

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Área de Psicología Social



**VIOLENCIA FILIO-PARENTAL, ESCOLAR Y
DE PAREJA EN LA ADOLESCENCIA DESDE
LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.**

TESIS DOCTORAL

Josefa Cuesta Roldán

Dirigida por:

Dra. M^a Carmen Monreal Gimeno. Universidad Pablo de Olavide.

Dra. Amapola Povedano Díaz. Universidad Pablo de Olavide.

Dr. Gonzalo del Moral Arroyo. Universidad de Extremadura.

SEVILLA, 2017

Diseño de la portada realizado por Olga Ruano Yeguas.

Adaptado de la obra "*Escalera Infinita*" de Escher.

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.

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Dña. M^a Carmen Monreal Gimeno, Profesora Titular en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide,

Dña. Amapola Povedano Díaz, Profesora contratada. Doctora en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide,

D. Gonzalo del Moral Arroyo, Profesor contratado. Doctor en el Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura.

En calidad de directores, de la Tesis Doctoral que presenta Dña. Josefa Cuesta Roldán, bajo el título "Violencia Filio-parental, Escolar y de Pareja en la Adolescencia desde la perspectiva de género.", hacen constar:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa ante el tribunal que debe juzgarle, por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Para que así sea y a los efectos oportunos.

A mi madre, por su entrega,
a Maripaz, por su sonrisa y apoyo infinito,
al pedacito de mí, mi vida, Manuela,
a mis pequeños: Tueris, Galo y Lola, por su compañía fiel,
a los que ya no están...

"...en igualdad de condiciones, la explicación más sencilla suele ser la más probable"

Guillermo de Ockham.

" Los buenos hábitos formados en la juventud marcan toda la diferencia".
Aristóteles.

"La violencia no es sino una expresión del miedo".

Arturo Graf

AGRADECIMIENTOS

Qué sensación más extraña la de escribir estas líneas...ya ha llegado el momento...me has acompañado durante tanto tiempo y hemos vivido tantas experiencias juntas que te voy a echar de menos....pero ahora escribimos nuestro punto y aparte.

Ya por fin llegó, ese espacio, ese momento, en el que puedo dejar reflejado para siempre, el reconocimiento a tantas personas por su esfuerzo, entrega y trabajo, tanto en el ámbito académico como personal.

Ante todo, agradecer desde lo más profundo, a M^a Carmen Monreal, y Amapola Povedano, mis "madres académicas", gran parte de lo que se, os lo debo a vosotras, siempre confiando en mí, y tirando de mí también cuando flaqueaba, estoy donde estoy gracias a vosotras, y eso nunca lo olvidaré.

Gonzalo Musitu, gran persona, profesional, no se qué hubiera hecho sin todas esas reuniones con tu santa paciencia, explicándonos todo tan metódicamente y con tanta dedicación y entrega...es impagable todo lo aprendido de tí, gracias de verdad, por tu acogida, por tu cercanía, tenemos mucha suerte de tener a un profesional como tú, tan cerca.

Gracias también a Gonzalo del Moral, además de director, compañero, gracias por todos tus consejos. Y por supuesto a Juan Evaristo, el gran "monstruo" estadístico, gracias por tus llamadas, tus correos, por intentar ponerte en nuestra piel e intentar solucionarnos todo a la mayor brevedad posible.

En definitiva, gracias a todo el equipo Lisis, me enorgullezco de teneros tan cerca....y no puedo acabar sin dedicarle unas palabras a María

Muñiz, mi esposa durante tres meses, en nuestra gran aventura de viaje a Argentina...sí, lo volvería a repetir...no se si nos unió o desunió, pero lo vivido, visto, reido, bebido...disfrutado, no nos lo quita nadie....

Y a mi familia...mi madre, siempre detrás, sin intervenir, pero atenta a todo, gracias, no sólo por apoyarme para que siguiera, sino gracias por todo y por más, por lo que nunca te voy a poder agradecer....

Y con el mayor de los orgullos, gracias a tí Maripaz...mi compañera de vida, mi mujer y la mami de nuestra pequeña Manuela, mi mayor tesoro, llegaste cuando todo esto estaba en marcha, pero no dudaste ni un momento, en apoyarme, en preocuparte por lo que necesitaba, en quitarme desasosiegos y en creer y en confiar en mí, nada tendría sentido sin vosotras.

A todos nuestros amigos y amigas, gracias también, por que aunque a veces no tengáis claro qué es lo que hago, hacéis como que sí, y os preocupáis por mí.

Y por último acordarme de los que ya no están, pero de los que no me olvidaré nunca.

Pepa Cuesta

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 CONTENIDOS

Introducción.....1

Capítulo 1: La Adolescencia

1. Definición y Etapas de la adolescencia.....7

2. Desarrollo de la etapa adolescente: aportes teóricos: “Empowerment y Modelo Ecosistémico”.....10

3. La adolescencia como proceso de cambios y transformaciones.....27

3.1. Físicos.....29

3.1.1. Cambios somáticos.....29

3.1.2. Aspectos psicosociales de la maduración.....30

3.2. Psicológicos.....32

3.2.1. Desarrollo cognitivo.....32

3.2.2. Desarrollo moral.....34

3.2.3. Identidad, autoconcepto y autoestima.....36

4. Desarrollo del Género en la adolescencia.....44

4.1. Teorías explicativas del desarrollo del género en la adolescencia.....46

4.1.1. Teoría Psicoanalítica.....46

4.1.2. Teorías Biológicas.....47

4.1.3. Teorías Sociales.....48

4.1.4. Teorías Cognitivas-evolutivas.....50

4.1.5. Teoría de Block.....51

4.1.6. Modelo situacional.....53

4.1.7. Teoría Feminista.....	53
4.2. Factores de socialización.....	57
4.2.1. La Familia.....	58
4.2.2. La Escuela.....	61
4.2.3. Los Iguales.....	63
4.2.4. La Comunidad.....	66
4.2.5. Los Medios de Comunicación y las Tecnologías de la Información.....	68

Capítulo 2: La Familia

1. Conceptualización.....	73
2. Perspectivas teóricas sobre la familia.....	77
2.1. La familia como interacción.....	77
2.2. La familia como sistema.....	81
3. Funcionamiento familiar: Comunicación y Conflicto familiar.....	87
4. El papel de la familia durante la adolescencia: La Socialización familiar.....	94
4.1. Prácticas y Estilos parentales.....	97

Capítulo 3: La Violencia en la Adolescencia

1. Aproximación conceptual y teórica sobre la violencia.	
1.1. Delimitación conceptual de la violencia.....	107
1.2. Teorías en torno a la violencia.	109
1.2.1. Teorías clásicas.....	110
1.2.2. Teorías reactivas o ambientales.....	114

2. Expresiones de la violencia en la adolescencia.....117

2.1. Violencia Filio-Parental:

2.1.1. Delimitación conceptual: violencia familiar vs. violencia filio-parental.....118

2.1.2. Tipología.....120

2.1.3. Características de la violencia filio-parental.....121

2.1.4. Características de los y las adolescentes.....128

2.1.5. Consecuencias de la violencia filio-parental.....130

2.2. Violencia Escolar:

2.2.1. Delimitación conceptual: violencia escolar vs. bullying.....132

2.2.2. Tipología.....133

2.2.3. Características de la violencia escolar.....135

2.2.4. Características de los y las adolescentes agresores.....138

2.2.5. Consecuencias de la violencia escolar.....144

2.3. Violencia en las Relaciones de Pareja:

2.3.1. Delimitación conceptual.....147

2.3.2. Tipología.....148

2.3.3. Características de la violencia en las relaciones de pareja.....151

2.3.4. Características de los y las adolescentes.....158

2.3.5. Consecuencias de la violencia en las relaciones de pareja.....164

3. Factores familiares e individuales relacionados con la violencia filio parental, escolar y de pareja en la adolescencia.....167

3.1. Factores familiares.....168

3.2. Factores individuales.....172

Objetivos de la Investigación

<i>Objetivo General</i>	177
<i>Objetivos Específicos</i>	177
<i>Hipótesis</i>	178

SEGUNDA PARTE MARCO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

Capítulo 4: Método

1. Variables del estudio.....	181
2. Universo y muestra.....	181
2.1. Submuestra.....	187
3. Instrumentos.....	193
4. Procedimiento.....	203
5. Diseño metodológico.....	204
5.1. Datos perdidos (casos atípicos).....	205
5.2. Variables (dependientes e independientes) del estudio.....	207
5.3. Análisis de datos.....	208

Capítulo 5: Resultados

1. Resultados.....	213
1.1. Análisis de correlaciones.....	214
1.2. Análisis de conglomerados, K-medias y discriminantes.....	255
1.2.1. Violencia Filio parental.....	255
1.2.2. Violencia Escolar.....	262

1.2.3. Violencia de Pareja.....	268
1.3. MANOVAS y ANOVAS.....	274
1.3.1. Violencia Filio parental.....	274
1.3.1.1. MANOVA violencia filio parental.....	275
1.3.1.2. ANOVA de la interacción (sexo y grupo de edad).....	276
1.3.1.3. Socialización parental.....	279
1.3.2. Violencia Escolar.....	282
1.3.2.1. MANOVA violencia escolar.....	282
1.3.2.2. ANOVA por sexo.....	284
1.3.2.3. ANOVA por grupo de edad.....	285
1.3.2.4. Socialización parental.....	287
1.3.3. Violencia de Pareja.....	291
1.3.3.1. MANOVA violencia de pareja.....	291
1.3.3.2. ANOVA por sexo.....	293
1.3.3.3. Socialización parental.....	295

TERCERA PARTE

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- 1. Variables consideradas en el estudio**
- 2. Capacidad discriminante de las variables consideradas en el estudio.**
- 3. Significación de las variables del estudio en función de la alta y baja violencia.**
- 4. Cuestiones finales.**
- 5. Limitaciones y propuestas para el futuro.....336**

BIBLIOGRAFÍA

INDICE DE TABLAS

Capítulo de teoría

Tabla 1. Teorías sobre el desarrollo adolescente.....	11
Tabla 2. Teorías sobre el desarrollo del género en la adolescencia.....	46
Tabla 3. Teorías sobre la familia.....	77
Tabla 4. Teorías sobre la violencia.....	110
Tabla 5. Formas y Funciones de la Violencia.....	134
Tabla 6. Comportamientos de chicos y chicas adolescentes para crear y consolidar un sistema de dominación sobre sus parejas.....	154
Tabla 7. Factores (inter)personales relacionados con la violencia cometida.....	164

Capítulo metodológico

Tabla 1. Porcentaje de participantes según sexo.....	184
Tabla 2. Porcentaje de participantes según edad.....	185
Tabla 3. Porcentaje de participantes según curso.....	186
Tabla 4. Porcentaje de participantes de la submuestra según sexo.....	188
Tabla 5. Porcentaje de participantes de la submuestra según edad.....	189
Tabla 6. Porcentaje de participantes de la submuestra según curso en chicos.....	191
Tabla 7. Porcentaje de participantes de la submuestra según curso en chicas.....	191
Tabla 8. Variables del estudio.....	207

Capítulo de resultados

Correlaciones

Tabla 1. Correlaciones bivariadas: Violencia escolar, violencia filio parental y violencia de pareja.....	217
Tabla 2. Correlaciones Bivariadas: Violencia filio, de pareja y escolar. Chicos.....	221
Tabla 3. Correlaciones Bivariadas: Violencia filio, de pareja y escolar. Chicas.....	225
Tabla 4. Correlaciones bivariadas: Violencia Filio parental y Variables individuales. Chicos.....	226
Tabla 5. Correlaciones bivariadas: Violencia Filio parental y Variables individuales. Chicas.....	228
Tabla 6. Correlaciones bivariadas: Violencia Filio-parental y Variables familiares. Chicos.	231
Tabla 7. Correlaciones bivariadas: Violencia Filio-parental y Variables familiares. Chicas.	234
Tabla 8. Correlaciones bivariadas: Violencia Escolar y variables individuales. Chicos.....	236
Tabla 9. Correlaciones Bivariadas: Violencia escolar y variables individuales. Chicas.....	238
Tabla 10. Correlaciones Bivariadas: Violencia Escolar y Variables familiares. Chicos.....	242
Tabla 11. Correlaciones Bivariadas: Violencia Escolar y Variables familiares. Chicas.....	246
Tabla 12. Correlaciones bivariadas: Violencia de pareja y variables individuales. Chicos.....	247

Tabla 13. Correlaciones bivaridas: Violencia de pareja y variables individuales. Chicas.....	248
Tabla 14. Correlaciones bivaridas: Violencia Relacional y Variables familiares. Chicos.....	251
Tabla 15. Correlaciones bivaridas: Violencia Relacional y Variables familiares. Chicas.....	254

Análisis de conglomerados, k-medias y discriminantes

Tabla 1. Conglomerado bietápico de la violencia filio parental, con las dos dimensiones de la escala y el sexo.....	257
Tabla 2. ANOVA de los conglomerados de K-medias de la violencia filio parental..	257
Tabla 3. M de Box para la violencia filio parental.....	258
Tabla 4. Lambda de Wilks de la violencia filio parental.....	259
Tabla 5. Correlación canónica para de la violencia filio parental.....	259
Tabla 6. Funciones en los centroides de los grupos de la violencia filio parental.....	259
Tabla 7. Matriz discriminante de la violencia filio parental.....	260
Tabla 8. Pronóstico de baja y alta violencia filio-parental.....	261
Tabla 9. Conglomerado bietápico de la violencia escolar, con las seis dimensiones de la escala y el sexo.....	263
Tabla 10. ANOVA de los conglomerados de K-medias de la violencia escolar.....	264
Tabla 11. M de Box para la violencia escolar.....	264
Tabla 12. Lambda de Wilks de la violencia escolar.....	265
Tabla 13. Correlación canónica para violencia escolar.....	265

Tabla 14. Funciones en los centroides de los grupos de la violencia escolar.....	266
Tabla 15. Matriz discriminante de la violencia escolar.....	266
Tabla 16. Pronóstico de baja y alta violencia escolar.....	268
Tabla 17. Conglomerado bietápico de la violencia de pareja, con las tres dimensiones de la escala y el sexo.....	269
Tabla 18. ANOVA de los conglomerados de K-medias de la violencia de pareja....	270
Tabla 19. M de Box para la violencia de pareja.....	271
Tabla 20. Lambda de Wilks de la violencia de pareja.....	271.
Tabla 21. Correlación canónica para violencia de pareja.....	271
Tabla 22. Funciones en los centroides de los grupos de la violencia de pareja.....	272
Tabla 23. Matriz discriminante de la violencia de pareja.....	272
Tabla 24. Pronóstico de baja y alta violencia de pareja.....	274

MANOVAS y ANOVAS.

Tabla 1. MANOVA del conglomerado, sexo y grupo de edad de la violencia filio parental.....	275
Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de violencia filio parental, por las variables familiares e individuales.....	276
Tabla 3. ANOVA por sexo y grupo de edad de violencia filio parental.....	277
Tabla 4. Medias y desviaciones típicas del sexo y grupo de edad, por las variables familiares e individuales de la violencia filio parental.....	278
Tabla 5. MANOVA factorial para las distintas variables objeto del estudio de la violencia filio parental.....	279

Tabla 6. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables familiares e individuales de la violencia filio parental.....	280
Tabla 7. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables familiares e individuales de la violencia filio parental.....	281
Tabla 8. MANOVA del conglomerado, sexo y grupo de edad de la violencia escolar.....	282
Tabla 9. Medias y desviaciones típicas de violencia escolar, por las variables familiares e individuales.....	283.
Tabla 10. ANOVA por sexo de violencia escolar.....	284
Tabla 11. Medias y desviaciones típicas del sexo, por las variables familiares e individuales de la violencia escolar.....	285
Tabla 12. ANOVA por grupo de edad de violencia escolar.....	286
Tabla 13. Medias y desviaciones típicas del grupo de edad por las variables familiares de la violencia escolar.....	287
Tabla 14. MANOVA factorial para las distintas variables objeto del estudio de la violencia escolar.....	287
Tabla 15. ANOVA de la interacción violencia manifiesta reactiva y los estilos de socialización en función del sexo.....	288
Tabla 16. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables familiares e individuales de la violencia escolar.....	290
Tabla 17. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables familiares e individuales de la violencia escolar.....	291

Tabla 18. MANOVA del conglomerado, sexo y grupo de edad de la violencia de pareja.....	292
Tabla 19. Medias y desviación típicas de Violencia de pareja, por las variables familiares e individuales de la violencia de pareja.....	293
Tabla 20. ANOVA por sexo de violencia de pareja.....	294
Tabla 21. Medias y desviaciones típicas del sexo, por las variables familiares e individuales de la violencia de pareja.....	295
Tabla 22. MANOVA factorial para las distintas variables objeto del estudio de la violencia de pareja.....	296
Tabla 23. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables familiares e individuales de la violencia de pareja.....	296
Tabla 24. Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables familiares e individuales de la violencia de pareja.....	297

Capítulo de conclusiones

Capacidad discriminante de las variables consideradas en el estudio.

Tabla 1. Variables discriminativas de la violencia filio parental.....	313
Tabla 2. Variables discriminativas de la violencia escolar.....	316
Tabla 3. Variables discriminativas de la violencia de pareja.....	317

Significación de las variables del estudio en función de la alta y baja violencia.

Tabla 4. Variables significativas en función de la alta o baja violencia filio parental.....	319
Tabla 5. Variables significativas en función del estilo de socialización en la violencia filio parental.....	322

Tabla 6. Variables significativas en función de la alta o baja violencia escolar.....	324
Tabla 7. Variables significativas en función del estilo de socialización en la violencia escolar.....	327
Tabla 8. Variables significativas en función de la alta o baja violencia de pareja.....	328
Tabla 9. Variables significativas en función del estilo de socialización en la violencia de pareja.....	330

INDICE DE GRÁFICOS

Capítulos teóricos

Gráfico 1. Ciclo de la Violencia de Walker, 1979.....	152
Gráfico 2. Ciclo de la Violencia de Baldry (2002).....	154
Gráfico 3. Violencia en la Pareja o Expareja. Datos de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2015).....	157

Capítulo metodológico

Gráfico 1. Interacción violencia manifiesta reactiva y los estilos de socialización en función del sexo.....	288
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Capítulo de resultados

Gráfico 1. Modelo integrador. Factores de riesgo que influyen en la conducta violenta...331	
Gráfico 2. Modelo integrador. Factores de protección que influyen en la conducta violenta.....	332

INDICE DE FIGURAS

Capítulo metodológico

Figura 1. Representación gráfica de la variable sexo.....	184
Figura 2. Representación gráfica de la variable edad.....	185
Figura 3. Representación gráfica de la variable curso.....	186
Figura 4. Representación gráfica de la submuestra de la variable sexo.....	188
Figura 5. Representación gráfica de la submuestra de la variable edad en chicos.....	189
Figura 6. Representación gráfica de la submuestra de la variable edad en chicas.....	190
Figura 7. Representación gráfica de la submuestra de la variable curso en chicos.....	192
Figura 8. Representación gráfica de la submuestra de la variable curso en chicas.....	192

PRIMERA PARTE
INTRODUCCIÓN TEÓRICA

Introducción

La adolescencia no constituye per se una etapa negativa, al contrario, la mayoría de personas viven una adolescencia que se podría denominar estándar o convencional, donde existen momentos felices, se asumen nuevos roles que otorgan mayor responsabilidad y autonomía para el y la adolescente y los conflictos se suelen resolver satisfactoriamente. No obstante, no se puede obviar que en esta etapa, como toda transición evolutiva, también existen ciertas dificultades y riesgos.

Como tal, es un periodo de transición de la infancia a la vida adulta, caracterizada por grandes descubrimientos al que los y las adolescentes están expuestos a condiciones de vulnerabilidad así como a situaciones de violencia, y es sin duda una de las más cruciales en la vida de una persona (Bronfenbrenner, 1977).

La adolescencia es un producto social del que todas las personas participan, y, en consecuencia, hay una variedad de adolescencias, más o menos positivas, más o menos problemáticas, en función de las interacciones de los diferentes contextos que definen el marco de las posibilidades y oportunidades de los y las adolescentes (Funes, 2005). Los conflictos familiares influyen de forma negativa en la participación de los chicos y chicas en la violencia. La cantidad y calidad de los episodios de conflicto provenientes de la familia son perjudiciales para su desarrollo adolescente, siendo un factor impactante para sus problemas de comportamiento, convirtiéndose en algunos casos, en modelo para la violencia. Hay autores que destacan que la exposición a la violencia, o conflicto conyugal, el abuso de niños y niñas, la negligencia, el abuso de sustancias, una relación parental ineficaz y progenitores antisociales pueden ser inductoras de comportamientos violentos practicados por los y las adolescentes.

En este sentido, en la actualidad, se están dando grandes repuntes de la violencia en este período, fundamentalmente en el ámbito familiar, escolar y de pareja.

La familia, considerada tradicionalmente como un espacio reservado cuya privacidad era intocable, va teniendo cada vez más claros, límites legales, de manera que es mayor la preocupación de las autoridades e investigadores e investigadoras por dar respuesta a situaciones que implican una evidente violación de los derechos en el seno de la familia, como puede ser el caso de la violencia filio-parental.

Desde la Administración se reconoció la emergencia del fenómeno cuando la Fiscalía General del Estado en su Circular 1/2010 expresaba que: "...los malos tratos familiares protagonizados por menores están proliferando últimamente de forma que como mínimo cabría calificar de preocupante". Es decir, la violencia filio-parental, fenómeno oculto y en la mayoría de los casos vergonzante para los progenitores, pasaba de la esfera privada a la esfera pública, cuando las autoridades fueron conocedoras de las agresiones filio-parentales y además alertaban del incremento de las denuncias interpuestas por padres y madres hacia sus hijos e hijas.

En el Informe presentado por el Defensor del Menor de Andalucía, Jesús Maeztu (2015), se reconoce que, se ha producido un aumento de un 60% en sólo cinco años en la comunidad andaluza, al pasar de 302 resoluciones judiciales en 2007 a 510 en 2013. Apunta además, que en las distintas investigaciones, el mayor índice de violencia tiene lugar entre los 15 y 16 años, y afecta por igual a chicos que a chicas, si bien la diferencia entre ambos sexos radica en el tipo de violencia ejercida, de modo que la física es muy superior en los chicos que en las chicas y la verbal es sólo ligeramente superior en los chicos (Musitu, 2014).

Pero la familia, no es el único e influyente contexto para en la adolescencia, también lo son los iguales y la escuela. Durante la etapa adolescente las relaciones sociales y de amistad con los iguales adquieren una importancia extraordinaria, y es el ámbito escolar, donde se establecen estas relaciones. También es en este contexto, donde se experimenta la violencia entre compañeros y compañeras (Buhs, 2005, Cillessen y Mayeux, 2004; Ladd, 2003). Los diferentes estudios realizados en este sentido, coinciden en señalar una tendencia ya observada en otros países de la Unión Europea y en Estados Unidos: en la adolescencia se participa con mayor frecuencia en actos violentos que, además, comportan una mayor agresión física y verbal hacia el profesorado e iguales. Más allá del daño físico y material que entrañan estos actos, la violencia escolar incide negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones sociales que tienen lugar en este entorno (Jesus, 1999).

Y un último contexto, de gran importancia también para adolescentes y que comienza a surgir por primera vez en esta etapa, es el de las relaciones de pareja. El estudio realizado por Rodríguez y Megías (2015), para el Centro Reina Sofía, *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*, indica en este sentido, que, entre los y las adolescentes españoles de 14 a 19 años aproximadamente, un 80% han tenido alguna relación de pareja, algo más las chicas que los chicos (82% frente al 78%). Alrededor del 58% de quienes han tenido relación, han tenido una o dos parejas; el 42% más de dos. La proporción con más de dos relaciones de pareja es superior entre los varones (50% y 35% respectivamente).

En este mismo estudio, se recogen a su vez datos alarmantes en relación a la violencia que se produce en estas primeras relaciones de pareja.

Así, más del 80% de adolescentes y jóvenes españoles de 14 a 19 años afirman conocer o haber conocido algún acto de violencia entre géneros en parejas de su edad. De hecho son capaces de identificar una media de 5 actos por persona de violencia ejercida por chicos y una media de 3,7 de violencia ejercida por chicas. Existen datos también recogidos por el Instituto Nacional de Estadística, INE (2013), en el que 499 menores de 18 años fueron maltratadas y requirieron medidas cautelares o una orden de protección.

Todos estos datos constatan por tanto, un rejuvenecimiento del maltrato. En la adolescencia se dan unas características psicológicas propias, un temperamento difícil, y se les empiezan a despertar sentimientos que a veces no saben gestionar de manera adecuada. Además de haberse normalizado insultos y conductas, que justifican porque ocurren en un contexto que consideran de “juego” o “broma”.

Ante todo lo expuesto, es de suma importancia el estudio de investigación realizado, que se pasaa resumir brevemente.

El presente trabajo, pretende analizar la influencia conjunta de variables individuales y familiares en la violencia filio-parental, violencia escolar y de pareja en la adolescencia desde la perspectiva ecológica y de género, considerando especialmente la interrelación entre dichas variables desde una metodología cuantitativa.

Es escasa la investigación que se ha realizado teniendo en cuenta factores de riesgo y de protección, comunes a los tres tipos de violencia así como la posible interacción existente entre estas variables. La estructura de la tesis, sigue este orden. En primer lugar se presentan los tres primeros capítulos que corresponden a la parte teórica. El primero de ellos, se centra

en la evolución de la conceptualización y en los procesos de cambio y desarrollo que se producen durante la adolescencia. Se hace un breve análisis del “ser adolescente”, desde una visión positiva, que, junto a la influencia de los principales contextos de socialización (familia, iguales y pareja), serán los factores claves que guiarán el discurso de la presente tesis doctoral. El segundo capítulo, versa sobre la familia. Se pone de relieve la existencia de una gran diversidad familiar y la importancia del: funcionamiento familiar, englobado por la comunicación y conflicto familiar; y del papel de la familia durante la adolescencia, traducido en los estilos parentales que usan padres y madres en la educación y relación con sus hijos e hijas. En el tercer capítulo teórico, se detalla con más profundidad el concepto de violencia y se expone en cada apartado sus tres manifestaciones en la adolescencia, comenzando con la violencia filio-parental, violencia escolar y violencia en las relaciones de pareja. Esta primera parte acaba con la delimitación del objetivo general, específicos e hipótesis del estudio.

En segundo lugar, se presenta el marco metodológico en el que se describe, las variables consideradas en el presente trabajo, la muestra de participantes en la investigación, los instrumentos, el procedimiento y las técnicas de análisis estadísticos utilizados, así como, los resultados obtenidos mediante el uso de técnicas cuantitativas.

En quinto y último lugar se presenta un apartado de discusión y conclusiones, donde se comparan los resultados obtenidos, y se hace un repaso de las propuestas para futuras investigaciones partiendo de las limitaciones de este trabajo, cuya posible superación favorece al mismo tiempo la planificación para el futuro.

Capítulo 1. La Adolescencia

Este capítulo se centra en la evolución de la conceptualización y en los procesos de cambio y desarrollo que se producen durante la adolescencia. Se hará un breve análisis del “ser adolescente” comenzando desde la óptica de etapa evolutiva (modelo del déficit) para pasar a otra en la que se pone el énfasis en la importancia del bienestar y el desarrollo positivo, entendiendo que la adolescencia hay que analizarla atendiendo a los contextos de desarrollo. Esta visión positiva de la adolescencia, junto a la influencia de los principales contextos de socialización (familia, iguales y pareja), serán los factores claves que guiarán el discurso de la presente tesis doctoral.

1. Definición y Etapas de la adolescencia.

El concepto de adolescencia corresponde a una construcción social, histórica, cultural y relacional que, a través de las diferentes épocas, procesos históricos y sociales, ha ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes. En la cultura occidental, aunque la adolescencia (entendida como el conjunto de cambios que advierten de la madurez de una persona) ha existido siempre, el chico o la chica que sufría estos cambios no ha sido considerado de igual forma a lo largo de los años. Con anterioridad al siglo XX, tanto la constitución de una familia como la incorporación al mundo laboral y en definitiva la entrada en el mundo adulto, se hacían de una manera rápida. Es a partir del desarrollo de las sociedades industriales y los avances científicos y tecnológicos, cuando comienza a requerirse otra concepción del sujeto adolescente. Es por este motivo por el que en las sociedades actuales, caracterizadas por una creciente especialización y complejidad, la etapa de la adolescencia se ha dilatado de manera progresiva y continua.

La mayoría de las investigaciones han analizado la adolescencia en tres períodos de desarrollo, la adolescencia temprana (de 10 a 13 años), la adolescencia media (de 14 a 17 años), y la adolescencia tardía (de los 18 a principios de los 20). La adolescencia comienza en la biología pero termina en la cultura, ya que la transición a la adolescencia está marcada por los cambios biológicos de la pubertad, mientras que la transición a la edad adulta está definida social y culturalmente en términos de vida en pareja, formación de la familia, la finalización de la educación obligatoria y la entrada al mundo laboral. Estas transiciones, producidas cada vez más en edades posteriores (18-25 años), fueron definidas por Arnett (2004) como adultez emergente.

El interés de la investigación por la adolescencia, adquirió el estatus de objeto científico a principios del siglo XX, cuando Stanley Hall, discípulo de Wundt, publicó la primera teoría psicológica sobre la adolescencia (Hall, 1904). Otros autores como Anna Freud o Eric Erikson avalaron la idea de que una adolescencia tormentosa y complicada era una característica normativa y deseable en el desarrollo humano, convirtiéndose así, en los principales defensores de la línea que suele denominarse *Storm and Stress* en recuerdo del movimiento literario del Romanticismo Alemán *Sturm und Drang* (Oliva, Parra y Arranz, 2008).

Esta visión negativa de la adolescencia ha guiado también de manera implícita el estudio científico de este período evolutivo hasta inicios del siglo XXI (Steinberg y Morris, 2001), llevando a un marcado predominio de la investigación dedicada a los diversos comportamientos de riesgo y dificultades en la adolescencia y una atención reducida a los aspectos positivos y fortalezas que están presentes también en esta etapa. En este sentido, Arnett (1999) considera que la adolescencia es un período en el que

la probabilidad de experimentar ciertos conflictos (problemas con los progenitores, inestabilidad emocional e implicación en conductas de riesgo) es mayor que en la infancia o la adultez debido a variables biológicas, sociales y culturales. Igualmente se trata de una visión general sobre la que puede existir diversidad individual e intercultural.

Sin embargo, en la última década y llevada de la mano de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Linley, Joseph y Boniwell, 2003), esta visión ha sido reemplazada por otra que conceptualiza la adolescencia como un período de desarrollo positivo durante el cual, el chico o la chica, se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995), apareciendo así, el estudio de los aspectos positivos del desarrollo humano. En definitiva, de lo que se trata es de asumir una nueva perspectiva que deje de ver a la adolescencia como una etapa problemática y pasar a entenderla como un proceso lleno de recursos en desarrollo (Lerner y Benson, 2003).

Esta nueva visión concibe al adolescente, a) como miembro de la sociedad con un valioso potencial que aportar; b) entiende que la ausencia de problemas no es sinónimo de la existencia de bienestar; y c) reconoce que el énfasis en el estudio e intervención de los comportamientos de riesgo de chicos y chicas, lleva a no prestar atención a los elementos que inciden en la promoción del desarrollo positivo. Estas concepciones conforman los cimientos del modelo de desarrollo positivo adolescente *Positive Youth Development*, que está recibiendo gran atención desde el ámbito de la psicología del desarrollo.

Esta perspectiva, surgida en Estados Unidos, subraya las potencialidades de la adolescencia en lugar de sus carencias y, aún reconociendo la existencia de retos evolutivos en esta etapa, recalca la

insuficiencia del estudio del bienestar adolescente como la mera ausencia de riesgos (Damon, 2004; Lerner, Phelps, Forman y Bowers, 2009), acentuando la necesidad de incluir entre los indicadores de ajuste el estudio del bienestar subjetivo.

Aunque existan partidarios de ambas posturas, se podría decir que la psicología contemporánea se ha desmarcado de la visión de la adolescencia como una etapa de crisis inevitable, pasando a enfatizar que gran parte de los y las adolescentes tienen los recursos necesarios para adaptarse a los cambios internos y externos que caracterizan este período e integrar esas nuevas realidades en su esquema vital.

La adolescencia por tanto, supone una transición evolutiva en la que la persona debe hacer frente a numerosos cambios: desarrollo físico o biológico, desarrollo psicológico y desarrollo social.

En los siguientes epígrafes se hará un repaso de los cambios asociados a cada una de estas áreas, no sin antes hacer una breve referencia a las distintas perspectivas y modelos que han orientado gran parte de la investigación en el ámbito de la adolescencia.

2. Desarrollo de la etapa adolescente: aportes teóricos: “Empowerment y modelo ecosistémico”

En relación a las teorías que describen el desarrollo adolescente, existen cuatro marcos interpretativos fundamentales: modelos biopsicosociales, ciencia comportamental del desarrollo, modelo de ajuste persona-contexto y la perspectiva del desarrollo y del ciclo vital.

Tabla 1.

Teorías sobre el desarrollo adolescente.

Teoría	Principio
Modelos Biopsicosociales	El desarrollo adolescente se da paralelamente en múltiples niveles.
Ciencia Comportamental del Desarrollo	Se necesita un acercamiento interdisciplinar al estudio del desarrollo adolescente.
Modelo de Ajuste Persona-Contexto	El desarrollo adolescente es una función del ajuste entre las características del sujeto y del entorno ambiental.
Perspectiva del Desarrollo	Se centra en la madurez del sujeto, los conflictos y la identidad, y se caracteriza por la investigación en función de la edad.
Perspectiva del Ciclo Vital	El desarrollo es un proceso a lo largo de la vida en el que, como principio general, no se asume ningún estado de madurez especial.

Fuente: Elaboración propia.

Desde los *modelos biopsicosociales*, se considera que el desarrollo adolescente se da simultáneamente en múltiples niveles: la maduración física y biológica, que incluye el desarrollo del cerebro y del sistema nervioso central; el desarrollo de procesos de pensamiento, tales como los procesos socio-cognitivos, la habilidad de solución de problemas, la capacidad lingüística y las habilidades espacio-visuales; y, por último el cambio, en los contextos sociales en los que el/la adolescente se desenvuelve, y en los roles socialmente definidos que debe desempeñar en estos contextos (Brown, 1990; Entwisle, 1990; Furstenberg, 1990).

El reconocimiento de la interrelación entre estos aspectos del desarrollo caracteriza los modelos biopsicosociales, en los que, por ejemplo, se analiza la relación entre pubertad y conducta, cognición, emoción y

relaciones sociales. Una buena parte de estas nociones se recogen en las investigaciones que analizan los cambios fisiológicos asociados a la adolescencia y sus consecuencias conductuales (Buchanan, Eccles, y Becker, 1992; Crockett y Petersen, 1993).

Un segundo modelo es la denominada *ciencia comportamental del desarrollo*, que señala la necesidad de un acercamiento interdisciplinario al estudio del desarrollo adolescente. Este acercamiento, propuesto por Jessor (1993), además de integrar las distintas disciplinas científicas tradicionales (sociología, antropología, psiquiatría infantil, pediatría, criminología, demografía y educación), también integra la investigación básica y la aplicada. Así, en la adolescencia es interdependiente, existiendo también una interrelación en las conductas en las que éste se implica, tanto saludables como desajustadas (por ejemplo, el consumo de sustancias o la delincuencia).

Los *modelos de ajuste persona-contexto*, surgen de la concepción del desarrollo adolescente como una función del ajuste entre las características del sujeto y del entorno ambiental (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan y Reuman, 1993). Estos modelos consideran el desarrollo adolescente como una interacción dinámica de las características del sujeto y de su entorno. Los y las adolescentes provocan diferentes reacciones en su entorno como resultado del cambio en sus características físicas y comportamentales, así como los contextos sociales, contribuyen al desarrollo individual a través del feedback que proporcionan al adolescente. La calidad de este feedback depende del grado de ajuste entre las características de la persona y las expectativas, valores y preferencias del contexto social. El desarrollo problemático deriva de un desajuste entre las necesidades del

desarrollo de los adolescentes y las oportunidades que les proporcionan sus contextos sociales.

El modelo de ajuste persona-entorno se incrementa en complejidad al reconocer que puede haber variabilidad en el grado de ajuste entre el o la adolescente y múltiples contextos (escuela, grupo de iguales, familia) al mismo tiempo (Eccles y cols., 1993). El desajuste puede darse en forma de expectativas o demandas del entorno que exceden las capacidades evolutivas del individuo. Algunas de estas demandas pueden proporcionar un estímulo y oportunidad para el desarrollo de nuevas competencias, mientras que otras, pueden superar las capacidades del adolescente y provocar altos niveles de estrés y desorden. Además, los desajustes entre las demandas del entorno y las capacidades adaptativas del individuo pueden mostrar diferentes efectos a corto y largo plazo (Compas y cols., 1995).

Por último, existen otras dos perspectivas complementarias, desde las que se ha estudiado el período adolescente: la del desarrollo y la del ciclo vital.

La *perspectiva del desarrollo*, desde la que se analiza la adolescencia a partir del contexto familiar, está íntimamente vinculada a la teoría psicoanalítica y a la teoría del aprendizaje social. Esta perspectiva se ha centrado tradicionalmente en la madurez del sujeto, los conflictos y la identidad, y se caracteriza por la investigación en función de la edad.

En contraste, desde la *perspectiva del ciclo vital*, el desarrollo se presenta como un proceso a lo largo de la vida en el que, como principio general, no se asume ningún estado de madurez especial. Por lo tanto, la edad no funciona como una variable que marca el desarrollo, sino como una mera variable indicadora ya que, tal y como señalábamos anteriormente, se

considera que el proceso de crecimiento psicológico continúa a lo largo de todo el desarrollo vital. La adolescencia se percibe por tanto, como un producto del desarrollo del niño de la niña y como un precursor del desarrollo del adulto. No es un período aislado de la vida sino una parte importante en el continuo del ciclo vital.

Un modelo representativo del estudio del desarrollo humano desde la óptica del ciclo vital es el modelo ecológico del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1979). Tanto este modelo como la perspectiva del empowerment aportan descripciones multinivel para describir el proceso de desarrollo humano, en el primero, y el proceso de potenciación de recursos psicosociales, en el segundo.

Por un lado, el modelo ecológico destaca los niveles de microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Por otro lado, el empowerment o potenciación se produce en los siguientes niveles de análisis: individual, grupal-organizacional y comunitario. Los niveles propuestos por ambas perspectivas tienen muchos puntos en común y, de hecho, comparten la misma estructura. Así, el empowerment es un constructo multinivel puesto que, al igual que en el modelo ecológico, la teoría de la potenciación considera que es necesario analizar la realidad de las personas en función de diferentes niveles con el fin de comprender cómo ciertos aspectos organizacionales, políticos o económicos tienen un peso específico para favorecer, o en contraposición, para inhibir los procesos de control y de dominio.

En efecto, tal y como señalaba Zimmerman (2000), el resultado operativo de una potenciación en el ámbito individual, puede ser el sentimiento de control personal, la conciencia crítica o el comportamiento participativo. Estos aspectos se encuentran a su vez íntimamente

relacionados con características personales como el grado de autoestima, el sentimiento de autoeficacia, habilidades sociales como la empatía, y el sentimiento general de satisfacción con la vida; unos aspectos que, se desarrollan o inhiben, fundamentalmente, en el marco de las relaciones sociales establecidas en el microsistema de Bronfenbrenner.

En el nivel organizacional se analizan las interacciones e influencias mutuas entre contextos para, desde la perspectiva del empowerment, conseguir alianzas y responsabilidades compartidas que potencien los recursos no sólo de los individuos, sino también de los grupos. Estos elementos se insertan tanto en el mesosistema como en el exosistema del modelo ecológico.

Finalmente, los procesos y resultados relacionados con el nivel comunitario tienen que ver con la participación de las instituciones locales, las oficinas gubernamentales y los medios de comunicación en la vida comunitaria, todos ellos elementos incluidos en el exosistema de Bronfenbrenner. El macrosistema compuesto fundamentalmente por los valores culturales dominantes y la ideología política del contexto geográfico e histórico determinado, se encuentran al mismo tiempo rodeando e impregnando los niveles anteriores.

Del mismo modo, una idea esencial en el planteamiento de Zimmerman y compartida también por el modelo de Bronfenbrenner es la influencia mutua entre los diferentes niveles -individual, grupal-organizacional y comunitario-. Tanto los procesos como los resultados que se generan en un nivel contribuyen a potenciar los subsiguientes. Teniendo en cuenta esta interrelación entre componentes y contextos del empowerment, se pasa a describir, a partir del esquema sugerido por Zimmerman, cada uno de los niveles.

El nivel individual del empowerment y el microsistema.

El empowerment en el nivel individual se refiere a la potenciación psicológica la cual incluye varios componentes intrapersonales, como son la percepción de autoeficacia, el lugar de control, la capacidad crítica, la habilidad empática, la autoestima y la satisfacción general con la vida. Todos estos recursos constituyen los elementos básicos de una persona “potenciada”, así como las herramientas básicas que guían el esfuerzo de la persona hacia el control y cambio del entorno.

La percepción de autoeficacia se refiere a la creencia de que se puede influir en los resultados, bien para lograr un determinado objetivo, bien para evitar una situación indeseable. Fue definida por Bandura (1977) como el conjunto de creencias que una persona tiene acerca de su habilidad para realizar determinadas acciones con éxito. Cuando los esfuerzos de las personas por producir un efecto sobre el entorno tienen éxito, éstas experimentan satisfacción intrínseca y el deseo de realizar conductas encaminadas a mantener estos resultados. Este concepto no hace referencia a los recursos que se disponen, sino al juicio que uno tiene sobre lo que puede o no hacer con estos recursos. La autoeficacia ayuda a determinar las actividades en las que participar (qué conductas se iniciarán) además de proporcionar información acerca del esfuerzo que se necesita para lograr los objetivos deseados y del tiempo que se está dispuesto a mantener ese esfuerzo pese a los obstáculos o experiencias adversas. Las experiencias previas de éxito incrementarán las creencias de autoeficacia y la motivación por continuar ejerciendo control sobre el medio. Un aspecto relevante de la autoeficacia para la teoría del empowerment es la eficacia política en tanto que se intenta intensificar y enriquecer la participación ciudadana en los

espacios institucionalizados con el fin de que éstos tengan un mayor control sobre lo que ocurre en la esfera social.

El lugar de control se refiere al tipo de creencia que tiene la persona acerca de la conexión causal entre su conducta y los resultados subsecuentes. El lugar de control fue propuesto por Rotter y Murly en 1965 y definido, a grandes rasgos, como la percepción de la persona sobre lo que determina el rumbo de su vida. Cuando el sujeto percibe que el evento ocurre principalmente como efecto de su propia conducta o características de personalidad, se trata de una creencia de control interno. Por el contrario, cuando el evento no es percibido como correlativo con su conducta, sino como el resultado de factores externos, tales como la suerte, el destino, el control o decisiones de otros o como algo incontrolable debido a la gran complejidad de las fuerzas que le rodean, se trata de una creencia de control externo.

La capacidad crítica se refiere a la capacidad de comprender y analizar los eventos y las situaciones sociales y de ser habilidoso para, a partir de ese análisis, emitir un juicio valorativo sobre los aspectos positivos y negativos de lo acontecido. Un conocimiento crítico de utilidad desde la perspectiva del empowerment incluye también la capacidad de identificar y valorar los factores que influyen en la toma de decisiones, en las relaciones de poder entre los grupos, y en las estrategias más adecuadas para lograr el cambio social. Se trata de una capacidad cognitiva que da cabida a un pensamiento flexible, intuitivo y maduro que permite examinar los acontecimientos desde distintas posiciones contrastadas y conocer cuándo implicarse o evitar un conflicto para reequilibrar esas relaciones de poder.

La habilidad empática se refiere grosso modo a la capacidad de “ponerse en el lugar del otro”. Podemos definirla como la habilidad de

reconocer, comprender y valorar los sentimientos y necesidades de los demás. La empatía tiene un componente cognitivo relativo a la capacidad de percibir y entender la posición de la otra persona, y un componente emocional relacionado con la habilidad de sentir lo que la otra persona está experimentando. Desde la perspectiva del empowerment, la persona empática mostrará una especial sensibilidad para escuchar y responder a las demandas de otras personas y grupos con necesidades.

La autoestima hace referencia a la valoración que la persona hace de sí misma según cualidades subjetivas evaluables como positivas o negativas. Podemos entender la autoestima como la conclusión final que la persona hace después de un proceso de autoevaluación y representa el grado de satisfacción personal con uno mismo. Hacemos una distinción entre autoestima global, o la actitud general hacia la propia persona, y autoestima multidimensional, o actitudes hacia aspectos específicos que representan distintas autovaloraciones en dominios como la familia, los amigos, la escuela, el trabajo o el atractivo físico. La autoestima es un componente básico de la potenciación psicológica del individuo desde la perspectiva del empowerment. La autoestima positiva se encuentra estrechamente relacionada con el bienestar emocional, mientras que la autoestima negativa se vincula con sentimientos de desesperanza, ánimo depresivo, falta de energía para afrontar los desafíos diarios de la vida, y dificultades para ejercer una influencia positiva en el entorno.

Por último, la satisfacción con la vida se refiere a la valoración general que la persona hace de su trayectoria vital como positiva o negativa, y refleja el bienestar subjetivo con la propia vida. La persona con una elevada satisfacción vital considera que, hasta el momento actual y en la mayoría de aspectos, su vida ha acontecido de modo positivo y ha podido

conseguir aquello que más valora. La satisfacción con la vida se encuentra íntimamente relacionada con la autoestima, y la insatisfacción vital va de la mano de la sintomatología depresiva, el sentimiento de soledad y los problemas de salud. Esta insatisfacción vital puede surgir por falta de recursos materiales, sociales o incluso psicológicos que han obstaculizado que la persona adquiera dominio y control sobre su vida. Así, la satisfacción vital es un componente de importancia trascendental en la potenciación psicológica del individuo desde la perspectiva del empowerment, ya que además se encuentra estrechamente ligada al comportamiento.

La insatisfacción con los acontecimientos vitales y con el entorno inmediato que rodea a la persona, serán en muchas ocasiones el fundamento para la estimulación del cambio social. En este sentido, para muchas personas resultará más beneficioso luchar por sus derechos participando activamente con otras personas afectadas o comprometidas en la causa, que esperar a que sus necesidades sean satisfechas por agentes externos. Esta participación activa estará motivada por la percepción de autoeficacia y tendrá efectos beneficiosos directos en la autoestima y la satisfacción vital.

En definitiva, el empowerment individual o psicológico se fundamenta sobre varios elementos principales: la percepción de autoeficacia, el lugar de control, la capacidad crítica, la habilidad empática, la autoestima y la satisfacción general con la vida. La siguiente cuestión que debemos plantearnos es *¿cómo se potencian estas dimensiones en el plano individual?*, o en otras palabras *¿cómo llegan las personas a desarrollar estas capacidades y habilidades directamente relacionadas con la potenciación psicológica?*. La respuesta la encontramos en el microsistema del modelo ecológico del desarrollo humano: se desarrollan a través de las actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en

sus entornos más inmediatos como la familia, la escuela y el lugar de trabajo, mediante interacciones con otros significativos en la red social más cercana al individuo.

Aunque estos aspectos psicológicos pueden seguir moldeándose en el tiempo o experimentar altibajos a lo largo de la vida, lo cierto es que la base de todos ellos se configura durante los primeros estadios del ciclo vital, es decir, infancia y adolescencia. En estas etapas del desarrollo, la familia y la escuela, por ser los dos principales contextos de socialización de la persona, constituyen el núcleo central donde se asientan los elementos clave para la configuración de la personalidad y la identidad del individuo. Es decir, estamos considerando que el empowerment en el nivel individual se deriva de las interacciones y relaciones personales en el ámbito más microsociedad del individuo. En este sentido, la influencia de la familia y la escuela será fundamental en el desarrollo de habilidades sociales como la empatía y la capacidad crítica, así como en la confianza con que la persona afronta los desafíos diarios de la vida con percepción de autoeficacia y un nivel determinado de autoestima.

Una característica fundamental de la familia es su potencial capacidad para generar una arquitectura de relaciones basadas en el afecto y el apoyo, con una clara influencia positiva en el ajuste psicosocial de todos sus integrantes; es un lugar especialmente privilegiado para desarrollar en sus miembros el sentido de pertenencia al grupo y proporcionar un sentimiento de seguridad; también contribuye a desarrollar en sus integrantes una personalidad eficaz y una adecuada adaptación social, promoviendo la autoestima y la autoconfianza, permite la expresión libre de sentimientos y opiniones, regula responsabilidades promoviendo el desarrollo de un adecuado locus de control, y establece mecanismos de regulación del

comportamiento de los hijos a través de las prácticas educativas utilizadas por los padres.

Así, en la literatura científica reciente sobre la influencia del contexto familiar en el desarrollo de capacidades y habilidades psicológicas en sus integrantes, encontramos ejemplos de estudios que asocian el clima familiar positivo -caracterizado por la comunicación abierta y fluida, la ausencia de conflictos graves o frecuentes, y la cohesión afectiva- con la percepción de autoeficacia, la elevada autoestima y la satisfacción vital general, por ejemplo (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008), así como con la habilidad empática (Henry, Sager y Plunkett, 1996). Estos últimos autores argumentan que los padres que optan por un estilo comunicativo fundamentado en el razonamiento y la expresión positiva de emociones, consiguen que sus hijos adopten un pensamiento más flexible y abierto en la comprensión de los sentimientos y el estado emocional de otras personas; concluyen que la familia fomenta el desarrollo de la empatía de los hijos de varias maneras: por un lado, provee el «entrenamiento básico» con las personas más cercanas al individuo, y por otro, establece de ese modo el precedente para la respuesta empática de los hijos en el transcurso de nuevas interacciones con iguales y otros adultos como los profesores.

Paralelamente a la influencia familiar, el contexto escolar para los más jóvenes, y el entorno laboral para los más mayores –así como otros escenarios sociales de gran relevancia para ciertas personas, como el contexto de culto religioso–, contribuyen igualmente a la configuración de los aspectos psicológicos que comentamos, como la autoestima, la satisfacción vital y la autopercepción como individuos competentes. Asimismo, la capacidad de comprender las situaciones sociales y analizarlas de modo crítico es una habilidad que aprendemos en buena medida a través

de la educación formal en la escuela, y que se sigue fomentando en otros estudios académicos superiores, así como mediante el desempeño de trabajos que requieren de un pensamiento analítico y reflexivo.

Todos estos recursos psicológicos son fundamentales para lograr el fortalecimiento y potenciación de los individuos, puesto que suponen herramientas clave para el control de la propia vida, la influencia sobre el entorno y el cambio social. No obstante, el empowerment, como hemos señalado con anterioridad, no solamente opera en el nivel individual sino en niveles superiores, existiendo una influencia mutua entre éstos. En el siguiente apartado profundizamos en el nivel grupal.

El nivel grupal-organizacional del empowerment y el mesosistema-exosistema

Si bien ha habido un mayor desarrollo de la investigación orientada a la potenciación psicológica (Zimmerman, 2000), es fundamental profundizar en la comprensión de los niveles suprapsicológicos, puesto que son piezas clave para favorecer el cambio social hacia la mejora de la calidad de vida. En el nivel grupal-organizacional podemos distinguir entre aquello que las organizaciones proporcionan a sus miembros y aquello que las organizaciones consiguen en sus comunidades. Las organizaciones que ofrecen oportunidades a sus miembros para obtener control sobre sus vidas son organizaciones potenciadoras; las organizaciones que desarrollan con éxito influencias en políticas o alternativas para la provisión de servicios, son organizaciones potenciadas. Las organizaciones comunitarias pueden reunir una o ambas características y así, por ejemplo, una organización como la familia puede tener escaso impacto en las políticas locales pero proveer a sus miembros de oportunidades para desarrollar habilidades y un sentimiento de control personal. En la misma línea, Maton y Salem (1995) señalan cuatro

características de las organizaciones potenciadoras: (1) tienen una cultura de crecimiento; (2) proporcionan a sus miembros oportunidades para asumir diversos roles significativos; (3) suponen un sistema de apoyo mutuo que se relaciona con el desarrollo de una identidad social común; (4) así como un liderazgo compartido con un compromiso hacia los miembros y la misma organización. Podemos señalar que estas características las reúnen aquellos contextos ya analizados en el microsistema –familia y escuela– y otros no menos importantes para la vida comunitaria como son los grupos de ayuda mutua o asociaciones de defensa de derechos y provisión de servicios a la comunidad.

El empowerment en el nivel grupal-organizacional implica, por tanto, centrarse en los grupos y organizaciones potenciadoras/potenciadas y en las uniones o coaliciones con otras organizaciones como signo de fortalecimiento grupal. Las organizaciones, como las personas, tienen más capacidad de influencia cuando unen sus fuerzas para una consecución eficaz de los recursos. El apoyo mutuo, a través del cual se comparte información y recursos, amplía no sólo las posibilidades de éxito de la red organizacional en relación con los objetivos que se propone, sino que también representa un proceso de dotación de poder a la comunidad. Desde la perspectiva del empowerment, el apoyo mutuo, la unión y la coalición entre grupos y organizaciones se fundamenta en la participación. Como apuntábamos en el apartado anterior, los contextos más representativos de este nivel son la familia y la escuela, así como las instituciones y asociaciones locales, pero no de manera aislada, sino en interacción e influencia mutua con el objeto de conseguir alianzas y responsabilidades compartidas que potencien los recursos tanto de los individuos como de los grupos.

La participación en el nivel grupal-organizacional se refleja en el mesosistema y el exosistema del Modelo Ecológico del Desarrollo Humano. El mesosistema comprende la interrelación entre dos o más entornos inmediatos a la persona y en los que participa activamente, y que el exosistema recoge contextos más amplios como el vecindario e instituciones locales tanto políticas como apolíticas, como por ejemplo organizaciones y asociaciones de promoción de los intereses de los ciudadanos. En algunas ocasiones, la persona participa también activamente en estas asociaciones y, en otras, aunque no exista una implicación directa del individuo, las decisiones que en ellas se toman influyen igualmente en el desarrollo y bienestar de éste. El amplio abanico de organizaciones dirigidas a la defensa de los intereses de los ciudadanos agrupa desde aquellos sistemas sociales cuyos niveles de actuación son muy generales (asociaciones de usuarios y consumidores, organizaciones para la defensa del medio ambiente) como a aquellos cuyo campo de actuación opera en un tema concreto o específico (una asociación de familiares de discapacitados, por ejemplo).

En efecto, Zimmerman (2000) considera que la participación proporciona oportunidades para aprender, perfeccionar y poner en práctica habilidades relacionadas con la toma de decisiones y la solución de problemas. La participación en instituciones de la comunidad es entendida desde la teoría del empowerment como un mecanismo central para controlar las circunstancias luchando por la maximización de la calidad de la vida. Sobre esta base, Zimmerman entiende también que la participación en la esfera social tiene además la propiedad de promover el sentido de comunidad y de pertenencia social, que se oponen al desarraigo personal y a la desintegración sociocultural. La pertenencia e integración en instituciones de la comunidad no sólo favorece el sentido de control y de confianza personal sino que cuando éstas proporcionan relaciones estables y

recíprocas, que permiten desempeñar roles valorados socialmente, se favorece el desarrollo de una identidad social positiva, de una autoestima positiva y unos niveles de satisfacción con la propia vida y bienestar psicológico, favoreciéndose de ese modo el empowerment individual.

El nivel comunitario del empowerment y el exosistema-macrosistema.

El nivel comunitario del empowerment se centra en las comunidades potenciadoras y potenciadas, donde los recursos son accesibles a todos sus integrantes y existe una participación activa no sólo dentro del grupo sino en coalición con otras instituciones públicas y privadas. Es en este sentido en el que el nivel comunitario del empowerment se inserta en el exosistema del modelo ecológico, en el que las decisiones que se toman en entornos más “alejados” a la persona influyen en su desarrollo y potenciación. Paralelamente, el patrón cultural que incluye el conjunto de creencias, actitudes y valores dominantes en el contexto comunitario, y que hace alusión directa al macrosistema del modelo ecológico, mantiene una correspondencia constante con los sistemas de menor orden (micro, meso y exo), penetra por tanto en la vida de las personas y se relaciona también con su potenciación. No podemos olvidar que en el desarrollo comunitario también se integran, como partes indispensables, la familia y la escuela. La primera porque la base fundamental de la comunidad se construye a partir del conjunto de sistemas familiares –con multiplicidad de formas y contenidos–, y la escuela porque es en la mayoría de ocasiones el nexo de unión entre todos los miembros de la comunidad desde niños a ancianos.

Una comunidad potenciada es una comunidad que trabaja para el bien común o colectivo. Para ello, ha de ser una comunidad que sepa adquirir y gestionar los recursos necesarios. De ahí que una comunidad potenciada disponga de unos recursos accesibles para todos los residentes de

la comunidad, desde infraestructuras como la vivienda o zonas de ocio, hasta servicios de protección/seguridad como policía o bomberos, o servicios generales como centros de salud, centros educativos y formativos y medios de comunicación social (emisoras de radio, televisión local y prensa) abiertos a la participación de los ciudadanos. Este espacio público y abierto a la comunidad, además de posibilitar una difusión de ideas, permite ser un lugar de encuentro para el debate, la reflexión crítica, la solución de problemas y el refuerzo del valor de la tolerancia a la diversidad. La disponibilidad de estos medios de comunicación también es un importante recurso para influir en políticas públicas y en agentes causales alejados de la realidad comunitaria cuyas decisiones afectan a la calidad de vida en la misma (por ejemplo, supresión de recursos sociales, problemas ambientales, etc.).

Además, en las comunidades potenciadas los valores sociales desempeñan un papel esencial. Los valores abarcan todo el proceso de potenciación y llegan a todos los niveles analizados. Así, valores como la generosidad, la tolerancia a la diversidad, el respeto y apoyo mutuo, la benevolencia, la igualdad, la justicia, son los elementos clave de toda ciudadanía responsable, activa y solidaria, y los pilares de la psicología comunitaria y, por ende, del sentimiento comunitario y del empowerment. La psicología comunitaria y el nivel comunitario del empowerment pretenden “potenciar la acción realizada desde la comunidad, por la comunidad y para la comunidad”. Son perspectivas positivas que se basan en los recursos y potencialidades de los individuos, los grupos y las comunidades y no en los déficits o carencias de éstos. El objetivo último que se persigue en el nivel comunitario es el cambio social mediante la mejora de la calidad de vida de todo el conjunto poblacional, atendiendo de manera

especial -bajo los supuestos del modelo ecológico- a la interrelación de cada uno de los contextos del desarrollo humano óptimo.

Que todos los contextos estén en interacción y se influyan mutuamente, nos obliga a tenerlos presentes en todos los niveles, aunque el foco de análisis difiera esencialmente del individuo, al grupo o a la comunidad más amplia en cada uno de ellos. Así, tal y como ya hemos comentado, los valores del macrosistema impregnan los niveles inferiores; y es, a su vez, en el primer nivel -el microsistema-, en la interacción del individuo con sus contextos inmediatos como la familia, la escuela y los iguales, donde acontece de manera más directa la socialización en estos valores clave para su posterior potenciación en otros niveles. Consideramos por tanto que es en estos entornos inmediatos donde encontraremos las claves para promover, no sólo los recursos psicológicos relacionados con el ajuste psico-afectivo de la persona, sino también el sentimiento de comunidad y de pertenencia social imprescindibles para lograr un fortalecimiento integral de la población y la comunidad.

Una vez descritos algunos de los marcos interpretativos que describen el desarrollo adolescente, se pasará a describir la etapa adolescente atendiendo a los cambios fisiológicos, psicológicos y sociales que ocurren en ella.

3. La adolescencia como proceso de cambios y transformaciones.

La adolescencia y los cambios asociados con este período se analizan teniendo en cuenta tres niveles interrelacionados: el fisiológico, el psicológico y el social.

En relación a los cambios fisiológicos, se produce el desarrollo completo de los órganos genitales y transformaciones físicas tales como el crecimiento del vello o el cambio en el tono de la voz de los chicos.

Entre los cambios psicológicos, cabe destacar el desarrollo del pensamiento abstracto, del razonamiento moral y de un sistema de valores propio. En esta etapa aparece también el desarrollo de la identidad, los chicos y chicas desean saber quiénes son, cómo son y cómo se definen, y se modifican y conforman también las dimensiones del autoconcepto que configuran la auto-imagen global.

Por último, en el ámbito social, la adolescencia implica cierto distanciamiento del contexto familiar, al tiempo que se otorga una importancia creciente al grupo de iguales. Este hecho no supone necesariamente un conflicto entre los valores de la familia y los de los amigos. Al contrario, parece existir un alto grado de coincidencia entre los valores de la familia y los del grupo de iguales; los adolescentes parecen buscar en estos grupos unos valores propios, la confirmación de su identidad, la posibilidad de explorar nuevas relaciones sociales, y el apoyo y comprensión de otras personas que están atravesando una etapa evolutiva similar.

A continuación, se pasará a describir más detalladamente, los cambios bio-psico-sociales que ocurren en este período, enfatizando aquellos aspectos que pueden tener especial relevancia en la conducta, cognición, afectividad y relaciones sociales de estos chicos y chicas.

3.1. Físicos

Las transformaciones fisiológicas y morfológicas que tienen lugar en la adolescencia constituyen uno de los acontecimientos más importantes de esta etapa. De hecho, estos cambios físicos suelen promover un ajuste psicológico de la propia imagen corporal.

3.1.1. Cambios somáticos

La maduración en la adolescencia se expresa principalmente en una serie de cambios morfológicos y hormonales. En relación con los cambios morfológicos, la maduración física consiste particularmente en el denominado “estirón puberal”, un marcado aumento en el crecimiento del cuerpo que se distribuye asincrónicamente, comienza por las extremidades - manos y pies, brazos y piernas- y alcanza finalmente el tronco. Si bien este cambio corporal se produce en ambos sexos, la coordinación y sucesión del mismo es diferente para chicos y chicas. Las chicas suelen presentar el estirón puberal, el aumento de peso y las primeras apariciones de caracteres sexuales secundarios alrededor de los 10-11 años, mientras que los chicos presentan los mismos cambios un año después.

En cuanto a los cambios hormonales, el organismo comienza a producir hormona luteinizante (LH) y hormonas folículo estimulantes (FSH) en distintas cantidades según el sexo, lo que conlleva a la maduración de los óvulos y la producción de espermatozoides, así como el desarrollo de las características sexuales visibles.

Además de todo esto, se hace necesario tener en cuenta, que existen factores: físicos, sociales y culturales, que pueden influir en el inicio y desarrollo de los cambios físicos en la pubertad: un nivel económico alto, un estilo de vida saludable y el bienestar psicosomático, entre otros, parecen

promover un adelantamiento de la pubertad, mientras que las enfermedades crónicas, el estrés, y la actividad deportiva intensa parecen retardarla.

Finalmente, distintos estudios han asociado los cambios hormonales de la pubertad a una mayor activación y excitabilidad que puede tener consecuencias emocionales tales como el ánimo depresivo en chicas, y conductuales como la agresividad y la dominación en chicos (Buchanan y cols., 1992; Udry y Talbert, 1988). Sin embargo, estas asociaciones entre cambios hormonales, humor y conducta no han sido consistentes y la investigación relacionada suele ofrecer resultados débiles y contradictorios (Alsaker, 1995).

3.1.2. Aspectos psicosociales de la maduración

El desarrollo del chico y chica adolescente en la pubertad, no sólo es una adaptación a las nuevas características derivadas de los cambios fisiológicos, sino que supone también acomodarse a un ambiente social cambiante y la integración de reacciones y expectativas discordantes de los otros significativos (Alsaker, 1996).

En este sentido, se han llevado a cabo investigaciones que analizan los efectos que tienen los cambios madurativos en las relaciones con los iguales y la familia, en la configuración de la propia imagen corporal y en el desarrollo de distintos problemas de conducta. Así, se ha observado que los y las adolescentes con un desarrollo más precoz son normalmente más populares entre sus iguales. Un desarrollo más tardío implica ventajas que no tienen que ver con el estatus en el grupo de iguales sino con una mayor curiosidad intelectual, iniciativa social y participación en actividades (Cloutier, 1996).

Desde un punto de vista longitudinal, las chicas que maduran temprano tienen amigas más mayores que ellas, aspecto que implica una redefinición de la red de iguales en función del nivel madurativo (Stattin y Magnusson, 1990). En el ámbito de las relaciones familiares, parece que la maduración física conlleva una mayor autonomía emocional de los padres junto con una mayor conflictividad y una menor cercanía con ellos (Paikoff y BrooksGrunn, 1991; Alsaker, 1995). Respecto de la imagen corporal, parece que los chicos precoces están más satisfechos con su altura y desarrollo muscular, mientras que las chicas precoces generalmente se quejan del aumento de su peso. Además, estas chicas no sólo se consideran menos atractivas, sino que también son percibidas como menos atractivas por los iguales (Rodríguez-Tomé, 1997). Este período presenta la particularidad de descubrir en la percepción de uno mismo y de los otros, la interdependencia de la apariencia física y la popularidad en el seno de las relaciones interpersonales.

Finalmente, uno de los ámbitos de investigación que mayor atención ha recibido en relación con el desarrollo madurativo y sus consecuencias psicosociales ha sido el relacionado con el estudio de problemas de tipo internalizante (principalmente el desarrollo de síntomas depresivos) y externalizante (implicación en conductas antisociales). Por un lado, la tendencia a la depresión y el estado de ánimo negativo se han asociado positivamente con la maduración precoz, especialmente en las chicas (Stattin y Magnusson, 1990; Alsaker, 1992). Por otro lado, el desarrollo madurativo también se ha relacionado con la existencia de problemas de conducta, por ejemplo, los chicos y chicas adolescentes que maduran antes o después que sus compañeros de igual edad presentan más problemas de conducta como consumo de sustancias, robos y violación de normas (Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Stattin y Magnusson, 1990).

Williams y Dunlop (1999) señalan que las razones por las que los y las adolescentes se implican en conductas disruptivas difieren según el estatus madurativo: para los chicos y chicas más precoces, la elevada participación en estas conductas puede atribuirse al hecho de que su grupo de iguales es de mayor edad, mientras que para aquellos y aquellas que se desarrollan más tarde, estas conductas pueden constituir un medio para alcanzar un mayor grado de autoestima, autonomía y popularidad entre sus iguales.

3.2. Psicológicos

En el período adolescente no sólo se producen cambios físicos y madurativos de las características sexuales secundarias, sino que lleva consigo también, el desarrollo de la actividad mental del/la adolescente: se produce un avance en nuevas formas de pensamiento y de razonamiento moral, se estructura un sistema de valores propio, se explora la identidad y se diversifican valoraciones de uno mismo.

3.2.1. Desarrollo cognitivo

La teoría del desarrollo cognitivo formulada por Jean Piaget (1972) continúa siendo una de las explicaciones más influyentes en el análisis del desarrollo cognitivo en la adolescencia. Este autor concibe la inteligencia como una forma de adaptación particular del organismo: existe una interacción entre el sujeto y el medio ambiente en la que el sujeto debe buscar un equilibrio realizando adaptaciones intelectuales. A lo largo del desarrollo y como fruto de experiencias cotidianas, el pensamiento se organiza en estructuras cada vez más complejas con el fin de aprehender la realidad.

Para Piaget, la adolescencia es la última etapa en la construcción de las operaciones formales, por lo que los chicos y chicas, van a empezar a ser capaces de razonar mediante el pensamiento hipotético-deductivo, es decir, a partir de hipótesis enunciadas verbalmente, independientemente del contenido de los enunciados y sin necesidad de manipular objetos concretos. En cuanto al razonamiento inductivo, el niño o la niña, que se encuentra en la etapa operatoria concreta, únicamente es capaz de manipular lo real para producir los efectos deseados. Sin embargo, aquellos y aquellas situados en la etapa operatoria formal son capaces de reflexionar y hacer el inventario de las hipótesis posibles más allá de los hechos inmediatamente representables, y ya no está limitado, como en el período anterior, por el manejo de lo real y directamente accesible.

Sin embargo, distintos autores han señalado que el dominio del pensamiento hipotético-deductivo que corresponde al final del desarrollo del pensamiento formal, no es alcanzado por el conjunto de los y las adolescentes y ni siquiera por el total de los adultos.

Según Cloutier (1996), los chicos y chicas que alcanzan un nivel elevado en el razonamiento formal todavía afrontan situaciones nuevas de forma intuitiva, y progresan lentamente hacia una organización más sistemática del pensamiento. Se ha señalado que es necesario tener en cuenta el rol del ambiente social y de la experiencia adquirida, principalmente en la escuela, por tener un notable impacto en el desarrollo de las estructuras cognitivas formales. Así, se ha observado que el aprendizaje de operaciones formales difiere según las modalidades de entrenamiento y de evaluación utilizadas en los centros educativos (Lehalle, 1995).

Para finalizar, es necesario señalar que las características del pensamiento formal permiten la posibilidad de desarrollar otros dos tipos de

pensamiento en los y las adolescentes. Por un lado, la metacognición o capacidad para pensar sobre los propios pensamientos, y la cognición social o capacidad para pensar en los pensamientos de los demás, que permite al adolescente comprender el punto de vista de los otros, sus sentimientos y actitudes. Es decir, los niños y niñas poseen la sensibilidad de sentir las emociones de los otros pero no son capaces de prever sus sentimientos y pensamientos en diferentes contextos; sin embargo, los chicos y chicas adolescentes son capaces de reflexionar sobre los pensamientos de los demás, así como sobre sus relaciones interpersonales.

3.2.2. Desarrollo moral

El razonamiento moral se refiere al conjunto de criterios utilizados por una persona para juzgar un comportamiento como justo o injusto, bueno o malo. Tanto el razonamiento moral como la cognición social, se relacionan con el desarrollo cognitivo en la adolescencia, ya que implican la comprensión de las conductas de los otros. Ambos modos de pensamiento necesitan de la capacidad de razonamiento lógico, de integración de la información y de reflexión sobre distintas posibilidades, todas ellas ligadas al desarrollo del pensamiento formal.

Sin embargo, estos dos procesos mentales se distinguen en su finalidad: mientras que la cognición social tiene por objeto la comprensión de la dinámica de las conductas humanas, el razonamiento moral añade a esta comprensión un juicio que valora estas conductas. Por tanto, la etapa adolescente, es el periodo durante el cual la persona define una orientación moral que, por lo general, mantendrá el resto de su vida.

En el estudio del desarrollo del juicio y razonamiento moral, destacan los modelos de dos influyentes autores: Piaget, interesado

principalmente en el desarrollo del juicio moral en la infancia, y Kohlberg, centrado en este desarrollo moral a lo largo de la adolescencia y la edad adulta. Ambos modelos mantienen la misma concepción de fases sucesivas ligada a la evolución cognitiva y moral.

Distintos estudios longitudinales han mostrado que, efectivamente, existe una secuencialidad con tendencia ascendente en el desarrollo moral de la persona. Walker y Taylor (1991) observaron los cambios en las fases teóricas de Kohlberg en niños y niñas, adolescentes y adultos durante un período de dos años, y concluyeron que casi el 70% de los sujetos habían seguido pautas de desarrollo acordes con la secuencia esperada.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no es posible clasificar a los y las adolescentes en una sola fase ya que la evaluación moral en la adolescencia debe integrar las variaciones que pueden presentarse en las diferentes fases. Así, por ejemplo, una decisión moral puede pertenecer a más de una fase a la vez o puede depender de la situación evaluada.

En el estudio del desarrollo moral, también es necesario considerar si existen diferencias en el juicio moral en la adolescencia en función del sexo. Según la crítica de Gilligan (1982) al modelo de Kohlberg, existe un sesgo hacia el varón, ya que en el modelo los aspectos relacionados con la justicia y la ley se sitúan en la fase cuarta, mientras que los aspectos relacionados con la ética del cuidado, culturalmente relacionados con el rol de género femenino, pertenecen a la fase anterior. Esta controversia se resuelve con la distinción entre la madurez moral -la posición evolutiva según el sistema de Kohlberg- y el tema de la orientación moral -la justicia, el sistema legal, los aspectos del cuidado, las relaciones interpersonales, etc.- Los resultados empíricos indican que existen diferencias en función del sexo en la orientación moral pero no en la madurez moral (Wark y Krebs, 1997).

Finalmente, es necesario señalar que el ambiente social en la adolescencia (familia, iguales, cultura, etc.) también puede influir en su desarrollo moral. Por ejemplo, se ha observado que la calidad de las relaciones de la juventud, tanto con sus progenitores como con iguales, y el razonamiento moral de ambos grupos, son los mejores predictores del desarrollo del razonamiento moral de los y las adolescentes (Walker, Hennig y Krettenauer, 2000). También, se han encontrado importantes correlaciones entre el razonamiento moral de los progenitores y el de los hijos e hijas, y se ha observado que la experiencia con los iguales y la resolución de conflictos que surgen en las relaciones dentro de los grupos de amistades pueden promover positivamente el desarrollo moral (Speicher, 1994). En relación con la influencia de la cultura, en diversas investigaciones transculturales se apoya la universalidad del modelo de fases de Kohlberg, siempre que se hagan algunos ajustes en su evaluación para encajar la especificidad de los ambientes (Snarey, 1985).

En resumen, la investigación se apoya en una visión constructivista del desarrollo moral: los juicios morales se construyen a través de las interacciones del sujeto con las circunstancias y los estímulos ambientales. Así, aunque Kohlberg siempre ha reivindicado que los factores cognitivos son de principal importancia en el desarrollo moral, también parecen estar implicados elementos afectivos y la influencia de figuras importantes como los padres o los iguales.

3.2.3. Identidad, autoconcepto y autoestima

La adolescencia supone responder a la pregunta fundamental de "¿quién soy yo?" Los chicos y chicas adolescentes desean saber quiénes son, cómo son y cómo se definen en las distintas áreas de la vida. En otras palabras, los y las adolescentes se implican en la definición de su identidad y

de la imagen de sí mismos. Esto no quiere decir que el proceso de construcción del mundo personal se revele únicamente en la adolescencia - éste proceso comienza en la infancia y continua ampliamente en la edad adulta- sino que en este momento preciso se acelera y se hace más patente (Cloutier, 1996). El acceso a la autonomía personal exige que el y la adolescente sepa lo que es y lo que no es, ya que ser autónomo supone poder situarse en el mundo como una persona distinta, con sus características y preferencias propias.

En la literatura científica relacionada con el sí mismo es frecuente encontrar términos tales como identidad, self, autoestima, autoconcepto, autoconcepciones, autoimagen o autorrepresentaciones. Tales conceptos, si bien suelen utilizarse indistintamente, poseen matices teóricos que los diferencian. El self o sí mismo se refiere fundamentalmente a un proceso de reflexividad que proporciona la base filosófica para la investigación psicosocial del autoconcepto, pero en sí mismo no es accesible a la investigación empírica (Gecas, 1982). El autoconcepto es el resultado de esta actividad reflexiva y constituye el concepto que el sujeto tiene de sí mismo (Rosenberg, 1979), hace referencia por tanto a aspectos cognitivos o representaciones (por ejemplo, considerarse “alto/a”, “moreno/a”, etc.). Sin embargo, la autoestima consiste en añadir a estas concepciones de uno mismo unas cualidades subjetivas y valorativas (García y Musitu, 1999). Estas cualidades provienen de la propia experiencia y son evaluadas como positivas o negativas (por ejemplo, valorar positivamente el considerarse “alto/a”). Así pues, la autoestima se presenta como la conclusión final de la autoevaluación y se define como la satisfacción personal del sujeto consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y la autoaprobación.

Finalmente, la identidad surge de la necesidad que tiene el sujeto de reconocerse distinto al resto de personas. En psicología, existe una variedad de acercamientos al constructo de identidad: desde la psicología clínica se ha aludido a este concepto al analizar los problemas derivados de la pérdida de identidad, desde la psicología evolutiva se ha señalado la importancia de la búsqueda de la identidad en la adolescencia, y desde la psicología social se ha distinguido entre identidad social (derivada de la pertenencia a un grupo y potenciada por la comparación con otros grupos) e identidad personal (derivada de la comparación con otros sujetos dentro del mismo grupo). A continuación profundizaremos en todos estos aspectos haciendo especial hincapié en cómo se desarrollan durante la adolescencia y qué implicaciones tienen para un ajuste óptimo.

El desarrollo de la identidad en la adolescencia

En el estudio de la identidad, Erikson (1963) ha sido un autor fundamental que ha analizado la adolescencia como un periodo activo de construcción identitaria. Según este autor, el desarrollo de la identidad en el adolescente depende de la evolución de tres componentes: (a) integridad, la emergencia de un sentimiento de unidad interior que integra la conducta en un todo coherente; (b) continuidad, la adquisición de un sentimiento de continuidad temporal enlazando pasado, presente y futuro y que conduce al adolescente a tomar conciencia de seguir una trayectoria de vida que tiene un sentido y una dirección; y (c) interactividad, la interacción con las personas importantes del entorno que guía las elecciones. Según este autor, en el ciclo vital existen ocho estadios del desarrollo que implican, cada uno de ellos, tensiones y conflictos, que el sujeto debe superar adaptándose al ambiente y conservando su identidad. Estos conflictos y tensiones entre tendencias contradictorias son generadores de desarrollo positivo si se resuelven

constructivamente, pero si el conflicto no es resuelto correctamente, se integra una tendencia negativa en la identidad y se frena el desarrollo.

Más recientemente, los científicos sociales han intentado estudiar empíricamente la identidad y su proceso de formación en la adolescencia. Marcia (1989) operacionalizó las concepciones de Erikson mediante la identificación y validación empírica de cuatro estados de identidad diferentes a través de los cuales los adolescentes más mayores forman los compromisos de identidad dentro de cualquier contexto social dado. Estos cuatro estilos o estados de identidad son: adquisición de la identidad, moratoria, exclusión y difusión.

En la investigación longitudinal y retrospectiva se han examinado los patrones intra-individuales de cambio en la evolución de los estados de identidad y ha indicado de forma consistente que la posición de la moratoria es el estado de identidad menos estable. Esta posición probablemente genera niveles de ansiedad tan molestos que las indecisiones relacionadas con la identidad no se pueden mantener durante un largo período de tiempo. Además, normalmente, cuando tiene lugar un cambio en el estado de identidad, éste se produce del estado excluido al de moratoria y, posteriormente, del de moratoria al de adquisición (Kroger y Haslett, 1991). En la investigación que ha examinado las pautas inter-individuales del desarrollo, se evidencia que el sexo también parece ser un factor que influye en las pautas de adquisición de la identidad. En este sentido, la toma de decisiones ocupacionales influye en el desarrollo de la identidad para ambos sexos, pero las mujeres parecen sentir mayor interés que los hombres por cuestiones interpersonales y por las relaciones íntimas en relación con su identidad (Luján, 2002).

Autoconcepto y autoestima en la adolescencia

Los constructos de autoconcepto y autoestima han presentado una gran trascendencia en la explicación del comportamiento humano y su estudio ha tenido una larga y controvertida trayectoria en la historia de los diferentes ámbitos de la psicología (clínica, educativa, social) (Markus y Wurf, 1987). Efectivamente, ya a finales del siglo XIX, William James distinguió el Yo (autoconcepto como conocedor o sujeto) del Mí (autoconcepto) como objeto de conocimiento, y fue la concepción del Mí empírico la que evolucionó hacia las actuales teorías del autoconcepto. Más tarde, los postulados de James sirvieron de base para el Interaccionismo Simbólico, corriente desde la que autores como Cooley (1902) y Mead (1934) sugieren que la definición del sí mismo se elabora en continua interacción con otros seres humanos. En otras palabras, el autoconcepto surge en las interacciones sociales y se desarrolla en función de cómo los otros reaccionan ante el sujeto. A través de este proceso, la persona es capaz de predecir el comportamiento de los otros, al tiempo que va internalizando las características de la sociedad a la que pertenece, lo que facilita la evaluación de su propia conducta y características personales. En este sentido, la perspectiva interaccionista proporciona una importante base teórica para explicar cómo la familia y, en general, todos los agentes implicados en el proceso de socialización, conforman el autoconcepto del adolescente.

A finales de los años setenta, Shavelson, Hubner y Stanton (1976), tras una revisión de las definiciones y términos existentes acerca del autoconcepto, llegaron a las siguientes conclusiones: a) está organizado o estructurado; b) es multidimensional o multifacético; c) es jerárquico, con percepciones de la propia conducta en la base de la jerarquía, inferencias

sobre el sí mismo en dominios más amplios (por ejemplo social, físico, académico) en el medio de la jerarquía y un autoconcepto global en la cima; d) el autoconcepto global es estable, pero a medida que descendemos en la jerarquía se hace más específico de la situación y por lo tanto más variable; e) a lo largo del desarrollo aumenta el número de dimensiones o ámbitos en los que el sujeto se evalúa; y f) el autoconcepto recoge tanto los aspectos descriptivos como los evaluativos de la persona. Para Shavelson, la última dimensión, la autovaloración global, se correspondería con la autoestima global del sujeto.

Según Harter (1999), el desarrollo cognitivo en la adolescencia actúa como uno de los factores que contribuyen de forma significativa a la complejidad del autoconcepto en esta etapa, puesto que se produce un incremento en el número de dimensiones en que las personas se describen a sí mismas. En comparación con el niño, también aumenta el número de contextos sociales donde el adolescente participa y, por lo tanto, aumenta el número de oportunidades para la interacción social con diferentes personas y grupos sociales. Así, los cambios que concurren en la adolescencia (físicos, psicológicos y sociales) implican una reestructuración de las representaciones sobre uno mismo y una reelaboración de la propia autodefinición y, por tanto, cabe esperar que ésta sufra grandes modificaciones que resulten en un autoconcepto más diferenciado, mejor organizado y elaborado a partir de conceptos más abstractos (Steinberg y Morris, 2001).

La consideración del autoconcepto como un constructo multidimensional ha sido ampliamente contrastada en adolescentes. Así, por ejemplo, respecto de la “centralidad” de determinadas dimensiones en el autoconcepto de los y las adolescentes, Alsaker y Olweus (1993) observaron

que las actividades que más les definían eran las sociales, ya que representaban el 24% de todas las mencionadas y eran seleccionadas como una de las cinco actividades más importantes por el 80%. En nuestro contexto, las dimensiones más importantes para la definición del autoconcepto de los adolescentes son la apariencia física y la familia, aunque el orden de importancia varía en función del sexo y la edad del adolescente (Broc, 2000). Sin embargo, parece que el autoconcepto académico no es de los más importantes para los adolescentes, aunque las tareas académicas constituyan una de sus principales actividades cotidianas.

Por un lado, la consideración de factores como los cambios en el desarrollo cognitivo en función de la edad ha despertado en los investigadores un interés por el efecto de esta variable en el autoconcepto y autoestima. En un trabajo de revisión realizado por Marsh (1989), se concluye que la edad mantiene una relación curvilínea en forma de “U” con el autoconcepto durante el periodo adolescente: se observa un descenso en la autoestima en los 8-10 años que continúa durante la adolescencia media, seguido de un ascenso en la adolescencia tardía y adultez. Parece que en la adolescencia media la confusión e inestabilidad evolutiva puede ser mayor, debido a que las nuevas habilidades cognitivas permiten al joven darse cuenta de las inconsistencias en los distintos dominios del autoconcepto y en las opiniones de los otros significativos, lo que puede provocar una mayor auto-crítica y menor autoestima (Harter, 1999).

Por otro lado, si bien las diferencias entre sexos no suelen ser siempre significativas, sí son consistentes. En este sentido, las chicas suelen ser más vulnerables en sus autorrepresentaciones y tienen autoevaluaciones globales más negativas en comparación con los chicos (Alsaker y Olweus, 1993; Carlson, Uppal y Prosser, 2000).

La edad de los doce años parece ser el punto de inflexión a partir del cual las chicas empiezan a mostrar un peor autoconcepto que los chicos, una autoestima más baja, una menor autoconfianza y una peor aceptación de su imagen física (Amezcuca y Pichardo, 2000). También en el área académica, las chicas informan de una competencia académica percibida más baja a pesar de un logro escolar ligeramente superior (Maccoby y Jacklin, 1974; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003). Sin embargo, otros autores no han encontrado diferencias en el autoconcepto académico y sí han observado diferencias en función del sexo en otras dimensiones: los chicos presentan un mayor autoconcepto global y emocional, mientras que las chicas informan de un mayor autoconcepto familiar (Amezcuca y Pichardo, 2000). Respecto del autoconcepto físico, las chicas otorgan una mayor importancia a la apariencia física, considerando el atractivo físico como algo más relevante para el autoconcepto global que los chicos, aunque obtienen puntuaciones más bajas tanto en la autoestima física como en la deportiva (Pastor y cols., 2003; Usmiani y Daniluk, 1997).

Finalmente, una importante línea de investigación se ha centrado en analizar las fuentes y correlatos de la autoestima en la adolescencia. Se ha constatado que el apoyo y aprobación parental, el apoyo de los iguales y el logro escolar son factores con un gran impacto en la autoestima, y parece que los adolescentes establecen los juicios acerca de su autovalía a través del feedback recibido en estos contextos relacionales, es decir, de los padres, profesores y compañeros de clase (DuBois, Bull, Sherman y Roberts, 1998; Fering y Taska, 1996; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). Además, también se ha comprobado que las autoevaluaciones tienen un papel fundamental en el ajuste y en la calidad de vida del adolescente: el autoconcepto predice la satisfacción y el bienestar subjetivo y tiene, por

tanto, un papel activo en el desarrollo saludable de la persona (McCullough, Huebner y Laughlin, 2000).

Una vez descritos los factores fisiológicos y psicológicos más importantes en el desarrollo de la vida adolescente, se describirá a continuación, un concepto crucial en todo este período, el género, y cómo los diferentes contextos de socialización familiar, escolar, comunitario y medios de comunicación, contribuirán e influirán en el o la adolescente para transmitirle lo que es propio de hombres y mujeres.

4. Desarrollo del Género en la adolescencia.

Durante la niñez intermedia y la adolescencia es cuando tiene lugar el proceso más importante de desarrollo del género, en el que se produce una adquisición más madura de los roles sexuales y de género. Los diferentes contextos de socialización familiar, escolar, comunitario y medios de comunicación, dan lugar a que los y las adolescentes comiencen a tipificar lo que se consideran como propio del hombre y de la mujer en la sociedad, los llamados estereotipos de género. El conocimiento de los estereotipos de género aumenta progresivamente, y mientras que durante la niñez son imprecisos y rígidos, al entrar en la etapa adolescente se adquiere paulatinamente un conocimiento más preciso de estos estereotipos, se concede menor consistencia a las características que los definen, y éstas dejan de ser inmutables e inflexibles (Povedano, Muñiz, Cuesta y Musitu, 2015).

Este proceso tiene su origen en el conocimiento de la realidad, en la que se puede encontrar una gran diversidad en la forma de vivir el rol de género, y en las nuevas capacidades cognitivas de los adolescentes. Los

jóvenes son capaces de tomar más distancia de la realidad perceptiva superficial, de generar un pensamiento más autónomo, crítico y proposicional y relativizar de forma más amplia las características asignadas socialmente a los hombres y a las mujeres, comparados con los más pequeños (Povedano, 2013).

En la adolescencia, la redefinición sexual y de género se convierte en un aspecto central del desarrollo de la persona. De hecho, la etapa adolescente parece ser un período crítico para su consolidación, ya que se aprenden y refuerzan los estereotipos de lo masculino y lo femenino. Esta redefinición implica, entre otras cosas, una reconsideración e integración de la nueva imagen del cuerpo, de los nuevos sentimientos, deseos y conductas sexuales, de la adquisición de actitudes, conductas e intereses de los roles de género a desempeñar definidos socio-culturalmente como propios de un sexo u otro, de la propia masculinidad y feminidad, etc., en un sí mismo, que ofrezca un sentido de coherencia y unidad en el proceso de búsqueda de la identidad personal. De hecho, para llegar a entender la experiencia de los adolescentes en relación con la búsqueda y definición del sí mismo, es necesario considerar no sólo los diferentes cambios a los que se enfrentan de forma individual, sino también los contextos sociales en los que acontecen estos cambios, como la familia, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación.

En suma, en la construcción de la sexualidad y del género de los adolescentes, cabe 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 adolescentes (Fuertes, 1996). A continuación se describirán algunas

de las teorías explicativas en torno al desarrollo del género en la adolescencia.

Tabla 2.

Teorías sobre el desarrollo del género en la adolescencia.

Teorías	
Teoría Psicoanalítica Teorías Biológicas Teorías Sociales	Teoría del Aprendizaje Social. Teoría Cognitiva Social. Teoría de la Identidad Social. Teoría del Rol Social.
Teorías Cognitivas-Evolutivas. Teoría de Block Modelo Situacional Teoría Feminista	Teorías del Desarrollo Cognitivo. Teorías del Esquema.

Fuente: Elaboración propia.

4.1. Teorías explicativas del desarrollo del género en la adolescencia.

4.1.1. Teoría Psicoanalítica.

La primera teoría psicológica sobre las diferencias sexuales fue la teoría psicoanalítica de Freud (1905-1965), según el cual existe una programación constitucional de la evolución en la que los individuos experimentan una secuencia invariante y necesaria de estadios en su desarrollo psicosexual (etapa oral, anal y genital), además de la elección del objeto sexual (elección heterosexual).

Es aproximadamente entre los tres y seis años (etapa genital) donde se desarrollan las diferencias sexuales. En este momento el complejo edípico ocupa un lugar importante, ya que a través de éste el niño tendrá una clara identidad masculina o femenina. Además con la llegada de la fase genital, el

niño estaría biológicamente orientado a preferir sexualmente al progenitor del sexo opuesto, mientras tiene sentimientos ambivalentes para con el progenitor del propio sexo. Así, la identificación con la figura parental del mismo sexo, combinado con la resolución de la atracción edípica con el progenitor de diferente sexo, son prerequisites para una identidad sexual “normal” (Freud, 1965).

Pero la teoría freudiana sufrió muchas críticas acerca de la universalidad de sus postulados (Stoller, 1985). Así, aunque esta teoría inició el desarrollo de nuevas teorías psicológicas, la perspectiva psicoanalítica en el desarrollo del género no ha recibido el suficiente apoyo empírico (Frieze, 1978).

4.1.2. Teorías biológicas

La aproximación desde la perspectiva biológica al género entiende que los factores biológicos (como pueden ser los genes o las hormonas) son la base de las diferencias en la conducta de hombres y mujeres.

Desde la perspectiva de la teoría de la evolución, como claro ejemplo de esta visión teórica, la influencia de los genes potencia la presencia de hormonas como la testosterona que puede tener un fuerte impacto en la conducta (Susman, 2006). Este incremento en la pubertad significa para algunas personas la activación reproductiva y de conductas típicas de género (Lippa, 2002; Udry, 2000). En la adolescencia se demuestra una gran parte de las conductas estereotipadas de género.

En este sentido, Udry (2000) propone un modelo sobre la conducta de género, en el que se integre aspectos biológicos y sociales, y que a partir de los resultados de uno de sus estudios, mostró cómo 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 el grupo de pares.

4.1.3. Teorías Sociales

Desde esta perspectiva, el género es entendido como una construcción social referente al conjunto de creencias compartidas dentro de una cultura sobre los atributos que poseen hombres y mujeres (Moya, 1993). A continuación se hará una pequeña descripción de las aportaciones que desde esta perspectiva hacen la Teoría del Aprendizaje Social, la Teoría Cognitiva Social, la Teoría de la Identidad Social, la Teoría de la Categorización del Yo y la Teoría del Rol Social.

Teoría del Aprendizaje Social.

La Teoría del Aprendizaje Social resalta la importancia de la observación, el modelado, la imitación y el refuerzo en el inicio de las diferencias de género (Mischel, 1966). Padres, hermanos, profesores, iguales e incluso medios de comunicación se convierten en modelos para chicos y chicas de cómo comportarse premiando aquellas conductas relacionadas con actividades típicas de género y castigando las atípicas. Esta Teoría del Aprendizaje Social llega a tener en consideración también factores cognitivos que van a jugar un papel importante en la diferenciación de los géneros.

Teoría Cognitiva Social.

Según esta teoría los elementos personales (cognitivos, motivaciones, etc.) conductuales (patrones de actividad asociadas al género) y ambientales (las influencias sociales) actúan y se influyen mutuamente, desarrollándose a lo largo de toda la vida. Para esta perspectiva, la mayoría

de las diferencias de género son culturales en origen, dotando a las influencias biológicas de un papel menos importante. Así, el aprendizaje de conductas, roles y características típicas y atípicas de género no está limitado a las etapas vitales iniciales sino que pueden desarrollarse a lo largo de toda la vida (Bussey y Bandura, 1999). Esta asunción promovió el estudio del desarrollo del género durante el periodo adolescente, que se había centrado en mayor medida en la niñez hasta ese momento.

Teoría de la Identidad Social.

La Teoría de la Identidad Social define el género en términos de identificación con un grupo o categoría social, por ejemplo el grupo de las mujeres, en relación con otro grupo, por ejemplo los hombres. Según esta teoría, los grupos o categorías sociales influyen en la identidad social, o mejor dicho, forman parte de ella. Así pues, la categorización de género no sólo se utiliza para la percepción de la realidad externa, sino también para la percepción de nosotros mismos.

En una interacción social, cuando las personas actúan en función de su pertenencia a una categoría, mostrarán mayor similitud en su conducta hacia el endogrupo y una fuerte tendencia a tratar a los miembros del exogrupo como ítems indiferenciados de una categoría social. Esto quiere decir que los miembros del endogrupo se percibirán a sí mismos en términos de los estereotipos grupales y harán lo mismo respecto a los miembros del exogrupo.

Teoría del Rol Social.

Según esta teoría propuesta por Eagly (1987), las diferencias entre mujeres y hombres pueden ser explicadas por las funciones o papeles sociales, originadas en la división del trabajo entre sexos. A partir de la

observación de cómo se distribuyen los distintos roles sociales (ocupacionales y domésticos), y las expectativas que éstos evocan sobre las características personales que requieren su desempeño, se forman las creencias estereotipadas sobre los géneros. Dichas expectativas llevarán a los adultos a tratar y percibir de distinto modo a niños y niñas, y las diferencias resultantes en estos últimos confirman, aparentemente, que las expectativas iniciales son ciertas (Eagly y Wood, 1991).

4.1.4. Teorías cognitivas-evolutivas.

Las teorías cognitivas-evolutivas centran su interés en la comprensión que tienen los niños sobre las diferencias de género masculino y femenino y cómo estas percepciones motivan sus esfuerzos para comportarse de forma coherente con el papel que corresponde a su propio género. Las principales teorías desarrolladas bajo este marco teórico son la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Kohlberg (1966) y la Teoría del Esquema de Bem (1981).

Teoría del Desarrollo Cognitivo.

Según esta teoría, desarrollada inicialmente por Kohlberg (1966), los niños son procesadores activos de información, categorizando a los individuos (incluyéndose a ellos mismos) de acuerdo con el género. Kohlberg (1966) propone que la comprensión de niños y niñas acerca de la permanencia categórica en uno de los géneros puede resultar un fuerte potenciador del aprendizaje de los roles y comportamientos de género.

La comprensión de pertenencia a una categoría de género se produce en paralelo a los logros progresivos del nivel cognitivo que Piaget (1970) indica en las diferentes etapas de su teoría. Sin embargo, uno de sus elementos críticos, es el desarrollo de la identidad de género (el

autoconocimiento de que uno es hombre o mujer), como ocurre cuando los adolescentes adquieren la capacidad cognitiva de analizar la consistencia de sus conductas entre su “self” y el entorno (Martin, Ruble y Szkrybalo, 2002).

Teoría del Esquema.

La Teoría del Esquema de género de Bem (1981), define cómo las personas desarrollan esquemas de género a través de los cuales ven el mundo y a ellas mismas. Estos esquemas de género son creencias, cogniciones e ideas relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres y la masculinidad y la feminidad. Esta teoría propone que el autoconcepto de género deriva del esquema de género del individuo, es decir, el niño aprende el contenido social de estos esquemas, los atributos asociados a su género y por tanto a él mismo. Se centra además, en la influencia que ejercen los esquemas sobre el procesamiento de la información relacionada con el género, incluso en el procesamiento de la información sobre sí mismo.

Actualmente esta teoría ha ampliado sus esquemas de género a otros más multifacéticos y dinámicos, reconociendo la importancia de la identidad de género o las actitudes de género, que facilitan un mejor conocimiento del desarrollo de las diferencias de género en las personas (Martin y cols., 2002)

4.1.5. Teoría de Block.

Block (1973) propone el desarrollo de los roles de género, como constelaciones de cualidades que una persona entiende que corresponde a mujeres u hombres de una cultura. Y las base determinantes del desarrollo de la identidad del rol sexual o de género van a ser tanto de tipo biológico como de tipo histórico-cultural, mediadas por funciones del desarrollo cognitivo y del yo (Fernández, 1987).

Además comprende una secuencia del desarrollo de seis etapas en la adquisición de la identidad del rol sexual, fundamentada en los estadios del desarrollo del ego de Loewinger (1976).

El primer período implica el desarrollo de las nociones de “identidad de género”, donde Block define la masculinidad y feminidad como manifestaciones de dos componentes de personalidad: instrumentalidad y expresividad (Bakan, 1966). Según esto, los niños de ambos sexos son primeramente instrumentales. Así pues, el siguiente período viene marcado por una dialéctica entre las presiones de los agentes socializadores y la determinación por parte del niño de autofortalecerse.

En la tercera etapa, la del desarrollo de los estereotipos de rol sexual, aparece la conformidad y adaptación a las reglas y roles sociales, existe una elección crítica de los roles de género, puesto que la socialización diferenciada presiona a niños y niñas. En el siguiente nivel tiene lugar la comparación consciente del yo como ejemplar del rol sexual y los valores internalizados. En la quinta etapa, el sujeto ha de enfrentarse a aspectos contradictorios y conflictivos de las demandas del rol sexual diferenciado.

Finalmente, en el último nivel, se producirá esta integración de rasgos y valores aparentemente contradictorios entre las demandas masculinas y femeninas del yo. En los últimos dos estadios, que suelen darse en la adultez, la persona se convierte en autónoma y autosuficiente, y las polaridades son resueltas con el resultado de elementos masculinos y femeninos integrados en uno mismo. Este estado de integración es definido como androginia (Huston, 1983).

4.1.6. Modelo situacional.

Deaux y Major (1987) argumentan que la demostración del género ocurre en el contexto de la interacción social. La amplitud con la que un individuo exhibe el comportamiento relacionado con el género depende de las expectativas del que percibe, las autoconcepciones y metas del propio sujeto, y los factores situacionales que enfatizan en mayor o menor grado la manifestación de aspectos relacionados con el género en una interacción. Este modelo proporciona un importante instrumento para hacer predicciones sobre qué situaciones deberían provocar mayores o menores diferencias sexuales (Ruble y Martin, 1998).

4.1.7. Teoría Feminista

Se puede considerar la teoría feminista, como aquel conjunto de discursos teóricos y metodológicos formulados a partir de la lucha intelectual, social y política para la consecución de la igualdad de derechos y oportunidades entre los hombres y las mujeres.

Las mujeres han luchado durante siglos, y lo siguen haciendo aún, para alcanzar el objetivo de salir de un modelo vinculado a la condición, presuntamente natural, de ciudadanas de segunda clase. Por eso, si bien la teoría feminista se fundamenta sobre un saber teórico y unas herramientas y metodologías científicas, lo que la diferencia de muchas otras teorías es su constante referencia a la realidad, al mundo social y, sobre todo, a su matriz cultural, histórica y social. La teoría feminista no se configura como un saber estático sino como una forma de responder e interpretar, a través de herramientas teóricas, las diferentes manifestaciones de la estructura intelectual, social y política patriarcal y androcéntrica (Povedano y cols., 2015).

Por androcentrismo se entiende la consideración de lo masculino como medida de todas las cosas, distorsionando la realidad, deformando la ciencia e implicando graves consecuencias en la vida cotidiana (Valera, 2013). Por este motivo, una de las primeras tareas de la teoría feminista es estudiar y visibilizar la genealogía de las mujeres, en las diferentes disciplinas científicas, que reconozca el protagonismo de la mujer en la historia intelectual y social y su mirada propia, no reconocida en un mundo hecho por y para los hombres. La invisibilización de las mujeres en cualquier ámbito público, incluido el académico, ha sido una de las herramientas que el sistema patriarcal ha utilizado para justificar su estructura de poder desigual (Povedano y cols., 2015).

Por patriarcado se entiende una forma de organización intelectual, política, económica, religiosa y social, centrada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres; del marido sobre la esposa; del padre sobre la madre, los hijos y las hijas y de la línea de descendencia paterna sobre la materna (Reguant, 2007). Sin embargo, como afirma Bourdieu (2000), este sistema de dominación masculina afecta tanto a las mujeres como a los hombres. Así, la estructura impone sus coerciones a los dos términos de la relación de dominación, y por consiguiente a los propios dominadores, que pueden beneficiarse de ella sin dejar de ser “dominados por su dominación”.

Por su parte, el concepto de género, central en la teoría feminista, permite agilizar la configuración binaria, hombre-mujer como realidades separadas del modelo patriarcal. Por un lado, gracias a los movimientos feministas se ha producido un quiebro en algunos de los ejes centrales del modelo patriarcal: la entrada en el espacio público de las mujeres, la crisis de la maternidad normativa, la propuesta de nuevos modelos de masculinidad a

partir de los movimientos homosexuales que se oponían a la normatividad del modelo justo, la heterosexualidad, reivindicando un ser varón no condicionado por determinadas prácticas sexuales. Sin embargo, el modelo patriarcal no ha cambiado, tan solo ha incorporado en la esfera de lo posible otras realidades y otras formas de vivir y configurar la feminidad y la masculinidad, creando múltiples feminidades y masculinidades (Povedano y cols., 2015).

Marcela Lagarde (1996) define al género como una categoría que engloba lo biológico, pero además, una categoría bio-socio-psico-econopolítico-cultural, y lo es en tanto que abarca cada una de estas esferas imponiendo vidas desiguales para hombres y mujeres. El género está presente en cada uno de los ámbitos de la sociedad, y según esta autora, es el conjunto de atributos, atribuciones y características asignadas al sexo. Esta reflexión hace alusión al sexo biológico que está presente en cada individuo al nacer para converger en él un conjunto de características que determinan su identidad genérica. Sobre ese individuo descansan principios sociales que legitiman lo considerado como conducta femenina o masculina. De todo ello puede determinarse que el género es una construcción sociocultural que asigna a mujeres y hombres roles diferentes para asumir la vida. El género ubica a cada uno en estratos superiores o inferiores, en dependencia del sexo biológico visible al nacer. Por tanto, el malestar sentido por las mujeres a lo largo de la historia proviene de esas asignaciones diferenciales. Lo que se entendía como actitud natural, de origen biológico, se refería más bien a una atribución cultural impuesta por la sociedad.

Actualmente, una línea de análisis del concepto de género empieza a alejarse de su base dual, diferenciándose verdaderamente del concepto de sexo, y constituyéndose como una categoría más comprensiva, que abarca

también construcciones socio-identitarias y formas de socialización que surgen de la categorización hombres-mujeres. Retomar la categoría de género en su fundamento relacional permite salir de una concepción dual femenino-masculino, centrada en identidades de género definidas estrictamente en torno al sexo biológico, y entrar en una más amplia concepción de ideología de género (Alberdi y Escario, 2007). La influencia de la estructura, de la cultura y la socialización diferencial debe tenerse en cuenta pero sin llegar a considerarla como una determinación unívoca que absorbe y domina por completo las características individuales de las personas.

En este pretendido cambio de modelo existen ciertas dificultades en integrar a los hombres como sujetos activos de un cambio hacia la igualdad, definida en términos feministas. Como analiza Finkelkraut (2001) en su trabajo *La masculinidad*, la búsqueda de un modelo diferente en el juego de la ambigüedad, mientras que la femineidad ha contado con un movimiento reivindicativo asociado a la promoción específica de las mujeres, la masculinidad se ha asociado a una pérdida de poder. En este contexto es complicado que el grupo dominante tome conciencia de su especificidad. Uno de los pasos hacia adelante es desarrollar una perspectiva de género dirigida a los hombres y a las nuevas masculinidades. Por ejemplo, en los años 90 del siglo XX, el enfoque de los estudios de género se fue consolidando en las dinámicas y en los procesos que conducían a la construcción cultural de la masculinidad. Los *men studies* y los nuevos movimientos de hombres y de mujeres, están encargados de rellenar este vacío teórico y de reconocer y visibilizar las prácticas que se alejan de un modelo dominante patriarcal y heteronormativo.

Esta deconstrucción y reelaboración es un trabajo esencial tanto para los hombres como para las mujeres ya que permite a ambos salir de un modelo coercitivo y potenciar sus posibilidades de desarrollo personal. Un debate sobre el modelo dominante, en el que se sustentan, como se ha visto, las estructuras de poder y las relaciones de la sociedad moderna, significa también la salida de un modelo de emancipación de la mujer que alude a los atributos y a los mandatos del modelo dominante masculino (Escario, Alberdi y López-Accotto, 1996). De esta forma, la teoría feminista busca un cambio desde un modelo patriarcal y androcéntrico a un modelo igualitario entre los géneros.

En este sentido, y bajo una perspectiva de transformación evolutiva, la transición desde el modelo patriarcal al modelo igualitario podría estar situada en un modelo mixto o híbrido en el que se integran las nuevas formas relacionales entre los géneros y las nuevas identidades de género con aspectos estructurales del viejo modelo patriarcal, subsistiendo de forma conjunta en coherencia con los tiempos evolutivos que se requieren para la transformación de los esquemas cognitivos sociales y de género hacia un nuevo modelo igualitario (Povedano y cols., 2015).

4.2. Factores de socialización.

Los adolescentes aprenden conductas, actitudes y roles en relación al género, como resultado de su participación en múltiples contextos: familia, escuela, iguales, etc., en los que se presentan toda una serie de modelos diferenciales, que ejercen una cierta presión para que se comporten de acuerdo con su género (Povedano, 2014).

De esta manera se hará una revisión de la evidencia empírica sobre los principales contextos de aprendizaje.

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 y cols., 2015).

4.2.1. 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 la identidad y desde donde se relaciona el individuo, como por ser el primer nexo entre éste y la sociedad en la que vive.

En la investigación científica, la familia ha recibido una especial atención por su importancia e influencia en la construcción de la identidad durante la infancia, posibilitando la adquisición y naturalización de los elementos básicos de la cultura y construyendo la personalidad del individuo (Miller, Danaher y Forbes, 1986). En el proceso de socialización se encuentran incluidos los aspectos relacionados con el género. El aprendizaje de las categorías sociales de hombre y mujer, se desarrolla desde la primera radiografía prenatal y condiciona desde el nombre que se decide para la futura persona hasta el color de la ropa que se adquiere o incluso las perspectivas para su futuro (Llorca, 2007).

Cuando niños y niñas alcanzan la adolescencia, la importancia de la familia como agente socializador se modifica al igual que la relación entre los progenitores y su prole (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). 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, 2014). Aunque en la actualidad muchos padres y madres afirman que tratan de forma igualitaria a sus hijos e hijas, los estereotipos de género surgen en la cotidianidad de la crianza (Giddens, 1991; Amurrio, Larrinaga, Usategui y del Valle, 2010).

Se ha desarrollado una nutrida línea de investigación sobre la calidad y las características de la interacción entre progenitores e hijos/as y su relación con el desarrollo de conductas, roles y actitudes estereotipadas de género. Se ha observado que el desarrollo del género en la adolescencia ocurre, en parte, cuando padres y madres tratan a los hijos e hijas de forma diferenciada y heteronormativa (McHale, Crouter, y Whiteman, 2003; Povedano, 2012). En la investigación realizada por Megías, Elzo, Méndez, Navarro y Rodríguez, (2002) para la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), sobre comunicación y conflicto entre padres e hijos, al analizar el horizonte de valores de los progenitores, estos aseguran, casi en un 70%, que quieren transmitir a sus hijos e hijas los valores fundamentalmente normativos que consideran que son 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 y cols., 2002), lo que supondría fomentar el desarrollo de la identidad sexual y de género de sus hijos/as adaptada a la norma binomial (mujer-hombre) heterosexual.

Desde este enfoque, se puede asumir que, aunque los modelos de socialización de género transmitidos tradicionalmente por la familia están cambiando (Amurrio y cols., 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 y García 2013), aún permanecen desigualdades muy importantes, originadas y promovidas por los estereotipos de género y el prejuicio o sexismo, que, como se ha visto, son muy resistentes al cambio.

En este sentido, en 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) (2007), se 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. 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 determinaron que casi un cuarto (12,5%) de los padres y madres encuestados tenían dificultad para reconocer los estereotipos de género (González y cols., 2013). Haciendo 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

solo se deben 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. Por tanto, la clave en la socialización de género de los chicos y chicas adolescentes dentro de la familia estribaría en la toma de conciencia 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 con la escuela, poder educar en igualdad

4.2.2. La Escuela

La escuela, al igual que la familia, es un agente socializador muy importante desde la infancia a la adolescencia, transmitiendo toda la carga cultural de la sociedad a la que pertenecen. Se trata, de un importante contexto socializador de las conductas, actitudes y roles de género durante estas etapas (Povedano y cols., 2015).

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 Guerra, 2006). Se ha avanzado mucho en las últimas décadas en relación a la equidad (igualdad de acceso a la institución formal de la escuela), no obstante en esta “escuela de todos”, sigue implementándose un sistema

desigual para los géneros que no es más que un reflejo de la sociedad en la que vivimos (Piusi, 1997).

Por ejemplo, en un estudio de 2007 donde se entrevistó al alumnado de primaria y secundaria respecto de 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 los chicos hacen más actividad física porque “aguantan más, tienen más resistencia y son más fuertes” (Blández, Fernández y Sierra, 2007). Estos resultados indican que el proceso de socialización se fundamenta en concepciones concretas de ser hombre o mujer asociadas, a su vez, 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 mostró la percepción que tiene el profesorado de la presencia en su alumnado de modelos o creencias relacionados con el sexismo y la violencia de género. Los resultados indicaban que, aunque la tendencia a justificar la violencia estaba disminuyendo, la presencia de los estereotipos seguía estando muy vigente. Por ejemplo, más de un 20% del profesorado encuestado señaló 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, Martínez, y Martín, 2013)

El profesorado juega un papel relevante en el proceso de socialización de los niños/as y adolescentes en la medida en que son un modelo para el alumnado que puede influir, directa o indirectamente, en sus intereses y motivaciones, en su percepción de autoeficacia, autoestima y en los logros académicos (Povedano y cols., 2015). El contexto escolar

acompaña a los jóvenes en periodos de construcción de la identidad donde es más probable que ocurran cambios en los modelos y estereotipos desarrollados en las etapas anteriores (Díaz-Aguado, 2003).

Una educación fundamentada en valores como la libertad, la igualdad, el respeto, la comunicación y la 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, 2013). La integración de los niños/as y los/las adolescentes en grupos de iguales en el entorno escolar marca las características de interacción horizontal intra e inter géneros y es uno de los pilares de la socialización escolar respecto de los modelos de relación entre los géneros.

4.2.3. Los Iguales

En el contexto escolar es frecuente que los niños y niñas se organicen formando grupos dentro de las clases. Estos grupos se conforman 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 y las estudiantes están inmersos, las cuales se aprenden 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 (Povedano y cols., 2015).

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, y Leventhal, 1997). De esta manera, los grupos en la adolescencia tienden a ser mixtos y se perciben como un sistema de relaciones afectivas bidireccionales, más o menos estables y fundamentadas principalmente, en la confianza, la intimidad, la comunicación, el afecto y el conocimiento mutuo. La transformación y la mayor definición de los vínculos afectivos favorecen, 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, aprenden los conceptos de lealtad y comunicación honesta y descubren la intimidad o el amor (Steinberg y Silverberg, 1986; Povedano, 2012).

El grupo de amigos y amigas adolescentes se transforman en una importante referencia que supone una fuerte influencia en los miembros que lo componen y donde la necesidad de aprobación o aceptación del grupo es 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 y Dekovic, 1990). 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). La formación de la identidad, como se ha visto en epígrafes anteriores, incluye la identidad sexual y de género. Durante este periodo, los esquemas sociales

cognitivos incluyen la nueva información sobre el género y la sexualidad que ofrece el grupo de amigos y amigas. Esta 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, 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/las 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, entregándose más en sus amistades y, por lo tanto, exigiendo la misma respuesta de sus amigas (Rodríguez, Megías y 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.

A modo de resumen, las relaciones con los iguales 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.

4.2.4. La Comunidad

La comunidad es reconocida como otro de los contextos importantes para el desarrollo psicosocial en la infancia y la adolescencia, junto con la familia, el grupo de iguales y la escuela (Jessor, 1993). La 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, es decir, 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 (Povedano y cols., 2015).

La integración y la participación de los chicos y chicas adolescentes en la comunidad puede facilitar el proceso de socialización y un adecuado ajuste psicosocial (Hull, Kilbourne, Reece, y Husaini, 2008). 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 y 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 puede ser el barrio.

Por ejemplo, el informe indica que las chicas de las zonas rurales sufren en mayor medida la discriminación fundamentada en los estereotipos de género que las chicas que habitan en ciudades, como refleja el desempleo femenino, significativamente superior en entornos rurales (Liotard, 2012). 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 de sus progenitores menos estrecha y continuada que las chicas adolescentes y, en consecuencia, pueden dedicar más tiempo a actividades comunitarias. Otro contexto también comunitario y de gran importancia en la socialización de género es el referente a las comunidades virtuales, donde chicos y chicas adolescentes tienen un significativo protagonismo en la medida en que su participación en estos nuevos espacios puede influir en el desarrollo de diferencias de género tanto en las conductas como en las habilidades y roles de género.

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

Internet y las Redes Sociales Virtuales 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 y Povedano, 2013). Se ha producido un cambio desde una cultura audiovisual a una interactiva, es decir, se ha pasado de la televisión, donde la información es unilateral, a Internet donde la comunicación es bilateral y activa (Pindado, 2003).

Los chicos y chicas adolescentes son los 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 (Megías y Rodríguez, 2014). La encuesta sobre *Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares* de 2013, realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), desvela que el uso de las TIC por la población juvenil en España (de 10 a 15 años) es bastante elevado, siendo el uso de ordenador prácticamente universal (95.2%), al igual que el uso de Internet (91.8%). Por lo tanto es evidente que las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de su vida, de su mundo, y de su realidad desde la infancia.

En la investigación realizada por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la FAD (2014) sobre Jóvenes y medios de comunicación, se indica que en el sistema digital, 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 y Rodríguez, 2014). Las nuevas generaciones son consideradas como nativos digitales (Prensky, 2001), ya que han nacido y crecido en la era de internet, de los teléfonos móviles de última generación, de los ordenadores o de las tablets y el uso de estos medios forma parte de su cotidiano. La juventud socializada en la era digital percibe que el uso de las TIC y de las redess son elementos de información y comunicación interpersonal tan naturales como la comunicación cara a cara.

La importancia de las relaciones sociales primarias y secundarias en el espacio offline, como la familia, la escuela o la relación con los iguales, se mantiene en las relaciones establecidas en el espacio online (Martínez, 2013). Es decir, la interacción virtual refuerza los modelos de socialización pre-existentes, adaptando y asimilando los nuevos modelos de comunicación a los comportamientos anteriores (Castells, 2001). Al mismo tiempo, la socialización virtual de los chicos y chicas adolescentes, que se produce en las 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).

Respecto a la socialización de género de los jóvenes en estos entornos virtuales, deberíamos preguntarnos si la comunicación que se establece a través de Internet y las redes sociales virtuales puede implicar una nueva forma de construir su identidad social sin la fuerte presión que los grupos de socialización ejercen para que los jóvenes se ajusten a los patrones heteronormativos de género (Bernárdez, 2006). O, si por el contrario, en esta interacción virtual, se siguen reproduciendo los estereotipos y roles de género que históricamente se han ido construyendo y consolidando en

nuestra sociedad. La investigación en este ámbito puede ayudarnos a dar respuesta a esta pregunta.

En estudios realizados sobre las interacciones online en la adolescencia se indica una alta presencia de los estereotipos de género a través de los cuales se valoran a las mujeres en los entornos offline (belleza o delgadez) (Turkle, 1995). Además, en un estudio realizado por el Observatorio del Centro e-Igualdad de 2009, sobre buenas prácticas de TIC y género, se indica que persiste una brecha digital de género relacionada con el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, con un menor porcentaje de uso en mujeres. Los datos ofrecidos por el INE (2013) indican que esta tendencia está cambiando, ya que la brecha digital ha pasado de un 5.3% en 2012 a un 4.2% en 2013. La diferencia de acceso a las TIC entre hombres y mujeres es uno de los indicadores que reflejan la desigualdad de género en los nuevos entornos virtuales que forman parte de la sociedad.

Los resultados de la investigación en este campo sugieren que la presencia del estereotipo femenino hegemónico en internet y en la comunicación en las redes sociales es todavía muy alta y, por lo tanto, las relaciones en el espacio virtual parecen reforzar los modelos de género que los jóvenes aprenden en otros contextos como la familia, la escuela, los pares o la comunidad. Esto quiere decir que no es la tecnología en sí, y tampoco Internet, los que generan los discursos o comportamientos estereotipados de género. Las redes sociales virtuales son espacios sociales donde se representan los estereotipos de género aprendidos en los contextos primarios de socialización y dónde se desarrollan sus características, valores, ideas y prácticas (Moscovici, 1984; Hammersley y Woods, 1995). El usuario de la comunidad virtual, se comunica e interacciona con otros usuarios con la

carga socio-cultural de desigualdad transmitida de generación en generación (Muñiz y cols., 2013).

Lógicamente, los medios de comunicación tradicionales no son diferentes en esta cuestión. Los académicos y el público en general han llamado la atención desde hace décadas sobre la hipersexualización en la juventud, la representación de la violencia, la perpetuación de los estereotipos de género y la imagen tan poco realista acerca del cuerpo de hombres y mujeres presente en los medios de comunicación convencionales (televisión, películas y prensa escrita) (Povedano, 2013). Por ejemplo, en la programación que se ofrece desde la televisión se magnifica la juventud y la belleza, se presentan imágenes irreales y estereotipadas de los cuerpos y se representa a mujeres y hombres en roles y ocupaciones estereotipadas de género. Estas imágenes están presentes en telecomedias, programas infantiles, vídeos musicales y anuncios, y a pesar de las duras críticas que se han hecho, los contenidos se han mantenido remarcablemente estables (Fouts y Burggraf 2000; Signorielli, 2001; Povedano, 2013).

Otro aspecto muy importante es que el uso de las TIC desdibuja la línea entre público y privado, como señala el estudio citado (2014) sobre jóvenes y comunicación (Megías y Rodríguez, 2014). En un estudio del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad en 2013, se concluye que la juventud actual, tiene una escasa percepción de los efectos del ciberacoso o cualquier otro tipo de violencia online. Internet y las redes sociales son un espacio en el que la adolescencia se siente muy cómoda y libre, considerando que pueden desarrollar sus capacidades y relacionarse sin las limitaciones impuestas por los adultos en otros ámbitos. Es por ello que determinadas prácticas, como intercambiar información, imágenes privadas

o recibir mensajes indeseados, no son consideradas por la juventud como peligrosas o de riesgo (Torres, Robles y Marco, 2013).

En definitiva, los medios de comunicación son un contexto socializador para niños/as y adolescentes que fomenta una pobre representación de la mujer en el espacio público y promueve la imagen estereotipada de los roles de género, incluyendo imágenes poco realistas de los cuerpos de hombres y mujeres en sus contenidos. A pesar de los avances sociales que en el ámbito de la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres se han llevado a cabo en los últimos años, es especialmente impactante que cierto tipo de contenidos sigan siendo similares desde hace 50 años en los medios de comunicación, incluyendo los entornos virtuales.

Capítulo 2: La Familia

1. Conceptualización.

La familia ha estado marcada durante siglos, por un profundo patriarcado ya que se consideraba que el objetivo fundamental de la unión matrimonial era asegurar la continuidad de las líneas familiares a través de la descendencia, sin tener en cuenta si existían o no vínculos afectivos de amor en la pareja. De hecho, la gran revolución de los sentimientos no aconteció hasta mediados del siglo XX, cuando los conceptos de amor romántico, sexualidad, matrimonio y familia se unieron. A finales del siglo XX acontecen importantes cambios en las sociedades más industrializadas que suponen una serie de transformaciones asociadas con las relaciones familiares y de pareja, como son la legalización del divorcio o la supresión de la penalización por adulterio y contracepción.

De esta manera, empiezan a surgir un amplio abanico de modelos de familias, como nuevas formas de convivencia integradas en el concepto actual de unión amorosa (o no), y que pueden implicar (o no) la firma de otro tipo de documentos formales, como por ejemplo las parejas de hecho, dejando atrás al matrimonio como la culminación de la unión de la pareja. Esta diversidad actual de estructuras familiares que no contempla ya sólo la unión heterosexual, sino también la unión de personas del mismo sexo, familias homoparentales o familias sin hijos o hijas hace, que sea difícil definir el término familia de forma que abarque toda la variedad de agrupaciones familiares existentes en numerosos contextos actuales.

A pesar de la diversidad, la familia como estructura social primaria está presente en todas las sociedades y culturas y su importancia es indiscutible, al cumplir funciones de supervivencia, protección y bienestar de

todas las personas integrantes, asegurando la transmisión de normas, creencias, valores y costumbres. Se trata del primer grupo social del que forman parte chicos y chicas, y por tanto, el principal contexto social del desarrollo humano y uno de los factores más importantes que inciden en el ajuste psicosocial de los y las adolescentes. Atendiendo a su carácter social y a la relevancia de las interacciones que tienen lugar en su seno, la familia se puede definir como: un grupo social en el que la mayoría de las personas inician su desarrollo, permanecen durante largo tiempo y conforman un entramado de relaciones y significados que les acompañarán a lo largo de toda la vida. La relevancia de la familia permanece vigente en todos los momentos vitales de la persona, desde la niñez hasta la vejez, así, el grado de apoyo, de afecto y de comunicación que el adolescente percibe en este contexto es un elemento que contribuye de modo significativo a su bienestar psicosocial, así como al del resto de sus integrantes (Musitu, Estévez, Jiménez y Herrero, 2007).

Actualmente coexisten en la sociedad una gran diversidad de formas familiares, tal y como lo describen ampliamente, Campo y Rodríguez-Brioso (2002):

o Familia nuclear: compuesta por dos cónyuges unidos en matrimonio y sus hijos. En general, este tipo de familia sigue siendo el más habitual, principalmente en las sociedades occidentales, aunque son cada menos los que optan por este modelo de familia.

o Familia nuclear simple: compuesta por dos cónyuges unidos en matrimonio sin hijos.

o Familia en cohabitación: la convivencia de una pareja unida por lazos afectivos, con o sin hijos, pero sin vínculo legal. Este modelo de convivencia

se puede plantear como una etapa de transición previa al matrimonio o como una opción de unión permanente. Es bastante frecuente en algunos países europeos.

o Familia reconstituida: la unión familiar que, después de una separación, divorcio o muerte del cónyuge, se rehace con el padre o la madre que tiene a su cargo los hijos y el nuevo cónyuge (y sus hijos si los hubiere).

o Familia monoparental: Está constituida por un padre o una madre que no vive en pareja (es decir, que no está casada ni cohabita). Vive, al menos, con un/a hijo/a y, en ocasiones, con los abuelos.

o Familias de parejas del mismo sexo: Conformada por dos hombres o dos mujeres con o sin vínculo legal, que pueden aportar hijos o hijas de parejas anteriores, o pueden adoptar o mediante tratamientos de fertilidad, tener hijos o hijas propios.

o Familias con hijos o hijas adoptados: Formada por parejas heterosexuales u homosexuales que por diferentes circunstancias han adoptado.

o Familias polinucleares: padres o madres de familias que deben atender económicamente, además de su actual hogar, algún hogar monoparental dejado atrás tras el divorcio, o la separación o a hijos que ha tenido fuera del matrimonio.

o Familias extensas: familias que abarcan tres o más generaciones y están formadas por los abuelos, tíos y los primos. Subsisten especialmente en los ámbitos rurales, aunque van perdiendo relevancia social en los ámbitos urbanos.

o Familias extensas amplias o familias compuestas: integrada por una pareja, o uno de los miembros de ésta, con uno o más hijos, y por otros miembros parientes y no parientes.

La diversidad de tipologías familiares ha hecho que se modifiquen en cierto sentido las funciones tradicionales que cumple la familia en la actualidad, como la reproducción de la especie, la producción de bienes, la educación formal y religiosa, o el cuidado de los ancianos, siendo asumidas por Entidades o Instituciones especializadas. Sin embargo, hasta ahora, la familia no puede sustituirse en otra serie de funciones de gran importancia para el bienestar de la persona, como la provisión de recursos materiales, psicológicos y emocionales a los miembros que la componen.

Cuando una familia tiene hijos/as, se establecen mecanismos de socialización y control del comportamiento de éstos a través de las prácticas educativas utilizadas por padres y madres. Esta función de socialización es sin lugar a dudas una de las más ampliamente reconocidas de la familia. A través de la socialización, se aprenden los códigos de conducta de la sociedad, adaptándose a ellos y respetando el buen funcionamiento social (Paterna, Martínez y Vera, 2003). La familia se convierte en un espacio privilegiado para el aprendizaje de estos elementos sociales y culturales, aprendizaje que tiene lugar principalmente durante la infancia y la adolescencia.

Este aspecto, clave en el presente trabajo, se pasará a desarrollar en los siguientes epígrafes, no sin antes hacer una breve descripción de las principales teorías que existen sobre la familia.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA FAMILIA.

Siguiendo a Gracia y Musitu (2000), se van a describir una serie de teorías sobre la familia, basadas en la interacción, o en la familia como sistema.

Tabla 3.

Teorías sobre la familia.

	Teorías
Familia como interacción	Interaccionismo simbólico Teoría del conflicto
Familia como sistema	Modelo Circumplejo de Olson, Sprenkle y Russell (1979) Teoría del desarrollo familiar Teoría de los sistemas familiares Modelo Ecológico.

Fuente: Elaboración propia.

2.1. La familia como interacción

En la categoría “interacción”, se encuentra la tradición más microsociológica e interaccional en el estudio de la familia, según la cual la sociedad se va constituyendo a partir de personas y grupos que se encuentran en interacción con el objetivo de lograr sus metas, elaborando patrones o formas culturales como puede ser la familia. Creando de esta manera una serie de pautas con las que se relacionan unos con otros/as, ya sea a nivel grupal o con cada uno de los miembros. Estas interacciones sociales han sido calificadas como: simbólicas (interaccionismo simbólico), conflictivas (teoría del conflicto) y de intercambio (teoría del intercambio).

Interaccionismo simbólico

Parte de la idea, de que las personas se relacionan unas con otras, a partir de los símbolos con los que interpretan el mundo cotidiano en el que viven y a partir de las expectativas que piensan que las otras personas tienen respecto a ella. El interaccionismo simbólico es, y ha sido, uno de los principales enfoques teóricos en el estudio de la familia. El clásico artículo de Burgess de 1926, *La familia como una unidad de personalidades en interacción*, supuso la primera aplicación formal del interaccionismo al estudio de la familia.

Esta teoría centró su interés en la interacción cotidiana entre los miembros de la pareja y entre padres, madres, hijas e hijos, lo que constituye la vida familiar. Los integrantes de la familia desarrollan, gracias a esta interacción, especialmente intensa, una concepción de sí mismos y de identidad familiar, y un sentido de responsabilidad hacia los otros. En la socialización primaria, estos "otros" serían la madre y el padre, mientras que en la socialización secundaria se corresponderían con los profesores/as, grupos de pares, etc.

En este proceso, si la socialización es efectiva, la adopción y el desempeño de los roles se convierte en un componente importante de la identidad de cada uno de los miembros de la familia. Los adultos se asignan nuevas definiciones sociales como "padre" o "madre" y los hijos/as desarrollan concepciones de sí mismos como un reflejo de la medida en que están satisfaciendo las expectativas parentales. Además, las familias crean su vida, buscando y negociando un consenso satisfactorio acerca de sus situaciones.

Teoría del conflicto

Los teóricos del conflicto consideran que éste es una característica de la estructura de los grupos que, además, tiene un papel positivo en el logro de una mayor unidad en el mismo. Además, según esta teoría los conflictos sociales son productos de diferencias de raza, etnias, clases y género y que éstos se reflejan en las interacciones en las familias. Es decir, los conflictos que tienen lugar en la sociedad se proyectan también en el interior de las familias.

Las tendencias hacia el orden y hacia el conflicto son inevitables y constituyen componentes críticos de la existencia social. En esta línea, frente a una imagen de la familia como una unidad social bien integrada, armoniosa y enriquecedora para sus integrantes, los teóricos de la familia comenzaron a aceptar que la familia, como grupo social e institución social, podía poseer características estructurales específicas que explicaran que el conflicto fuese una parte fundamental y “normal” de su realidad (Farrington y Chertok, 1993). Desde esta teoría se plantea también que cada uno de los individuos que integran la familia buscan su interés propio aunque de manera "natural" compartan y ayuden a alcanzar metas comunes (Gracia y Musitu, 2000).

Así, desde esta perspectiva, comenzaron a incluirse en el estudio de la familia temas como los conflictos entre padres e hijos, entre los miembros de la pareja o entre hermanos, la agresión en las relaciones familiares, la distribución desigual de poder en función del género o la edad y el manejo del conflicto a través de la negociación con el objeto de mantenerlo en unos niveles aceptables para sus integrantes. En palabras de Klein y White (1996), de todos los grupos sociales que podemos estudiar, la familia es un “laboratorio” único donde existen conflictos intensos y pueden convivir el

amor y el apoyo con el odio y la violencia, lo que para algunos revela la naturaleza paradójica de la familia.

Las ideas que sustentan esta perspectiva teórica se relacionan con la búsqueda del placer, la evitación del dolor y el cálculo racional de costos y beneficios en las relaciones sociales. Los trabajos desarrollados en esta línea comparten el uso de la metáfora económica, según la cual las relaciones sociales son como una extensión de los “mercados” donde cada individuo actúa en función del propio interés con el objetivo de maximizar sus beneficios. Desde esta perspectiva, se asume que la familia, como grupo social de larga duración, debe proporcionar recompensas a sus integrantes, tanto en las relaciones de pareja como en las relaciones padres-hijos. Entonces, puesto que vivimos en entornos sociales, como la familia, caracterizados por la interdependencia, necesitamos de la cooperación para intercambiar recursos con los demás. En las relaciones a largo plazo como las familiares, se entiende que el mantenimiento de las mismas se debe a las expectativas de beneficios también a largo plazo y, por lo tanto, se está dispuesto a asumir algunas pérdidas en el presente porque se espera un cómputo positivo en el futuro.

Esta perspectiva ofreció a los estudiosos de la familia de la década de los setenta, nuevas herramientas conceptuales para analizar áreas tradicionales como la satisfacción y la estabilidad familiar o las relaciones intergeneracionales. Así por ejemplo, en el área de la satisfacción marital y el divorcio, Lewis y Spanier (1982) propusieron los siguientes elementos de análisis: recompensas internas a la relación diádica (atracción, fortaleza del vínculo), costes en la relación (tensiones y conflictos), costes externos (presiones sociales para permanecer casados o barreras legales a la disolución) y recompensas externas (existencia de una alternativa

recompensante). Dependiendo del balance entre costos y recompensas, internos y externos, se puede predecir la satisfacción y probabilidad de disolución de la pareja. Otros autores (Sabatelli y Shehan, 1993) aplicaron este esquema a relaciones percibidas como claramente desventajosas o peligrosas desde el exterior, como es la violencia marital, donde es posible que condicionantes externos como las elevadas presiones sociales o barreras contra la disolución de la pareja y/o la ausencia de alternativas recompensantes mantengan la relación.

2.2. La familia como sistema

La concepción de la familia como un sistema enmarcaba a los teóricos de la familia de los ochenta en una tradición holística en las ciencias sociales, una tradición que encuentra su más antiguo referente en el famoso dicho aristotélico de “el todo es mayor que la suma de sus partes”. En palabras de Blanco (1995), el holismo sociológico tiene tres características principales: a) ratifica la existencia de entidades totales o fenómenos supraindividuales; b) dichas entidades poseen propiedades singulares distintas de las que poseen los elementos o individuos que las constituyen y que surgen como rasgos emergentes de la interacción entre estos elementos; c) las propiedades emergentes tienen la facultad de definir las relaciones entre los individuos dentro del grupo. Estas tres características y la idea de que la familia es similar a un sistema vivo que trata de mantener el equilibrio ante las presiones del ambiente, son los puntos fundamentales en común entre las siguientes teorías.

Modelo Circumplejo de Olson, Sprenkle y Russell (1979)

Es uno de los modelos más interesantes para el estudio del funcionamiento familiar, ya que evalúa la conducta del sistema

familiar a través de tres dimensiones: cohesión, adaptabilidad y comunicación.

Por un lado, la cohesión familiar la definen los autores como, el vínculo emocional que los miembros de la familia tienen entre sí. Las dimensiones que utilizan para evaluar y diagnosticar este concepto son: cercanía emocional, límites, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de decisiones, intereses y ocio. Se pueden distinguir cuatro niveles de cohesión que permiten diferenciar distintos tipos de familias y que oscilan entre desligadas (muy baja), separadas (baja a moderada), unidas (moderada a alta) y aglutinadas (muy alta).

La adaptabilidad familiar por su parte, se define como la habilidad del sistema para cambiar su estructura de poder, la dinámica entre los roles y las reglas de las relaciones familiares en respuesta a estresores evolutivos y situacionales. El modelo circuplejo, como todos los modelos sistémicos, postula el concepto de "homeostasis", entendido como el equilibrio necesario en cada dimensión que permite un funcionamiento familiar adecuado. Como resultado de su estilo de funcionamiento, las familias equilibradas tienen un repertorio más amplio de conductas y mayor capacidad de cambio.

El tercer parámetro del modelo circuplejo es la comunicación familiar que la definen los autores, como una dimensión facilitadora para que las familias se desplacen en las otras dos dimensiones. Las habilidades de comunicación positiva, tales como empatía, escucha reflexiva y apoyo, permiten a las parejas y familias compartir entre sí sus necesidades y preferencias cambiantes con respecto a la cohesión y la adaptabilidad. Las pautas negativas tales como dobles mensajes, dobles vínculos y críticas, disminuyen la habilidad para compartir los sentimientos y restringen por

tanto la movilidad de la pareja o de la familia en las otras dos dimensiones.

Por ello, la comunicación familiar puede entenderse como un índice del clima y de la calidad del sistema familiar. Desde este punto de vista, el efecto de una u otra forma familiar está estrechamente vinculado al tipo de comunicación familiar presente en el sistema. La comunicación positiva y eficaz entre sus miembros facilita la resolución de las transiciones familiares de una manera adaptativa, mientras que una comunicación negativa obstruye el desarrollo familiar. En este sentido, la comunicación familiar es más que un vehículo de transmisión de mensajes que presumiblemente están impregnados de un clima familiar determinado. En muchas ocasiones, la comunicación familiar es tanto el origen como la consecuencia de la incapacidad del sistema familiar para evolucionar de una forma armoniosa (Ramírez, 2007). De este modo, la presencia de problemas en la comunicación familiar se constituye en un indicador muy fiable de que el funcionamiento familiar dista de ser el adecuado para el bienestar de sus miembros. De hecho, como Olson y cols. (1985) mostraron, cuando la comunicación padres-adolescentes es buena, la familia es más estrecha e íntima, más afectuosa y más flexible en la resolución de problemas familiares

Teoría del desarrollo familiar

Esta teoría se centra en la interacción de los miembros de la familia en relación con su ambiente externo y, sobre todo, en relación con su ambiente interno, el cual está marcado por los eventos y acontecimientos familiares que tienen lugar en una secuencia en el tiempo relativamente predecible. En palabras de Klein y White (1996), esta teoría se centra en los cambios sistemáticos que experimentan las familias a medida que van

desplazándose a lo largo de los diversos estadios de su ciclo vital, unos estadios que son precipitados por las necesidades biológicas, psicológicas y sociales de sus miembros (por ejemplo, el nacimiento de un hijo o la jubilación).

Distintos autores han diferenciado diversas secuencias del desarrollo familiar siguiendo, generalmente, el criterio de edad del hijo mayor. Así, Carter y McGoldrick (1989) señalan las siguientes etapas del ciclo vital familiar: formación de la pareja, familias con hijos pequeños, familias con hijos en edad escolar, familias con hijos adolescentes, salida de los hijos del hogar o “nido vacío” y jubilación. Como se observa en esta secuencia, el paso o transición de un estadio a otro ocurre cuando se producen cambios en la composición y estructura familiar, lo que implica a su vez una serie de efectos en el funcionamiento y bienestar de la familia. Los cambios provocan “crisis familiares” que requieren de la resolución de una serie de tareas específicas u objetivos a alcanzar para pasar con éxito al siguiente estadio y mantener así el equilibrio familiar. Este sería a grandes rasgos el ciclo “normal” de la vida familiar, si bien actualmente se considera que deben hacerse las pertinentes adaptaciones del modelo para dar cabida a la variedad de formas familiares resultado de importantes cambios demográficos y sociales en las sociedades contemporáneas. Además, cada vez son menos las familias y las personas que transitan de manera ordenada y lineal por las distintas fases del ciclo vital.

Teoría de los sistemas familiares

La teoría general de sistemas se basa en las nuevas ideas que comienzan a surgir en las ciencias físicas después de la segunda guerra mundial. Por ejemplo, desde la biología, Bertalanffy (1968) señaló la importancia de comprender las propiedades de las totalidades frente al

aislamiento de sus elementos, y desde la cibernética, Wiener (1948) formularía el principio de feedback o de retroalimentación de la información para mejorar el funcionamiento de un sistema. La aplicación de esta teoría al estudio de las familias se llevó a cabo en la (famosa) Escuela de Palo Alto en Norteamérica, de la mano de autores como Bateson, Don Jackson o Watzlawick y constituyó el origen de un nuevo movimiento en terapia familiar y uno de los principales marcos conceptuales en el estudio de la familia hasta nuestros días.

Desde esta perspectiva, una familia puede considerarse como un sistema porque: a) los integrantes se consideran partes mutuamente interdependientes; b) para adaptarse a los cambios, externos e internos, incorpora información de su medio, toma decisiones, trata de responder, obtener feedback de su éxito y modificar su conducta si es necesario; c) tiene límites permeables que la distingue de otros grupos sociales y d) debe cumplir ciertas funciones para sobrevivir, tales como el mantenimiento físico y económico y la reproducción, socialización y cuidado emocional de sus miembros. En síntesis, la familia quedó definida como “un sistema social abierto, dinámico, dirigido a metas y autorregulado” (Broderick, 1993).

Modelo Ecológico.

Esta perspectiva surge en las ciencias sociales como un reconocimiento de la utilidad de los principios ecológicos para comprender y explicar la organización social humana. En el ámbito del estudio de la familia, destaca la investigación ecológica del desarrollo humano de la mano de Urie Bronfenbrenner (1979), con una visión similar a la teoría de los sistemas familiares pero con un marcado énfasis en la interacción con el entorno externo. Bronfenbrenner tratará de unir el desarrollo ontogenético del individuo y la interacción con el ambiente para desarrollar una ecología

aplicada al desarrollo humano y a la familia. Para este investigador, la familia no existe como unidad independiente de otras organizaciones sociales; al contrario, la relación del sistema familiar con el entorno es de influencia recíproca, en un proceso continuo de adaptación mutua. Así, el desarrollo individual debe entenderse en el contexto de este ecosistema, donde la persona crece y se adapta a través de intercambios con su ecosistema inmediato (la familia) y ambientes más distantes como la comunidad. En este ecosistema humano se pueden distinguir cuatro contextos distintos pero interrelacionados entre sí a modo de estructuras anidadas.

Algunas ideas relevantes que se derivan de esta propuesta son: a) que el desarrollo de las personas se encuentra profundamente influido por su ambiente, así, el comportamiento de los padres es una habilidad influida por la comunidad y por la cultura particular en la que viven; b) gran parte de los aspectos del desarrollo humano, como las relaciones entre padres, madre, hijas e hijos, tiene lugar como resultado de fuerzas indirectas o “efectos de segundo orden”; c) las “relaciones transcontextuales”, como por ejemplo las de un niño o niña con su profesor o profesora, que es también su vecino o vecina, son beneficiosas, ya que se fortalece la interacción entre padres, madres, hijas e hijos cuando éstos comparten relaciones en múltiples situaciones o contextos.

Esta perspectiva teórica será la que se siga en el presente trabajo, es decir, se concebirá a la familia bajo un marco ecológico en el que todos sus contextos están íntimamente influenciados y relacionados unos con otros.

Una vez descritas las teorías que existen en torno a la familia, se pasarán a describir en los dos siguiente epígrafes, dos de los aspectos más relevantes a la hora de considerar y estudiar el sistema familiar, como son, su

funcionamiento a través del factor comunicación y conflicto; y la socialización mediante las prácticas y estilos parentales.

3. Funcionamiento familiar: Comunicación y Conflicto familiar.

El funcionamiento familiar se explica por los distintos procesos de cambio que facilitan y promueven la adaptación de la familia a una situación determinada. Para Herrera (1997), el funcionamiento familiar se constituye por el análisis de pautas y reglas de interacción familiar recíproca, que permiten llegar al origen de los conflictos familiares y a la causa de la disfunción familiar. La familia es un ente activo, y como tal, todo tipo de tensión que se origine en ella, ya sea por cambios que ocurran en su interior (la independencia de un hijo, una muerte, etc.) o que procedan del exterior (mudanzas, pérdida del trabajo, etc.) van a repercutir en el sistema y en el funcionamiento familiar. Frente a todos estos cambios es necesario un proceso de adaptación, una transformación constante de las interacciones y de las reglas familiares capaces de mantener, por un lado, la continuidad de la familia y, por otro, permitir el crecimiento de sus miembros. En este sentido, una familia en la que se dé un fuerte vínculo emocional entre sus miembros, junto con una gran capacidad de cambio en los roles o en la estructura familiar como respuesta a las demandas externas, tendrá pocos problemas de ajustes y adaptación (Musitu y García, 2004)

El funcionamiento junto con la comunicación familiar van a ser los dos aspectos básicos que van a permitir identificar los niveles de ajuste de las familias y que van a tener una influencia importante en el/la adolescente. En este sentido, se ha evidenciado que la comunicación positiva entre padres, madres, hijos e hijas, se relaciona de un modo estable con un mejor

ajuste de la prole y es un indicador válido de la presencia de otros recursos del sistema familiar. El efecto que una u otra forma familiar presenta en el desarrollo y evolución de la familia está estrechamente vinculada al tipo de comunicación familiar que presente en el sistema. La comunicación positiva y eficaz entre sus miembros facilita la resolución de las transiciones familiares de una manera adaptativa, mientras que una comunicación negativa obstruye el desarrollo familiar. En este sentido, la comunicación familiar es más que un vehículo de transmisión de mensajes que presumiblemente están impregnados de un clima familiar determinado. En muchas ocasiones la comunicación familiar es tanto el origen como la consecuencia de la incapacidad del sistema familiar para evolucionar de una forma armoniosa. De este modo, la presencia de problemas en la comunicación familiar se constituye en un indicador muy fiable de que el funcionamiento familiar dista de ser el adecuado para el bienestar de sus miembros.

En concreto en la adolescencia, el tipo de comunicación que se establezca en la familia va a ser fundamental, no sólo como un recurso esencial del propio sistema familiar, sino como un factor que puede incluso llegar a explicar el éxito o fracaso de la adaptación familiar a situaciones difíciles o estresantes. La comunicación abierta entre progenitores e hijos e hijas, facilita que el adolescente se evalúe de modo favorable en los diferentes ámbitos de su vida, mientras que, cuando existen problemas de comunicación, sus percepciones de autoestima familiar y escolar y el apoyo de los miembros de su familia se ven disminuidos (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007). En la misma línea de otros autores (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; Povedano, Henry, Ramos y Varela, 2011), la percepción del adolescente de un clima familiar positivo, que fomenta la cohesión, el apoyo y la confianza e intimidad entre los miembros de la

familia y favorece dinámicas de comunicación abierta y empática, potencia el desarrollo de recursos personales en el adolescente, como la autoestima y la satisfacción con la vida.

Además, todo este aprendizaje familiar, y todos los valores aprendidos por el y la adolescente en su familia, van a marcar de alguna manera la forma en la que lleguen a fomentar niveles adecuados o no en su nueva familia (Gracia, Herrero y Musitu, 1995).

Como ya se ha dejado entrever, la comunicación familiar no sólo es un vehículo de transmisión de la información entre los miembros de la familia sino que abarca también la naturaleza y la calidad de la vida familiar, y como soporte de la vida familiar, es previsible una sólida relación entre los distintos tipos de comunicación familiar (diálogo y conflictos en la comunicación).

Comunicación y Conflicto familiar

La comunicación familiar es la herramienta que padres, madres, hijas e hijos utilizan para renegociar sus roles, convirtiéndose así, en el medio por el cual su relación puede desarrollarse y cambiar hacia una mayor reciprocidad (Tesson y Youniss, 1995). En palabras de Noack y Krake (1998), la comunicación es el motor de la transformación de las relaciones entre padres, madres, hijas e hijos, lo que implica que no es sólo un aspecto más que cambia durante la adolescencia, sino que, sobre todo, empieza a reconocerse como un elemento clave en la transformación de dicha relación.

Para McCubbin y McCubbin (1987) una comunicación familiar positiva, es una de las características propias de los esquemas de funcionamiento familiar adecuado; y para Olson y cols.(1985) se trata de una

dimensión que permite la flexibilidad de la cohesión y de la adaptabilidad en el funcionamiento familiar.

En este mismo sentido, Musitu y cols. (2001) la incluyen en su modelo de estrés familiar en la adolescencia (Modelo EFA), como una dimensión facilitadora, a partir de la cual se interpretan las interacciones en el seno de la familia. Se distingue la comunicación positiva, basada en la libertad, el libre intercambio de información, la comprensión y la satisfacción experimentada en la interacción, de la comunicación poco eficaz, excesivamente crítica o negativa.

La comunicación familiar también se considera como un aspecto que permite diferenciar entre familias con más o menos recursos para afrontar el cambio que la adolescencia supone no solo para el hijo o la hija sino para todo el sistema familiar. En este modelo, la comunicación familiar y el nivel de adecuación en el funcionamiento de la familia son los dos factores que permiten a los autores establecer una tipología de familias más o menos favorecedoras del desarrollo de sus miembros.

Por tanto, y teniendo en cuenta el bienestar psicosocial de los y las adolescentes, habría que señalar que la comunicación familiar es un factor clave, del mismo modo que lo es la percepción del apoyo paterno y materno para el ajuste de los chicos y chicas. Mientras que el chico o la chica convive y se desarrolla en el seno familiar, aprende reglas de comunicación que le permiten actuar adecuada o inadecuadamente en su medio familiar y social, según sean los modelos parentales. En este sentido, parece que el género influye sobre los patrones de comunicación de progenitores y adolescentes, ya que las investigaciones indican que las chicas suelen hablar con sus progenitores más que los chicos (Parra y Oliva, 2002). Además, hijos e hijas se comunican en general, con mayor frecuencia con sus madres (Noller y

Bagi, 1985). A su vez, éstas son percibidas como más abiertas, comprensivas e interesadas en los asuntos de los chicos y chicas, iniciando con más frecuencia intercambios comunicativos con ellos y ellas (Lanz, Iafrate, Rosnati, y Scabini, 1999).

Un elemento que va apareciendo en la familia a medida que los chicos y chicas van creciendo, y que afecta principalmente a la comunicación, son los conflictos. Por conflicto se entiende un suceso interpersonal diádico que implica una oposición más o menos abierta en términos de desacuerdos, discusiones o peleas sobre comportamientos, valores, intereses o puntos de vista sobre las cosas (Laursen, Coy y Collins, 1998; Shantz, 1987). Los primeros estudios sobre conflictos, basados en un enfoque no evolutivo y unidireccional de las relaciones familiares, tendían a considerarlos como sucesos negativos para el funcionamiento familiar. Sin embargo, en los modelos de socialización familiar actuales, basados en la importancia de la comprensión mutua y la cooperación recíproca entre padres, madres, hijas e hijos en el esfuerzo socializador, los conflictos familiares suelen considerarse como inevitables e incluso hasta positivos, siempre que vayan acompañados de una atmósfera de cariño y aceptación (Ceballos y Rodrigo, 1998).

En cuanto a su aparición, la mayoría de las investigaciones apuntan a que existe un aumento significativo de las discusiones entre padres, madres, hijas e hijos, al inicio de la adolescencia. Para algunos autores el origen de los problemas se encuentra en la discrepancia entre lo que los progenitores esperan de sus hijos e hijas y su comportamiento real (Collins, 1992; Collins, Laursen, Mortensen, Luebker y Ferreira, 1997). Sin embargo, para otros autores los procesos cognitivos son los responsables del aumento de la conflictividad, ya que el desarrollo del pensamiento crítico y formal lleva al

adolescente a mostrar más su disconformidad con las normas y regulaciones familiares, a utilizar argumentos más sólidos en sus discusiones y a percibir a sus progenitores de forma menos idealizada (Selman, 1981; Smetana 1989; Youniss y Smollar, 1985).

Por tanto, podemos considerar que, junto a la comunicación, el grado de conflicto y estabilidad familiar que caracteriza las interacciones familiares son factores básicos en el ajuste de los hijos e hijas (Buehler y Gerard, 2002; Khaleque y Rohner, 2002).

En trabajos previos sobre el tema se ha observado que los conflictos familiares más frecuentes giran en torno a las tareas del hogar (mantener limpia y ordenada la habitación), la hora de acostarse y levantarse, los deberes, las peleas con los hermanos, el rendimiento escolar bajo, el gasto de dinero, el uso de la televisión, la apariencia física, la elección de amistades y de la pareja, y las salidas nocturnas (Dekovic, 1999; Smetana y Gaines, 1999). Se han encontrado resultados similares en tres estudios de ámbito nacional. Así, por ejemplo, Goñi (2000) encontró que, aunque los y las adolescentes percibían que el conflicto más frecuente era la hora de llegada a casa, consideraban más importantes los conflictos relacionados con los deberes y el rendimiento académico. Por su parte, Motrico, Fuentes y Bersabé (2001) encontraron que los y las adolescentes percibían mayor frecuencia en los conflictos referidos a la hora de llegada a casa, el gasto de dinero y las compras, y las tareas del hogar, mientras que los padres percibían como más frecuentes los conflictos relacionados con las tareas del hogar, las tareas escolares y el horario de ver la televisión.

Parra y Oliva (2002) encontraron también que los y las adolescentes perciben frecuentes discusiones sobre la hora de llegada a casa, las tareas del hogar o el rendimiento académico. Los temas que suscitan una carga

emocional mayor en los conflictos son las drogas, la conducta sexual y la elección de carrera o profesión, aunque todos estos se dan con una baja frecuencia.

En las hijas las discrepancias con el padre o con la madre tienen un coste importante para su autoestima. Para Ohannessian, Lerner y von Eye (2000) esto puede deberse a que el desarrollo del yo está muy unido en las chicas a unas buenas relaciones de apego con los padres. En el caso del hijo, es la discrepancia con la madre la que va asociada a baja autoestima, mientras que la discrepancia con el padre produce un efecto positivo en la autoestima. Probablemente el padre tolere y aliente más la autonomía del hijo que la de la hija y además el desarrollo del yo en el chico se base más en un proceso de separación emocional de los progenitores (Gilligan, 1993).

A la hora de hablar de conflictos familiares, también es importante tener en cuenta la frecuencia con la que se dan. Si los conflictos son muy habituales y van acompañados de violencia física o verbal entre padres y madres, pueden ser el inicio de una serie de problemas en los y las adolescentes. Entre estos problemas se encuentra la dificultad para interiorizar estrategias no violentas de interacción con otras personas, o incluso el consumo de sustancias y el desarrollo de problemas de conducta (McGee, Williams, Poulton y Moffitt, 2000; Formoso, Gonzales y Aiken, 2000; Johnson, LaVoie y Mahoney, 2001).

Se parte de la base que el modelo de familia más ajustada es aquella en la que padres y madres, practican y fomentan la comunicación abierta y empática con sus hijos e hijas, gestionando los conflictos familiares, muestran calidez afectiva y apoyo, y comparten un proyecto común para la educación y crianza de los chicos y chicas, en el que ambos participan activa y cooperativamente. Es más, numerosas investigaciones, han expuesto

que la expresión abierta de opiniones y sentimientos en la familia se relaciona con el bienestar psicológico de hijos e hijas y su ajuste en distintas facetas como la emocional, la social y la académica (Jackson, Bijstra y Bosma, 1998). Mientras que, los problemas de comunicación y la interacción ofensiva e hiriente entre padres, madres, hijas e hijos se ha vinculado con el desarrollo de síntomas depresivos y problemas de comportamiento (Beam, Gil-Rivas, Greenberger, y Chen, 2002; Cava, 2003; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Jiménez y cols.,2007).

Junto con la comunicación familiar, existe otro factor como es la socialización familiar, que adquiere especial relevancia en el período adolescente. Padres y madres tienen que ir adaptando su modo de educar y guiar la conducta de hijos a hijas en función de la nueva etapa por la que éstos y éstas están pasando, y de este modo de actuar, de socializar, va a depender también el ajuste psicológico que estos chicos y chicas vayan desarrollando.

4. El papel de la familia durante la adolescencia: La Socialización familiar.

La familia como grupo primario en el que se desarrollan chicos y chicas, constituye el contexto social básico en el que comienzan a entender cómo es el mundo, el porqué de las relaciones sociales, así como a configurar un sistema de valores personales y una identidad propia. A todo este proceso de aprendizaje no formal y en gran parte no consciente, en el que a través de un proceso complejo de interacciones, el niño o la niña asimila conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y pautas culturales que caracterizarán para toda la vida su estilo

de adaptación al ambiente, se le denomina, socialización (Musitu y Allatt, 1994).

En la familia la socialización se desarrolla como función psicológica, de interrelación entre cada una de las personas que la forman y como una función fundamental de la organización social. De esta forma, se convierte en el pilar fundamental en torno al cual se conforma la vida intrafamiliar y el contexto sociocultural con su carga de roles, expectativas, creencias y valores (Molpeceres, 1994). A través de la actuación de los padres y madres, los hijos e hijas darán cuenta de aquellas conductas que son más o menos apropiadas y aceptadas en su contexto, es decir, qué aspectos son los más valorados en su cultura y sociedad para su mejor desempeño adulto. Pero además de la transmisión de valores, actitudes y formas de comportamiento, también existe un ambiente o clima emocional familiar que viene marcado por el tipo de estilo parental utilizado por padres y madres.

Por tanto, el proceso de socialización va a tener una función social e individual, ya que se trata de un proceso de enculturación que en gran medida determinará la futura forma de actuar de los chicos y chicas, aprenderán las limitaciones y posibilidades que les depara su futuro en la sociedad, controlarán sus impulsos y aprenderán aquellos roles que les permitirán expresarse considerando la existencia de los demás. Este proceso requiere que el sujeto, objeto de la socialización, participe de las fuentes de significado que hacen posible las relaciones sociales. Del éxito de este proceso dependerá, no solo la supervivencia y adaptación del niño o la niña, sino también su contribución a la sociedad y el futuro mismo de la comunidad cultural de la que forma parte.

En resumen, mediante el proceso de socialización se consigue: 1) control de impulsos y desarrollo de una conciencia; 2) preparación para la ejecución de roles; 3) y el desarrollo de fuentes de significado.

El control de los impulsos y la capacidad para la autorregulación se va estableciendo en la infancia, a través de la socialización con padres, madres, hermanos e iguales (Gottfredson y Hirschi, 1990; Wilson y Herrnstein, 1985). Tanto si la socialización es abierta como limitada, todos los niños y niñas deben aprender cómo controlar sus impulsos y saber que no pueden obtener las gratificaciones de manera inmediata. El bajo autocontrol se relaciona con problemas en las relaciones sociales, la estabilidad y el éxito ocupacional (Gottfredson y Hirschi 1990).

La preparación para la ejecución de roles significa en los niños y niñas, el aprendizaje de su papel en la familia, aquellos relacionados con género, en el juego con los iguales y/o en la escuela. Para los adolescentes significa, el aprendizaje de roles en las primeras relaciones sexuales y experimentar una preparación más intensiva para el rol de adulto, mientras que para los adultos significa preparación y ejecución de roles en el matrimonio, paternidad y en el trabajo (Bush y Simmons, 1981).

Por último, el desarrollo de fuentes de significado incluye: creencias religiosas, los vínculos a un grupo comunitario o étnico, o a un grupo racial o nación, y normas que se enseñan y aprenden en los procesos de socialización, entre otros.

4.1. Prácticas y estilos parentales.

Las relaciones que se establecen con los padres y madres es un tema central en la investigación generada sobre la familia, ya que la calidad de estas relaciones es de suma importancia para el desarrollo y ajuste psicológico de chicos y chicas. En la adolescencia temprana comienzan a surgir diferencias en las percepciones que tienen padres, madres y adolescentes, sobre la familia. Los adolescentes están experimentando una serie de transformaciones y los padres y madres tienen que adaptarse a esta nueva etapa y a las exigencias y necesidades que llevan consigo. (Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995).

En la actualidad, entre otros cambios sociales y culturales, la incorporación de la mujer con hijos o hijas al mercado laboral, ha fomentado una reformulación en la estructura y formas de la familia tanto demográfica como sociopolítica. Así, las funciones de padres y madres han cambiado y se han diversificado en los países considerados desarrollados, de tal manera que tanto uno como otro pueden adoptar diferentes roles en las funciones parentales (Yárnoz, 2006).

Cuando se habla de prácticas y estilos parentales, se está haciendo alusión al proceso de socialización, entendiéndolo como la forma por la que un niño o niña, a través de la educación, entrenamiento, observación y experiencia, adquiere habilidades, actitudes y conductas que son requeridas para una adaptación adecuada a su familia y cultura. Este proceso de socialización es bidireccional, al estar implicados padres, madres, hijas e hijos, los progenitores transmiten mensajes de socialización, pero chicos y chicas varían en su nivel de aceptación, receptividad e internalización de esos mensajes (Grusec, Goodnow y Kuczynski, 2000).

En cuanto a su definición, las prácticas parentales son conductas específicas que los padres y madres usan para socializar a sus hijos e hijas, dirigidas a un objetivo, y a través de las cuales desempeñan sus obligaciones parentales y marentales (Darling y Steinberg, 1993).

Mientras que el estilo parental se entiende como un clima emocional en el que los padres y madres atienden a sus hijos e hijas. Se trata de una serie de actitudes y creencias que conforman el contexto en el que se dan las conductas de padres y madres (Darling y Steinberg, 1993). Así, el estilo parental es usado para entender las variaciones normales de los intentos que hacen los padres y madres para controlar y socializar a sus hijos e hijas (Baumrind, 1991), implican prácticas parentales y marentales específicas y la combinación de éstas conformará la tipología de los estilos parentales.

Tipologías de estilos parentales

Erikson (1963) fue uno de los primeros autores que planteó el estudio de los estilos parentales, incidiendo en dos dimensiones a la hora de analizar los tipos de estilos, proximidad/distancia, referida a la cantidad de afecto y aprobación que los padres dispensan a sus hijos e hijas; y permisividad/restricción, en cuanto al grado en que los padres y madres limitan las conductas y expresiones de sus hijos e hijas. Para Erikson, ambas dimensiones eran relativamente independientes, ya que un padre puede ser muy frío y a la vez permisivo, como una madre puede ser cálida y muy restrictiva.

En la década de los 70, aparece otro trabajo sobre estilos parentales de la mano de Diana Baumrind, (año). A partir de su investigación, esta autora identificó tres estilos básicos de crianza y describió los patrones de conducta más característicos de los niños y niñas educados de acuerdo a

cada estilo. Según Baumrind el elemento clave del rol parental es el grado de control ejercido sobre los hijos e hijas, de manera que fundamentó su clasificación en base a esta dimensión. Denominó a estos estilos parentales: estilo autoritario, cuando padres y madres, valoran la obediencia y limitan la autonomía del hijo o hija; estilo permisivo, cuando padres y madres no ejercen prácticamente ningún tipo de control sobre sus hijos e hijas y les confieren un grado muy elevado de autonomía; y estilo autorizativo, en el que padres y madres intentan controlar la conducta de sus hijos e hijas a través de la razón, más que de la imposición.

Una década más tarde y como alternativa a este modelo tripartito de Baumrind (1971), Maccoby y Martin (1983) propusieron una categorización basada en las dimensiones de exigencia y responsividad. La exigencia se refiere a las demandas y requerimientos que hacen los padres hacia sus hijos e hijas, mediante medidas de severidad y firmeza parental; y la responsividad como las respuestas de los padres y madres a las demandas de sus hijos e hijas, mediante medidas de afecto y aceptación parental. De la combinación de las dos dimensiones, exigencia y responsividad, surgen cuatro estilos parentales de socialización: padres y/o madres autorizativos/as, con elevada exigencia y responsividad; padres y/o madres negligentes, con baja exigencia y responsividad; padres y/o madres indulgentes, con baja exigencia y alta responsividad; y padres y/o madres autoritarios/as, con alta exigencia y baja responsividad. Este modelo de cuatro categorías, subraya la necesidad de tener en cuenta los efectos de la interacción de las dos dimensiones parentales en el análisis de su relación con el ajuste de los hijos e hijas (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991).

En el contexto español, Musitu y García (2001) formularon una nueva tipología de estilos de socialización parental, a partir de dos

dimensiones: implicación/aceptación y coerción/imposición. Los padres y madres que tienen altos niveles de implicación/aceptación expresan afecto y cariño a su hijo o hija cuando se comporta adecuadamente y cuando la conducta no es la correcta tratan de dialogar y razonar sobre su comportamiento poco apropiado. En cambio, cuando los padres y madres tienen bajos niveles de implicación/aceptación pueden manifestar indiferencia ante las conductas ajustadas de sus hijos e hijas y, cuando la conducta de estos es inadecuada, no razonan ni les exponen sus opiniones o juicios; estos padres y madres, se muestran poco implicados con el comportamiento de sus hijos e hijas, tanto si éste es correcto como si no lo es.

La dimensión de coerción/imposición, es independiente del grado de implicación/aceptación de los padres y madres. Es decir, un padre o madre puede manifestar implicación y aceptación hacia su hijo o hija pero al mismo tiempo, ser coercitivo o no con él. Por ello, los padres y madres que muestran altos niveles de coerción/imposición, si el hijo o la hija no se comportan como ellos esperan e independientemente de que razonen o no con él, tratan de presionarle para que no vuelva a mostrar esa conducta. Esta coacción puede ser física, verbal o de privación.

A partir de estas dos dimensiones, implicación/aceptación y coerción/imposición, Musitu y García (2004) elaboran un modelo bidimensional con cuatro estilos parentales:

El estilo autorizativo caracterizado por una alta aceptación/implicación y una alta coerción/imposición. El perfil de estos padres y/o madres es de afecto hacia sus hijos e hijas cuando se comportan de manera correcta, fomentan la comunicación y el diálogo, respetan a sus hijos e hijas y los escuchan. En cambio, cuando el chico o la chica tienen un

comportamiento no esperado, estos padres y/o madres combinan la utilización del diálogo y el razonamiento con la coerción y el control. Los progenitores autorizativos, junto a la aceptación/implicación, emplean reglas y usan el razonamiento (inducción) como táctica disciplinaria, el castigo no punitivo, y la consistencia a lo largo del tiempo entre declaraciones y acciones (Baumrind, 1971; Lamborn y cols., 1991).

El estilo autoritario se identifica con una baja implicación/aceptación del hijo y/o hija y un alto nivel de coerción/imposición. Se trata de padres y/o madres muy exigentes y muy poco atentos a las necesidades y deseos de sus hijos y/o hijas. Apenas existe comunicación, y suele ser de padres a hijos y expresarse en términos de demandas. Estos padres y/o madres aprecian la obediencia e intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo o hija, pero son habitualmente indiferentes a las demandas de apoyo y atención de éstos. Los progenitores con estilo autoritario no ofrecen razonamientos cuando emiten órdenes, no estimulan el diálogo, y son reacios a modificar sus posiciones ante la argumentación del hijo o la hija. Valoran la obediencia incondicional y castigan enérgicamente a sus hijos/as (Baumrind, 1971; Belsky, Lerner y Spanier, 1984).

El estilo indulgente, existe una alta aceptación/implicación y un bajo nivel de coerción/imposición. Son padres y/o madres muy comunicativos, pero a diferencia de los autorizativos, cuando el hijo y/o la hija se comporta de manera incorrecta no suelen utilizar la coerción y la imposición, sino que únicamente utilizan el diálogo y el razonamiento como modo de establecer los límites a la conducta de sus hijos/as. Estos progenitores actúan con sus hijos/as como si fuesen personas maduras y capaces de autorregularse, consultan con ellos y ellas decisiones importantes del hogar y evitan el control impositivo y coercitivo (Musitu y García, 2001)

Por último, el estilo negligente se representa, tanto por una baja aceptación/implicación como por un bajo nivel de coerción/imposición de normas, es decir, se da tanto un escaso afecto como establecimiento de límites. Los padres y madres negligentes dan una excesiva independencia material o afectiva. Cuando chicos y chicas se comportan de modo adecuado se mantienen indiferentes, al igual que cuando no lo hacen, ya que ni dialogan con ellos ni limitan su conducta a través de la coerción e imposición. Los progenitores ofrecen al niño/a un mensaje difuso de irritación o descontento, que puede fomentarle un sentimiento de no ser amado. Bousha y Twentyman (1984) observaron en los padres/madres negligentes niveles muy bajos de interacción, siendo ésta mayoritariamente negativa.

Efectos de los estilos parentales.

Los estilos educativos son la forma de actuar de los adultos respecto a los niños y niñas en su día a día, en su toma de decisiones y en la resolución de los conflictos. Esto supone la creación de expectativas y modelos con los que se regulan las conductas y se marcan los límites que serán el referente de los y las menores.

Según el modelo tradicional de socialización, los comportamientos parentales asociados a cada tipología darán lugar a consecuencias en la conducta de los hijos, que no se limitarán a los años de la infancia, sino que se extenderán a la adolescencia y la juventud (Baumrind, 1991; Musitu y Cava, 2001).

Cada uno de los estilos de socialización tiene unos efectos diferenciales en chicos y chicas:

Hogares autoritativos: niños y niñas son educados en la obediencia, y cuando su conducta no ha sido la adecuada, padres y madres no sólo han impuesto su autoridad, sino que también les han ofrecido explicaciones y argumentos necesarios manteniendo diálogo con ellos y ellas, quedando las normas de actuación internalizadas. El ajuste psicológico de estos chicos y chicas es bueno, y desarrollan, normalmente, la autoconfianza y el autocontrol como consecuencia de haber integrado plenamente las normas sociales. Los estudios de Baumrind (1971) señalan que los y las adolescentes criados/as en estos hogares suelen presentar mejor competencia social, autoestima (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, y Fraleigh, 1987; Maccoby y Martin, 1983), y también, mejor logro académico, desarrollo psicosocial, y menos problemas de conducta y síntomas psicopatológicos.

Hogares indulgentes: los niños y niñas criados en este ambiente, reciben un importante feedback positivo cuando sus actuaciones son correctas, pero cuando éstas no se justan a la norma, los padres y madres, no les imponen sanciones sino que intentan razonar sobre cuál o cuáles serían las conductas adecuadas y por qué. Debido a esto, con toda probabilidad, los chicos y chicas de estos hogares serán los que internalicen de una manera más segura las normas del comportamiento social (Llinares, 1998). Además al no haber recibido fuertes coerciones de padres y madres se encuentran muy orientados hacia sus iguales (Lamborn y cols., 1991), y como tampoco han tenido una figura materna o paterna de autoridad, no confían tanto en los valores de tradición y seguridad y su implicación es más igualitaria en las relaciones con sus progenitores teniendo así un mejor autoconcepto familiar.

Hogares autoritarios: los chicos y chicas muestran un fuerte resentimiento hacia sus progenitores y un menor autoconcepto familiar. La aceptación de las normas se hace por la fuerza, bien del padre o de la madre,

pero no hay internalización de las normas familiares ni de comportamientos sociales ya que esta obediencia está cargada de miedo y no de razón y afecto como sucede en otros estilos. Los y las adolescentes educados en este contexto buscan, normalmente, refuerzos positivos inmediatos puesto que sus valores son fundamentalmente hedonistas y han aprendido a obedecer a las fuentes de autoridad y poder más que a las de la razón.

Hogares negligentes: se caracterizan por ser más intransigentes, ofensivos, llegan a involucrarse con frecuencia en discusiones, actuando de manera impulsiva, llegando incluso, en ocasiones, a la crueldad con las personas y las cosas, mintiendo y engañando. Son adolescentes más agresivos/as, están envueltos con más frecuencia en actos delictivos, teniendo incluso problemas con el alcohol. Esto hace también, que tengan una pobre orientación al trabajo y a la escuela.

En cuanto a los efectos que causan de manera emocional y mental, están los miedos de abandono, falta de confianza en los otros, pensamientos suicidas, pobre autoestima, miedos irracionales, ansiedad y pobres habilidades sociales (Huxley, 1999; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, y Dornbusch, 1994). Se trata de aquellos y aquellas adolescentes que normalmente tienen las puntuaciones más bajas en la mayoría de los índices de ajuste y desarrollo psicosocial, logro escolar, distrés internalizado y problemas de conducta.

En relación, por tanto, a la idoneidad del estilo parental para el ajuste y socialización de los hijos e hijas, en los primeros trabajos empíricos realizados por Baumrind (1971) se consideró el estilo parental autorizativo como el más adecuado para la socialización familiar de los hijos e hijas. Se argüía que a través de este estilo se hacía una mejor transmisión de normas y valores sociales y se conseguían unos hijos e hijas más maduros, autónomos

y responsables (Baumrind 1971; Maccoby y Martin, 1983). Esta idoneidad teórica entre el estilo autorizativo y el ajuste psicosocial óptimo de los hijos e hijas tuvo una correlación empírica con la obtención de las mejores puntuaciones en el conjunto de criterios de ajuste utilizados en la investigación en los hijos/as con progenitores autorizativos (Baumrind, 1978).

En la última década y en contraposición a los resultados que hasta ahora habían avalado que el estilo autorizativo era el más acertado en la socialización familiar, las investigaciones realizadas por Musitu y García (2001, 2004) en España, Villalobos, Cruz y Sánchez (2004) en Méjico y Martínez y García (2008) en Brasil, concluyen a partir de los datos obtenidos, que los chicos y chicas que provienen de familias indulgentes obtienen las mismas o mejores puntuaciones en diversos criterios de ajuste. Todas estas investigaciones indican que la relación entre los estilos parentales y el ajuste psicosocial de los hijos e hijas va a variar en función del contexto cultural por lo que el estilo parental de socialización idóneo dependerá del entorno cultural donde éstos se desarrollen (Chao 1994).

En esta línea, los resultados obtenidos en la investigación de García y Gracia (2010) sustentan la idea que en España el estilo con mejor ajuste de los y las adolescentes, es el indulgente, al ser las puntuaciones de estos chicos y chicas iguales o incluso mejores, que la de los hijos e hijas de familias autorizativas en autoconcepto y otros criterios como el ajuste psicológico, la competencia personal y bajos problemas de conducta. Estos datos, confirman y amplían los de otros estudios previos con muestras españolas (Martínez, García y Yuberos, 2007; Musitu y García, 2004).

En el contexto cultural español, los hijos de padres indulgentes, no solo resultan igual de idóneos que los autorizativos, sino que incluso los

mejoran en el autoconcepto emocional y familiar, en hostilidad/agresión, inestabilidad emocional, y visión del mundo negativa.

En resumen, los trabajos realizados en España, junto con otros que han obtenido similares resultados, sugieren que la alta aceptación/implicación de los padres junto con la baja severidad/imposición, definidas como el estilo parental indulgente, son la clave para identificar a los hijos e hijas con los mejores perfiles generales de ajuste psicosocial (Martínez y García, 2008; Musitu y García, 2001, 2004). Es decir, el afecto proporciona la cercanía emocional necesaria para que se produzca una relación en la que fluya la comunicación hasta el punto que los hijos e hijas revelen confiada y espontáneamente aspectos personales e íntimos, y exista la cordialidad necesaria para que la relación con sus progenitores les proporcione el apoyo necesario para desarrollarse como personas (Oliva y cols., 2008).

Además, las relaciones de afecto, mutua confianza y comunicación abierta, que caracterizan los niveles altos de aceptación/implicación parental (compartidos por los estilos autorizativo e indulgente) facilita el modelado de la conducta de los hijos e hijas (Bandura, 1977), el establecimiento de un régimen de reglas claras y bien estructuradas (Baumrind, 1997), una comunicación padres/madres-hijos/hijas íntima, abierta y espontánea (Kerr y Stattin, 2000; Stattin y Kerr, 2000) e incluso una cordialidad mutua que facilita el disfrute del humor (Oliva y cols., 2008). Por el contrario, la comunicación deficitaria, la falta de expresiones de afecto, las reglas de conducta ambiguas y despreciar a los hijos/as, están claramente relacionados con problemas generales en el desarrollo (Baumrind, 1997; Grusec y Lytton, 1988).

Capítulo 3: La Violencia en la adolescencia

1. Aproximación conceptual y teórica sobre la violencia.

1.1. Delimitación conceptual de la violencia.

Existe una clara ausencia de discriminación conceptual entorno a este término, ya que suele asociarse o utilizarse como sinónimo de, *conflicto*, *agresividad* y *agresión*.

Por conflicto, Entelman (2001) entiende, una relación de interdependencia entre dos o más actores cada uno de los cuales percibe que sus objetivos son incompatibles con los de los otros actores o, no percibiéndolo, los hechos de la realidad generan dicha incompatibilidad. Calvo Soler (2014) propone que una buena definición de conflicto debe tener las siguientes características: el conflicto es un tipo de relación entre dos o más actores. Cada uno de los actores tiene una relación de interdependencia con los demás en lo que respecta a la consecución de sus objetivos. Los actores de esta relación de interdependencia perciben que sus objetivos son total o parcialmente incompatibles.

La familia, como ya se ha visto en el capítulo dos, es un medio propicio para la aparición de conflictos entre sus miembros. Las diferentes etapas evolutivas por las que pasa la familia hacen que estos conflictos sean de distintos tipos y que se lleguen a resolverse con o sin ayuda externa.

Por su lado, la agresividad, se refiere a la capacidad humana para "oponer resistencia" a las influencias del medio. Para Lolas (1991), la agresividad es un constructo teórico en el que se distinguen tres dimensiones: 1) conductual, llamada agresión; 2) fisiológica, que forma parte de los estados afectivos; 3) vivencial o subjetiva, llamada hostilidad.

Pero al igual que ocurre con el conflicto, la agresividad humana, es un concepto descriptivo, forma parte de la experiencia humana y lleva consigo una dimensión interpersonal.

La agresión por su parte, hace referencia a la conducta a través de la cual la agresividad se hace acto, de manera verbal, motora, gestual, etc. Y en función del objeto, se puede tratar de una autoagresión o heteroagresión, es decir, que siempre existe una direccionalidad en la conducta agresiva.

Y por último, se habla de *violencia*, cuando se señala una conducta que utiliza medios coercitivos para hacer daño a otros y satisfacer los intereses propios (Ovejero, 1998; Trianes, 2000).

Según la Organización Mundial de la Salud (1996), la violencia es *"el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones"*, se incluye todos los tipos de maltrato físico, sexual y psíquico, así como el suicidio y otros actos de autoagresión.

Para que la conducta violenta sea posible, se debe dar cierto desequilibrio de poder, definido culturalmente, por el contexto, o producido por maniobras interpersonales de control de la relación. Este desequilibrio puede ser permanente, cuando la relación está establecida por normas culturales, institucionales, contractuales, etc., o momentánea, debido a contingencias temporales.

En cuanto a la tipología de la conducta violenta se distingue entre: dimensión comportamental (violencia hostil directa para hacer daño) y dimensión intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y

satisfacer los intereses propios). Para Anderson y Bushman (2002), la *violencia hostil* se refiere a un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, con la intención de causar daño, que aparece como reacción ante una provocación percibida, mientras que la *violencia instrumental* se entiende como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor, no desencadenándose sólo como reacción a la presencia de una provocación previa.

Además de esta clasificación, existen otras más recientes y complejas que distinguen y diferencian entre: formas de violencia (directa, física o manifiesta versus indirecta, verbal o relacional); y funciones de la violencia (reactiva o defensiva versus ofensiva, proactiva o instrumental) (Griffin y Gross, 2004; Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003).

1.2. Teorías en torno a la violencia.

Las teorías explicativas sobre el origen de la conducta violenta en el ser humano, pueden aplicarse para tratar de entender mejor el origen y desarrollo de la conducta violenta en la adolescencia. En este apartado del capítulo se van a describir algunas de las principales líneas teóricas explicativas acerca de la conducta violenta, agrupándolas en: *teorías activas o innatistas* y *teorías reactivas o ambientales*. Las primeras, teorías activas o innatistas, consideran que la violencia es un componente innato de la persona, indispensable para su proceso de adaptación. Así, desde esta perspectiva, se considera que tiene una función positiva y que la labor de la familia y la escuela, es canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables. Las segundas, *teorías reactivas o ambientales*, enfatizan el papel

del medio y la importancia de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta del ser humano.

Tabla 4.

Teorías sobre la violencia.

Teorías	
Teorías clásicas	Teoría Genética Teoría Etológica Teoría Psicoanalítica Teoría De La Personalidad Teoría de la Frustración
Teorías reactivas o ambientales	Teoría Sociológica Teoría Del Aprendizaje Social Teoría Ecológica

Fuente: Elaboración propia.

1.2.1. Teorías clásicas

Las principales teorías activas o innatistas son: la teoría genética, la teoría etológica, la teoría psicoanalítica, la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la señal-activación sobre las que vamos a revisar a continuación.

Teoría Genética

Se destaca la importancia de la predisposición genética y la herencia en el desarrollo de la conducta violenta y agresiva. Según esta perspectiva, las manifestaciones agresivas resultan de síndromes patológicos orgánicos (la anomalía del cromosoma XYY) o de procesos bioquímicos y hormonales (altos niveles de testosterona y noradrenalina) que tienen lugar en el organismo.

Teoría Etológica

Para esta teoría, la agresión es una fuerza innata basada en impulsos inconscientes biológicamente adaptados que se han ido desarrollando con la evolución de la especie. La agresión para los etólogos es una reacción espontánea de la persona, heredada, y no aprendida.

Lorenz (1968), uno de los máximos representantes de la perspectiva etológica señala que la agresividad, sirve para la conservación de la especie y de la vida, y constituye una fuente inagotable de energía, y como es algo innato a la persona puede manifestarse de manera espontánea, y no siempre como reacción a estímulos externos. Entonces si la agresión es un impulso innato que necesita descargarse de manera continuada, surgen preguntas sobre qué sucede entonces con esa energía agresiva.

Propone como posibles soluciones el fomentar el conocimiento personal e intentar canalizar de manera inteligente y responsable la agresividad, por lo tanto, el autor parece decantarse por la reorientación de la agresión como la vía más eficaz para hacer frente a la violencia.

Teoría Psicoanalítica

Las ideas que propuso Freud, el fundador del psicoanálisis, sobre el origen de la agresividad en las personas, no son hoy en día del todo aceptadas por la comunidad científica. En un principio, antes de publicar su obra *Más allá del principio del placer* (1920), consideraba el concepto de agresividad como una reacción ante la frustración y el miedo. Posteriormente pasó a defender la existencia dos instintos básicos presentes en todos los seres humanos: el Eros (instinto de vida) que incluye instintos orientados al amor y a la vida, y el Thanatos (instinto de muerte), que explica la tendencia biológica del organismo humano a la agresión; de esta manera explica la

tendencia biológica de la persona hacia la agresión, la destrucción de los demás e incluso la suya propia. Puede destacarse su aportación en lo que refiere a la descarga de ese instinto agresivo. Emplea el término de catarsis. Según el psicoanálisis clásico, la agresividad humana que nace exclusivamente del interior de la persona como pulsión, se va acumulando paulatinamente, hasta que llega un momento en que es necesario que se produzca una descarga agresiva. Según los postulados freudianos, una inhibición de la agresividad durante mucho tiempo puede llegar a producir explosiones patógenas en la persona.

Al día de hoy no hay estudios empíricos que afirmen la tendencia innata a la violencia, por lo que esta teoría es contemplada en no pocas ocasiones con escepticismo.

Teoría De La Personalidad

Para Eysenck (1964), ciertos rasgos de la personalidad, basados en la biología, aumentan el riesgo de conductas violentas, dada un crianza social particular. Según este autor, los individuos heredan rasgos particulares de personalidad, junto con características asociadas del sistema nervioso autónomo y central. Estas características biológicas afectan su sensibilidad hacia el castigo y su propensión hacia resultados violentos.

La teoría de Eysenck sugiere una interacción biosocial aparentemente paradójica para las conductas violentas. Bajo circunstancias ambientales normales, los condicionadores pobres se volverán antisociales. Sin embargo, dado un ambiente social criminogénico, los individuos con déficits en el funcionamiento biológico (condicionadores pobres) será menos probable que evidencien resultados antisociales que los individuos con sistemas biológicos de buen funcionamiento (buenos condicionadores)

Eysenck (1976). En este proceso de "antisocialización", los niños que son altamente condicionables y que tienen padres antisociales se volverán "socializados" dentro de los hábitos antisociales de los padres, mientras que los niños que tienen un bajo índice de condicionamiento podría evitarse que se vuelvan antisociales.

Teoría de la Frustración

Los fundadores de la Teoría de la Frustración-Agresión (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939) defendieron como idea principal que la agresión es siempre consecuencia directa de una frustración previa, y que la existencia de una frustración siempre conduce a alguna forma de agresión, entendiendo como frustración, el acto de bloquear a alguien la adquisición de una gratificación esperada.

Miller en 1941, modificó la hipótesis original, apoyando la idea de que muchas personas han aprendido a responder de forma no agresiva a las frustraciones, teniendo presente que aunque la capacidad de responder de manera agresiva esté siempre presente, no siempre se usará esa vía como respuesta. Esta idea se fundamenta en las funciones que cumple el proceso de socialización, el cual nos permitiría reprimir, desplazar o encauzar los sentimientos negativos, para que no lleguen a manifestarse de manera agresiva.

Uno de los autores que más importancia cobró en la revisión de la Hipótesis de la Frustración-Agresión fue Berkowitz, afirmando que "las frustraciones producen inclinaciones agresivas solamente en la medida en que son aversivas y conducen al efecto negativo" (Berkowitz, 1989). Tal hipótesis se fundamenta en la idea de que la frustración puede llevar a la agresión pero de una manera indirecta. Para que ésta se produzca deben

existir en las personas una serie de disposiciones para que la persona reaccione de manera agresiva. Según el autor estaría relacionado con una fuente de activación (arousal).

Es interesante señalar en esta teoría la importancia que le da no solo a la presencia de impedimentos que nos conducirían al logro de una meta, sino que también cobra especial importancia la reacción emocional que se produce a nivel interno en la persona ante una determinada dificultad. De esta manera, la conducta humana iría más allá de un simple estímulo frustrante, y cobran especial relevancia las emociones, los sentimientos o los pensamientos.

1.2.2. Teorías reactivas o ambientales

Las teorías reactivas o ambientales principales son: teoría sociológica, teoría ecológica y la teoría del aprendizaje social que a continuación se detallan.

Teoría Sociológica

Durkheim (1938), inspirador de la teoría sociológica considera la conducta violenta como el resultado de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Determinados factores como la pobreza, situaciones de marginación o de explotación, serían la base de comportamientos violentos en la sociedad. De tal manera que para esta teoría cobran especial relevancia los hechos sociales, y no tanto la conciencia individual.

La violencia social puede ser de dos tipos: individual, es fácilmente predecible, sobre todo cuando los objetivos son de tipo material e

individualista, o bien grupal. Esta última no se puede predecir tomando como base el patrón educacional recibido por los sujetos, sino que se predice por el referente comportamental o sujeto colectivo, el llamado "otro generalizado", al que respetan más que a sí mismos y hacia el cual dirigen todas sus acciones.

Los valores predominantes en cada sociedad también influirán en la percepción y en el juicio que los miembros de un grupo desarrollen, de tal manera que si en algunas culturas la agresión tiene un valor positivo, es lógico que ésta sea considerada como una forma normal de comportarse.

Teoría Del Aprendizaje Social

Durante bastantes años, las teorías explicativas acerca de la violencia se han limitado a actos individuales que se realizaban en la mayoría de las ocasiones para provocar daño. Con la Teoría del Aprendizaje Social, se produce un giro en la concepción de este tipo de perspectiva, ya que pretende ofrecer un modelo explicativo más amplio. La Teoría del Aprendizaje Social considera que el comportamiento violento es el resultado del aprendizaje que se realiza a través de la imitación y la observación; por lo que no es necesario que exista una frustración para que se desarrollen comportamientos calificados como agresivos. De hecho, se producen respuestas agresivas en ausencia de frustraciones. Bandura (1973) apunta que la frustración no genera una pulsión que necesite descargarse mediante conductas dañinas, sino que origina un estado de activación emocional, a partir del cual se producirían una serie de conductas (dependencia, logro, agresión, resignación...) dependiendo de las diferentes formas que la persona haya aprendido para manejar situaciones estresantes.

En esta teoría la violencia es definida como “la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad” (Bandura y Ribes, 1975). Este daño puede afectar tanto a un nivel físico como formas psicológicas. La conducta humana se explica, desde este enfoque, como el resultado de la interacción recíproca entre la persona y el ambiente, de tal manera que a lo largo de la vida puede adquirir repertorios de conducta violenta a través de la observación de modelos o por experiencia directa. Sin embargo no deja completamente fuera factores de tipo biológico o genéticos. Obviamente, la estructura biológica impone límites a los tipos de respuestas violentas que pueden perfeccionarse y la dotación genética influye en la rapidez a la que se progresa el aprendizaje (Bandura y Ribes, 1975). Desde el aprendizaje social se reconocen tres fuentes principales de modelamiento de la conducta agresiva: 1). Las influencias familiares; 2). Las medidas subculturales y 3). El modelamiento simbólico. El aprendizaje de la conducta violenta a través de la experiencia directa, puede darse mediante recompensas o castigos, a través de continuas pruebas de ensayo y error.

Finalmente, otro aspecto que resalta esta teoría se relaciona con las condiciones de mantenimiento, en donde la conducta violenta, igual que cualquier otro tipo de conducta, estaría controlada en buena medida por las consecuencias. Por eso, en cada persona la violencia tiene un valor funcional muy diferente, dependiendo de las circunstancias. En definitiva, el Aprendizaje Social rechaza la concepción innatista de la agresividad humana, por lo tanto, ésta formaría parte de las múltiples respuestas que se pueden dar, no solo ante la frustración, sino también ante cualquier situación conflictiva.

Teoría Ecológica

Si se analiza el problema de la violencia desde este enfoque, se den considerar sus causas como múltiples y complejas , por lo que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos. 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 los problemas de violencia.

Indicar por último que desde esta perspectiva se considera que la solución a los problemas de conducta, pasa por promover cambios en el contexto social más que por tratar de modificar directamente el comportamiento del sujeto.

2. Expresiones de la violencia en la adolescencia.

Este capítulo es el pilar fundamental del presente trabajo, ya que en él se desarrollará y profundizará en las tres manifestaciones principales de la violencia en los y las adolescentes: violencia hacia los progenitores, *filio-parental*; violencia hacia los iguales, *escolar*; y violencia en las relaciones sentimentales, *de pareja*.

Se hará un recorrido por los tres tipos de violencia, siguiendo una estructura clara y organizada en la explicación cada una de ellas: comenzando con un análisis conceptual, para pasar a describir las características propias de cada violencia, y de los y las adolescentes que la ejercen. Se finaliza con un apartado sobre las consecuencias que conllevan cada una de ellas.

Por tanto, el objetivo fundamental de este capítulo, es ofrecer una visión amplia, parsimoniosa y actualizada de cada una de las tres violencias que sirva como base teórica sobre la que se fundamente los posteriores análisis estadísticos.

2.1. Violencia Filio-Parental:

2.1.1. Delimitación conceptual: *violencia familiar vs. violencia filio-parental.*

Durante décadas, la investigación sobre la violencia en la familia ha sido una tarea ardua, ya que estaba encubierta por las víctimas o era desmentida por agresores y agresoras. Durante este siglo ha ido recibiendo cada vez mayor atención, y son numerosos los trabajos científicos en este sentido (Fernández y García, 2007; Gómez Bengoechea, 2009; Lameiras e Iglesias, 2011; Sanmartín, Iborra, García y Martínez, 2010).

Por *violencia familiar* se entiende todo acto u omisión sobrevenido en el marco familiar por obra de uno de sus componentes que atente contra la vida, la integridad corporal o psíquica, o la libertad de otro componente de la misma familia, o que amenace gravemente el desarrollo de su personalidad (Wiborg, Alonso, Fornes y Vai, 2000). Echeburúa (2003) por su parte, la define como aquellas agresiones físicas, psíquicas, sexuales o de otro tipo, que realiza un familiar de manera reiterada, y que causan daño físico y/o psíquico y vulnera la libertad de otra persona.

En cuanto a las características de este tipo de violencia, Aroca (2010), destaca: a) que esta violencia puede darse en cualquier nivel cultural, económico, social y étnico, ya que no está relacionada con un tipo específico

de familia; b) el acto violento, lo puede ejercer cualquier miembro de la familia contra cualquiera de los otros que la forman; c) las víctimas están dentro del hogar, por lo que los y las agresoras pueden ser sujetos que estén completamente integrados en la sociedad y sin ejercer conductas violentas fuera de la familia; d) al existir vínculos biológicos o civiles, económicos, afectivos y de convivencia, entre agresores y víctimas, éstas viven en amenaza constante que puede hacerles temer por su seguridad personal de forma imprevisible; e) la víctima que está expuesta y sometida a una violencia reiterada, intencional, a lo largo del tiempo, intermitente y cada vez más violenta, obtiene por parte del/la agresor/a muestras de arrepentimiento y/o afecto, que le provoca cuadros graves de ansiedad y respuestas de alerta constante.

Cuando se trata de un caso de violencia familiar la víctima está de algún modo en situación de dependencia con el agresor o la agresora, como puede ocurrir en el maltrato infantil o en la violencia de género. Pero en cambio, en los casos específicos de violencia filio-parental, esta realidad se invierte, ya que el agresor o agresora es un niño o una niña, púber o adolescente que no sobrepasa los 18 años y que depende íntegramente de sus víctimas (Aroca, Lorenzo y Miró, 2014).

Son varios los autores que han planteado definiciones este tipo de violencia, así por ejemplo, Cottrell y Monk (2004) entienden por violencia filio-parental, al conjunto de actos de violencia verbal, emocional y/o física que hijos e hijas, cometen de forma reiterada contra el padre, la madre o ambos. Según Pereira (2006) se trata de aquellas conductas continuadas de violencia física (agresiones, golpes, empujones, etc.), verbal (insultos repetidos, amenazas) o no verbal (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados, etc.) orientada a padres, madres o a las personas adultas que

ocupen su lugar. Pereira, excluye todos los casos aislados que tengan que ver con el consumo de tóxicos, la psicopatología grave, la deficiencia mental y el parricidio.

Mientras que por su parte Aroca (2010), señala que la violencia filio-parental es aquella donde el hijo/a actúa intencional y conscientemente, con el deseo de causar daño, perjuicio y/o sufrimiento en sus progenitores, de forma reiterada, a lo largo del tiempo, y con el fin inmediato de obtener poder, control y dominio sobre sus víctimas para conseguir lo que desea, por medio de la violencia psicológica, económica y/o física.

Por tanto y partiendo de estas definiciones, no se contempla un modo concreto y único de ejercer la violencia filio-parental, los chicos y chicas despliegan toda una serie de estrategias psicológicas, físicas e incluso económicas, de diversa índole para llegar a controlar y obtener lo que desean.

2.1.2. Tipología.

- *Violencia psicológica* (verbal, no verbal y emocional): implica todas aquellas conductas que vayan contra los sentimientos y necesidades afectivas de una persona, causándole conflictos personales, frustraciones y traumas de origen emocional que pueden llegar a ser permanentes (Aroca y Garrido, 2005). Las conductas más frecuentes de los hijos e hijas en este sentido son: ignorar o menospreciar a los progenitores, humillar, denegar el afecto, expresiones no verbales de desprecio o degradación, romper y golpear objetos para atemorizar, amenazar, mentir, insultar, culpabilizar, manipular, ausentarse de casa sin avisar, omitir ayuda, coaccionar e intimidar (pegar patadas a puertas, pared, lanzar objetos, esgrimir cuchillos o romper cristales).

- *Violencia física*: incluye todas aquellas conductas que pueden producir daño corporal causando heridas por medio de objetos, armas o partes del cuerpo como: dar patadas, bofetones, golpes y empujones. Se trata de una violencia que conlleva también un maltrato psicológico (humillación, impotencia, desamparo) (Ibabe, Jauregizar y Díaz, 2007; Rechea, Fernández y Cuervo, 2008; Romero, Melero, Cánovas y Antolín 2007). También se contempla dentro de esta clasificación, la omisión de ayuda o abandono en una situación de vulnerabilidad de la víctima.

- *Violencia económica*: se trata de conductas como el robo, venta o destrucción de objetos, generación de deudas (móviles, juegos, compras) y utilización de tarjetas de crédito por parte de hijos e hijas, daños económicos que deben asumir los progenitores. Además suelen poner en marcha también artimañas psicológicas como: amenazas, mentiras, chantaje emocional, extorsión, coerción y manipulación.

2.1.3. Características de la violencia filio-parental.

Desarrollo

La violencia filio-parental, como cualquier otro tipo de violencia tiene unas características propias que conforman todo un esquema de conducta que se traduce en falta de límites, berrinches incontrolados, etc., (Omer, 2004), siendo habitual en estos niños y niñas o adolescentes violentos, el sentir un fuerte rechazo por todo aquello que tenga que ver con la supervisión y el control de los progenitores.

La violencia filio-parental presenta un ciclo coercitivo de la violencia característico, donde el modo de actuar de la relación agresor-víctima adquiere la forma de sumisión-hostilidad/ hostilidad-sumisión, donde los progenitores maltratados se dan cuenta que sus recursos referentes

a la educación de sus hijos e hijas no son efectivos. Es más, cuando utilizan reprimendas o castigos, chicos y chicas, responden incrementando, en intensidad y frecuencia, su violencia. Esto hace que padres y madres utilicen la conciliación o negociación, lo que puede llegar incluso a provocar un efecto contrario y hacer que el niño o la niña, reaccionen con más desprecio, al sentir que sus progenitores los consideran débiles. Por tanto, la relación padre, madre e hijos e hijas se ve sumida en un proceso de acción-reacción, donde los intentos de los progenitores para alcanzar un clima familiar sin violencia, hace que los chicos y chicas respondan de una manera más violenta en contra de lo esperado (Aroca, 2010).

La violencia filio-parental no se da de manera precipitada, sino que van apareciendo primero los insultos y descalificaciones, pasando a amenazas y ruptura de objetos, y finalizando con agresiones físicas. No se trata de una etapa o momento temporal, ya que puede durar años. Harbin y Madden (1979) afirman que los ataques contra los progenitores se producen, cuando hay una disconformidad entre éstos y el hijo o la hija, porque la madre y/o el padre hacen algo que los/as trastornan (fijarles límites, darles una reprimenda por ingerir alcohol en exceso o castigarles por mal comportamiento en la escuela).

Respecto a los estilos educativos que prevalecen en la violencia filio-parental, Ibabe y cols. (2007) realizaron una investigación, en la que se analizaron expedientes de menores chicos y chicas, con procedimientos judiciales abiertos por delitos de violencia a ascendientes y otros tipos de delitos. La muestra estuvo dividida en tres grupos: el primero compuesto por sujetos que sólo habían cometido delitos de violencia filio-parental; el segundo por sujetos que habían cometido el delito de violencia a ascendientes y otro tipo de delitos y, finalmente, un tercer grupo compuesto

por sujetos que no cometieron el delito de violencia filio-parental pero sí otro tipo de delitos. Estos autores analizaron los estilos educativos del padre y de la madre por separado llegando a las siguientes conclusiones: 1) Respecto a los padres: el estilo educativo que obtuvo mayor porcentaje apareció en la categoría de ausente-negligente (54%), seguido del permisivo-liberal (27%) y del autoritario (10%); 2) en relación a las madres: el estilo educativo que obtuvo mayor porcentaje apareció en la categoría de permisivo-liberal (39,7%), seguido del negligente-ausente (26%) y autoritario (13,7); 3) se destaca que sólo en el 46,2% de las familias se analizó el estilo educativo de la madre y del padre, y en el 53% de los casos no apareció coincidencia (Ibabe y cols., 2007).

El dato más importante de este estudio es que el grupo de progenitores donde mayor coincidencia existe entre estilo educativo de la madre y del padre es en el grupo de jóvenes que no habían cometido el delito de violencia filio-parental (58%), mientras que en el grupo de jóvenes que sólo habían cometido maltrato parental, la coincidencia entre estilo educativo de la madre y del padre fue del 17%. Según Cottrell y Monk (2004), el progenitor más permisivo recibirá más abuso por parte del hijo o hija para que cambie de alguna manera las reglas o límites que establece el otro progenitor más "firme", en este sentido, en estudios como el de Ibabe y cols. (2007) o el de Romero y cols.. (2007), el estilo más habitual ejercido por el padre es el de negligente-ausente y el de la madre el permisivo-liberal.

Otro estudio llevado a cabo por Gámez-Guadix, Jaureguizar, Almendros y Carrobles (2012) sobre estilos de socialización familiar y violencia filio-parental aportan los siguientes resultados: el *estilo negligente*, caracterizado por un bajo nivel de afecto y control, estuvo asociado con una mayor probabilidad de agresión física y verbal contra padres y contra

madres. Estos hallazgos son congruentes con estudios previos (Cottrell, 2005; Paulson, Coombs y Landsverk, 1990). Un estilo negligente podría crear sentimientos de confusión y ansiedad en los menores que podrían ser un factor de riesgo para el desarrollo de dificultades en el establecimiento de límites, pudiendo dar lugar a conductas de violencia filio-parental. Un niño al que no se le ha proporcionado atención, afecto y control suficiente, tal y como ocurre en los estilos negligentes, es más probable que se implique en estrategias de afrontamiento maladaptativas y muestre un patrón agresivo de interacción (Chapple, Tyler y Bersani, 2005; Spitz, 1959), incluso hacia sus propios progenitores.

Por su parte el *estilo autoritario* estuvo asociado con una mayor probabilidad de abuso verbal hacia los padres. Estos hallazgos son consistentes con la cadena de eventos aversivos descrita por Patterson (1982), según la cual, conforme los progenitores emplean estrategias disciplinarias más aversivas y coercitivas, propias del estilo autoritario, se incrementa el riesgo de que los hijos/as desarrollen un patrón de conductas desafiante y problemático. En este sentido, los/as niños/as podrían aprender por aprendizaje social que la coerción verbal constituye un medio adecuado y aceptable para modificar la conducta de los demás (Bandura, 1977), lo cual podría manifestarse en diferentes problemas de conducta y, entre ellos, la violencia contra padres.

En cuanto al *estilo indulgente*, no estuvo asociado con una mayor probabilidad de informar de violencia filio-parental de índole física o verbal. Estos resultados son congruentes con los hallazgos de estudios previos llevados a cabo con muestras españolas en los que se ha encontrado que el estilo indulgente tiene efectos positivos comparables al democrático (García y Gracia, 2010; Musitu y García, 2001, 2004). Estos autores indican que los

progenitores indulgentes actúan con sus hijos/as como si fuesen personas maduras y capaces de autorregularse, consultan con ellos/as decisiones importantes del hogar y evitan el control impositivo y coercitivo. Parece ser que en nuestra cultura, el nivel de afecto alto (presente tanto en el estilo democrático como en el indulgente) resulta muy importante, siendo el nivel de control impositivo o coercitivo el matiz que permite diferenciar a los democráticos de los indulgentes (Musitu y García, 2004). Las discrepancias entre nuestros hallazgos y los de estudios anglosajones previos irían en consonancia con otros trabajos que han sugerido que los efectos de los estilos parentales podrían diferir entre diferentes grupos étnicos (Calvete, GamezGuadix y Orue, 2010). De forma general, estos resultados indican que las consecuencias de los diferentes procesos de socialización familiar no son directamente generalizables entre diferentes contextos culturales y sociales ya que pueden diferir de una cultura a otra.

Como aportación final, este estudio concluye que los jóvenes que tienen una mayor probabilidad de perpetrar violencia filio-parental son los hijos/as de progenitores negligentes y autoritarios (ambos tienen en común, el bajo nivel de afecto que los hijos atribuyen a padres y madres). Paralelamente, la percepción de elevado afecto en los padres (estilos indulgentes y democráticos) parece ser un factor protector contra la agresividad verbal y física de los hijos/as hacia los progenitores. Todo ello parece indicar que la falta de afecto e implicación podría ser el factor más relevante relacionado con la manifestación de agresividad dirigida hacia los progenitores en nuestro contexto cultural. No obstante, se muestra que la combinación de una ausencia de afecto junto a una falta de control y supervisión (propia del estilo negligente) está asociada con una mayor vulnerabilidad de conductas de abuso de todo tipo hacia los progenitores

Por último, otro trabajo más reciente de Calvete, Gámez-Guadix y Orue (2014), sobre las características familiares asociadas a la violencia filio-parental en adolescentes, concluía que tanto para la violencia física contra las madres como con la violencia contra los padres, dos factores centrales fueron el afecto y la comunicación, que se asociaron negativamente con la presencia de este tipo de violencia. En el estudio, los/as adolescentes violentos referían que los progenitores no habían transmitido aceptación e interés por sus cosas, ni atendido de manera empática a sus necesidades. Por tanto, la ausencia de afecto, comunicación y el abandono, son aspectos que apuntan cierta negligencia emocional.

Prevalencia

Los pocos estudios que han evaluado la prevalencia de la violencia filio-parental, en concreto violencia psicológica, arrojan cifras que oscilan entre 45 y 65% (Calvete, Orúe y Sampedro, 2011; Pagani, Tremblay, Nagin, Zoccolillo, Vitaro y Duff, 2009).

Las diferencias en cifras se debe en buena medida a las metodologías empleadas para la evaluación de la violencia filio-parental. Por ejemplo, la mayoría de los estudios utilizan cuestionarios que se centran solamente en la violencia filio-parental física, mientras que otros incluyen también la verbal, dejando de lado algunas de las modalidades de violencia psicológica, como el maltrato económico.

En muchos casos se contabiliza para la prevalencia de la violencia filio-parental cuando el adolescente ha agredido a los progenitores al menos en una ocasión, aunque esto haya sido un hecho aislado. En un estudio reciente, realizado con una muestra de adolescentes españoles se mostró que cuando se emplean criterios más estrictos, que incluyen la ocurrencia

repetida de agresiones, las tasas de prevalencia son más bajas: un 3.2% para violencia filio-parental física y un 14.2% para la psicológica (Calvete, Gamez-Guadix, Orue, González-Diez, Lopez de Arroyabe, Sampetro, Pereira, Zubizarreta y Borrajo, 2013).

A pesar de las discrepancias en cuanto a metodologías empleadas, la mayoría de estudios coinciden en obtener tasas de violencia filio-parental más altas hacia las madres que hacia los padres. Así, Pagani y cols., (2009) encontraron que la tasa de violencia filio-parental física era del 11% contra padres y del 13% contra las madres. Ulman y Straus (2003) encontraron tasas del 14% contra los padres y del 20% contra las madres. En el mencionado estudio de Calvete y cols. (2013), aunque la violencia filio-parental psicológica fue más frecuentemente ejercida contra las madres que contra los padres, no hubo diferencias en cuanto a violencia filio-parental física.

Datos de 2013 de la Fiscalía de Menores, arroja un número total de 4.659 asuntos iniciados sobre violencia filio-parental, frente a los 4.936 de 2012 y los 5.377 procedimientos del año 2011. En los años anteriores se advertían subidas sucesivas, a partir de un importante salto cuantitativo en el año 2007: 4.995 procedimientos en 2010; 5.201 procedimientos en 2009; 4.211 en 2008 y 2.683 causas en 2007. Debe advertirse que las cifras de los años 2007 a 2010 incluían tanto violencia doméstica sobre ascendientes como los casos de violencia de género.

2.1.4. Características de los y las adolescentes.

Género

En diversas investigaciones (Aroca, 2010; Cottrell y Monk, 2004; Pagani y cols., 2004) se señala que los hijos varones eran autores entre el 60 y 80% de los casos de violencia filio-parental, frente a las hijas. Por otro parte, Walsh y Krienert (2007) encontraron diferencias significativas si se analizaba la gravedad de las agresiones físicas, siendo el porcentaje mayor en los hijos frente las hijas: los hijos varones cometieron la mayoría de las agresiones físicas, en concreto, el 63,3%. En cambio, cuando se analizaron diferentes tipos de violencia, principalmente psicológica, concluyeron que, en conductas de intimidación el 27,5% eran de hijas frente a un 72,5% de hijos; en cuanto a las agresiones físicas leves encontraron a un 31,3% de hijas y a un 68,7% de hijos, y cuando se producía una agresión física grave aparecía que en un 38,5% de los casos eran las hijas las que cometían y el 61,5% eran los hijos.

Tomando como base la teoría del aprendizaje social, es posible que, el modelado que reciben los chicos de su padre cuando maltrata o infravalora a su madre sea una de las explicaciones al hecho de que la conducta violenta de los hijos sea con más frecuencia hacia la madre. Langhinrichsen-Rohling y Neidig (1995) encontraron diferencias en la forma en la que la violencia de género, influye en hijos e hijas, ya que mientras las niñas que han observado violencia entre los progenitores tienen menor probabilidad de comportarse de forma violenta con ellos que los niños, éstos tienden maltratar a su madre poco después de que el padre (o la pareja de la madre), quien había mostrado comportamientos violentos hacia la madre, abandone el hogar (Cottrell y Monk, 2004), generalizándose este patrón incluso hacia su propia pareja (McCloskey y Lichter, 2003).

Edad

Los resultados de los trabajos de Cottrell (2001) sitúan el rango de edad de incidencia mayor entre los 12 y 14 años; los datos de Kethineni (2004) indican que el grupo que mayor probabilidad tenía de maltratar a sus progenitores se situaba entre los 15 y 16 años. De hecho, es entre los 14 y los 16 años cuando aparece una incidencia mayor de hijos e hijas maltratadores/as (Chinchilla, Gascón, García y Otero, 2005; Du Bois y cols., 1998; Honjo y Wakabayaski, 1988; Marcelli, 2002). En las investigaciones realizadas en España se da un rango de edad sesgado por el tipo de muestra empleada ya que la mayoría procede del ámbito judicial, estableciéndose entre 14 y 17 años la mayor incidencia. Pero, en este intervalo, la violencia es significativamente superior entre los 15 y 17 años. Aunque teniendo en cuenta los datos de los trabajos españoles (Ibabe y cols., 2007; Rechea y Cuervo, 2009; Rechea y cols., 2008; Romero y cols., 2007; Sempere, Losa del Pozo, Pérez, Esteve y Cerdà., 2007) se puede establecer que el rango de edad que presenta mayor incidencia es entre 16 y 17 años, aunque no es significativamente relevante si lo comparamos con el rango de 14 a 15 años.

Factores individuales

En la literatura sobre violencia filio-parental se han analizado diferentes y variados factores individuales relacionados con este tipo de violencia. Así, Micucci (1995) señala altos niveles de sentimientos de inadecuación personal, indefensión y soledad, siendo esta variable muy estudiada en varios tipos de violencia como la escolar, encontrando esta misma relación en diversos estudios (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Estévez, Martínez, Herrero y Musitu, 2006). Otros autores señalan también, niveles bajos de autonomía personal, empatía, autoestima y control de los impulsos

(Ibabe y cols., 2007; Paulson y cols., 1990; Pereira y Bertino, 2009) e ideación e intentos de suicidio (Kennedy, Edmonds, Dann y Burnett, 2010).

Se consideran también factores de riesgo para el desarrollo de la conducta violenta hacia los progenitores, la baja autoestima y la sintomatología depresiva (Ibabe y Jaureguizar, 2011; Ibabe y cols., 2007), la insatisfacción vital (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009), el autoconcepto negativo y el malestar psicológico (de la Torre, García, de la Villa y Casanova, 2008; Gámez y Almendros, 2011), la baja empatía (Ibabe y cols., 2007; Sempere y cols., 2007). Garrido (2007) señala que el/la joven con el *Síndrome del Emperador* incluye rasgos como una gran impulsividad, profundo egocentrismo, ausencia de una auténtica relación emocional e incapacidad de sentirse culpable.

2.1.5. Consecuencias de la violencia filio-parental.

La violencia filio-parental es un tipo de violencia con un desgaste psicológico muy fuerte, ya que padres y madres tienen que asumir que están siendo maltratados por sus propios hijos e hijas. Según Webster (2008) los progenitores victimizados tienen serias dificultades para aceptar abiertamente que su hijo o hija se comporta agresivamente con ellos y niegan el problema, aunque de admitirlo lo mantienen en secreto, perpetuándose el maltrato. Cottrell (2001) afirma que esta reacción puede ser la consecuencia de la depresión de los padres y madres o de su vergüenza por haber fallado como educadores. Lo que sí es cierto, es que la familia al completo se ve envuelta en un círculo de violencia, a veces recíproca, difícil de interrumpir que provoca daños severos en las madres y padres. McKeena (2006), tras estudiar a 107 padres y madres que habían sido víctimas, encontró que sufrían: insomnio, depresión, impotencia, sentimientos de frustración e, incluso, idearon o intentaron suicidarse.

Además, algunas madres y padres necesitan medicación para superar el estrés y la tensión que viven, y otros recurre a las drogas y/o alcohol para hacer frente a la situación de desesperación, incredulidad, impotencia y falta de apoyo; así como: miedo, conmoción, estrés y culpa o trastorno de estrés postraumático (Agnew y Huguley, 1989; Cottrell, 2001; Cottrell y Monk, 2004; Howard y Rottem, 2008; Omer, 2004; Paterson, Luntz, Perlesz y Cotton, 2002; Sempere y cols., 2007).

En esta línea Cottrell (2001) resalta otras consecuencias referidas al tiempo que padres y madres dedican al hijo o hija violento/a, que provoca en cierta medida que el tiempo que pasan con los otros hijos o hijas sea menor. Además el desgaste físico y mental puede hacer también que abandonen sus responsabilidades laborales, con bajas médicas o ausencias frecuentes del trabajo, y se incrementan las situaciones de tensión y discusión en la pareja, pudiéndose llegar al divorcio.

Una vez analizado el complejo fenómeno de la violencia filio-parental, como uno de las principales conductas violentas acometidas en el entorno más inmediato de los chicos y chicas, como es la familia, se pasará a analizar otra las conductas más habituales en chicos y chicas adolescentes, que se da lugar en otro de los contextos donde pasan la mayor parte de su tiempo, como es la escuela, y la violencia escolar hacia sus iguales.

2.2. Violencia Escolar:

2.2.1. Delimitación conceptual: *violencia escolar vs. bullying*.

La violencia escolar es definida como aquellos comportamientos violentos que se dan en el centro educativo, entre los que se encuentran los dirigidos a hacer daño al alumnado, al profesorado, a objetos o material escolar y que puede ser puntual y ocasional o persistente y sistemático (Serrano e Iborra, 2005). En el centro escolar se pueden dar diversos tipos de agresiones como: actos vandálicos (rotura de pupitres, puertas, pintadas en las paredes del centro), agresiones físicas y verbales (pegar a compañeros/as, insultar al profesorado), problemas de disciplina en clase (desobediencia al reglamento del centro), maltrato emocional (chantaje) y abuso sexual (tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento), aunque esta última conducta es menos frecuente que las anteriores (Iglesias, 2000; Moreno, 1998; Rodríguez, 2004; Trianes, 2000).

Por otro lado, el acoso escolar o *bullying*, se refiere a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima. (Serrano e Iborra, 2012).

Desde hace unos años existe un cambio de tendencia de conductas más leves hacia conductas más graves relacionados con la violencia física y verbal hacia profesorado y compañeros/as, y en los que la conducta de los adultos (profesorado y progenitores), encaminadas a la resolución de conflictos en el Centro educativo, juegan un papel decisivo, adquiriendo a veces formas violentas, modeladoras del comportamiento infantil y adolescente (Martínez, 2013).

La violencia escolar, ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001): 1) desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado; 2) produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos; 3) y provoca también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina.

Además, tanto la violencia como el rechazo escolar constituyen indicadores del ajuste del adolescente en la escuela, es decir, de la capacidad del adolescente para adaptarse a las demandas y características del sistema escolar en el periodo adolescente. Este ajuste escolar incluye aspectos como: el rendimiento académico, la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesorado como figura de autoridad, la actitud del alumno/a hacia la escuela, la participación en actividades escolares (Ladd y Burgess 2001), así como la relación profesorado-alumno/a y la aceptación del adolescente por sus iguales (Pianta y Steinberg, 1992).

2.2.2. Tipología.

La clasificación más reciente sobre violencia distinguen estas conductas en función de dos ejes independientes: formas y funciones de la violencia (Griffin y Gross, 2004; Little y cols., 2003; Little, Henrich, Jones, y Hawley, 2003). Atendiendo a la forma, la conducta violenta puede ser *manifiesta o directa*, cuando supone una confrontación inmediata con la intención de causar daño, o, por el contrario, *indirecta o relacional*, cuando se realizan actos que provocan daño en el círculo de amistades o la exclusión en un grupo.

En cuanto a sus funciones puede ser *reactiva*, en la medida en que surge como respuesta ante alguna provocación, o *instrumental*, cuando se realiza de manera deliberada para obtener un refuerzo externo.

Tabla 5

Formas y Funciones de la Violencia.

Formas de violencia -

La *violencia directa o manifiesta* se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).

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 (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores...).

Funciones de la violencia -

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 instrumental* 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.

Fuente: Little y cols. (2003).

2.2.3. Características de la violencia escolar.

Desarrollo

Los estudios recientes sobre violencia escolar han dejado atrás la visión individual del/la agresor/a o víctima, para centrarse en una dimensión más relacional.

Así, se incluyen en el análisis a todos los alumnos/, ya que muchos de ellos/as son conocedores de esta situación y sus reacciones frente a la violencia que sufre uno/a de sus compañeros/as pueden ser muy diferentes.

En un estudio de Salmivalli et al. (2006) han identificado al menos seis roles presentes en las interacciones violentas que acontecen en la escuela: 1) acosador/a; 2) víctima; 3) colaboradores de los violentos/as; 4) animadores de los violentos/as; 5) neutrales; y 6) defensores de las víctimas. Como señalan Del Moral, Suárez y Musitu (2012), los colaboradores son aquellos compañeros/as que se ponen de lado del cabecilla de los violentos/as; los animadores/as o reforzadores/as proporcionan feedback positivo a los violentos/as tanto en su comunicación verbal como en la no verbal (por ejemplo, por la risa o vítores); los defensores/as tienden a empatizar con las víctimas, reconfortándolas y apoyándolas, y, por último, los neutrales evitan implicarse en las situaciones de acoso, retirándose de la escena cuando surgen este tipo de actos.

Los roles de los testigos proporcionan tanto al agresor/a como a la víctima feedback sobre estas conductas. El hecho de que el agresor/a tenga aliados/as que se unen en los actos de violencia, proporciona un apoyo sutil o evidente que refuerza la conducta violenta, mientras que los testigos que apoyan a la víctima proporcionan un feedback negativo al agresor/a que

puede ser interpretado como un reto a la relación de dominio establecida (Del Moral et al., 2012).

En síntesis, podemos destacar los siguientes roles que adoptan los testigos o espectadores de las conductas de violencia escolar:

- Los *colaboradores/as* comparten características con el violento/a, la víctima y los animadores. Tienden a utilizar formas de violencia verbal y provocar físicamente para propiciar la agresión, aunque con menor gravedad que el violento/a. Una característica importante a destacar es la fuerte dependencia que mantienen con el agresor/a, quien exige lealtad y fidelidad, fortaleciendo así este vínculo. No obstante, el colaborador/a se muestra proclive a dialogar y resolver los conflictos de manera no violenta, mientras no estén desempeñando este rol.

- Los *animadores/as*, aquellos/as adolescentes que muestran su apoyo a los violentos/as, mediante la comunicación verbal y no verbal. Este rol es el más frecuente, de manera que pertenecen una mayor proporción de adolescentes. Con frecuencia, los animadores/as destacan aspectos como la diversión, la curiosidad o la emoción de ver pelearse a dos compañeros/as, como elementos clave de su conducta. Los animadores/as naturalizan la agresión, considerándola un hecho habitual y desde esa permisividad refuerzan la conducta del violento/a.

- Los *neutrales* constituyen un grupo minoritario que se caracterizan por la identificación con las víctimas. De hecho, comparten algunas características con las mismas y tienen amigos/as que pueden convertirse en objeto de violencia. En este sentido, los/as adolescentes neutrales parecen alejarse de estos actos como protección ante la vulnerabilidad por ser ellos/as las próximas víctimas.

Prevalencia

El acoso es una forma de violencia entre pares contra las que todos los niños y niñas tienen derecho a ser protegidos. Se trata de violencia entre iguales, ya que tanto la víctima como el agresor son niños. “Una persona está siendo acosada cuando es expuesta, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas. Es una acción negativa cuando alguien intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestias a otro” (Olweus, 1999)

Garaigordobil señala, tras revisar varias investigaciones españolas, que en España tenemos entre el 3% y el 10% de victimización grave (Garaigordobil, 2011). No existe un motivo totalmente definido para acosar a otra persona y no existe un patrón claro en que se pueda encasillar a un niño o una niña como víctima o agresor de sus iguales. Lo que sí ha aportado la literatura científica son una serie de factores que pueden entenderse como facilitadores de este tipo de fenómenos. Pero la presencia de alguno de estos factores de riesgo no necesariamente conlleva a que los niños o niñas sean víctimas o agresores de esta forma de violencia. Entre ellos podemos encontrar como factor de riesgo individual, ser víctima de violencia en el hogar o estar expuesto a violencia de género (Naciones Unidas, 2006); y entre factores de riesgo familiar: la aceptación de la conducta agresiva del niño o niña (Olweus, 1999); uso de métodos de educación basados en el castigo físico o en la violencia emocional (Olweus, 1980, 1999) o la falta de supervisión de los padres o cuidadores (progenitores con un estilo de educación permisivo e inconsistente, que son tolerantes con las conductas agresivas de sus hijos e hijas y no marcan reglas claras y consistentes, Olweus (1980, 1999); y por último, una pobre relación paterno/materno filial (Ybarra y Mitchell, 2004), entre otros.

Un estudio llevado a cabo por Save the Children (2016) Yo a eso no juego, con niños y niñas entre 12 y 16 años, pone de relieve que un 9,3% de los estudiantes encuestados considera que ha sufrido acoso tradicional en los dos últimos meses.

El insulto es la manifestación más recurrente del acoso: seis de cada diez estudiantes reconoce que alguien les ha insultado y más de dos de cada diez lo sufre frecuentemente. Además de sufrir insultos directos o indirectos, un acosado puede ser víctima de rumores, robo de sus pertenencias, amenazas, golpes o exclusión. La mitad de los encuestados reconoce también haber insultado o dicho palabras ofensivas a alguien, y uno de cada tres ha agredido físicamente a otro menor de edad.

La mitad de los encuestados reconoce haber insultado o dicho palabras ofensivas a alguien, y uno de cada tres ha agredido físicamente a otro menor de edad. Por último, las chicas salen peor paradas: un 10,6% han sufrido acoso (frente a un 8% de chicos). Además, entre ellos es mayor el porcentaje de los que se reconocen como agresores: un 6,3% de los niños ha acosado a otro menor de edad frente a un 3,5% de las niñas.

2.2.4. Características de los y las adolescentes agresores.

Género

La mayoría de los estudios coinciden en apuntar que la violencia en la escuela es un fenómeno fundamentalmente masculino: los chicos suelen ser, más frecuentemente que las chicas, tanto violentos/as en la escuela (Pareja, 2002; Hernández y Casares, 2002), como víctimas de violencia en los centros escolares (Clearly, 2000; Glover, Gough, Jonson y Cartwright, 2000) o incluso agresores-víctimas conjuntamente (Kumpulainen, Rasanen y Puura, 2001). Tattum y Lane (1989), por ejemplo, encontraron en su estudio

que los chicos se implican en conductas intimidatorias tres veces más que las chicas.

Considerar el género de las víctimas agresivas también es relevante para entender la dinámica que lleva a algunas víctimas a agredir de forma relacional a sus compañeros. Los resultados, del estudio llevado a cabo por, Povedano, Cava, Monreal, Varela y Musitu (2015) indican, que solo los chicos victimizados amortiguan sus altos sentimientos de soledad implicándose en conductas de violencia escolar contra sus compañeros, lo que no ocurre en el caso de las chicas. Además, es probable que la ausencia de habilidades psicosociales de los chicos victimizados que también agreden, fomente la elección de estrategias más sutiles y coherentes con su perfil, como la violencia relacional, cuando tratan de defenderse o responder a este estresor.

En las investigaciones en las que se toma medidas de violentos/as considerando exclusivamente conductas violentas directas y físicas, los chicos presentan una frecuencia de implicación muy superior a las chicas, pero en aquéllas en las que se tiene en cuenta tanto la violencia directa como la indirecta (principalmente, la difusión de rumores y la exclusión social), las diferencias en función del sexo tienden a desaparecer (Andreou, 2000; Craig, 1998). En este sentido, sería posible que chicos y chicas utilicen preferentemente distintos tipos de agresión pero en niveles similares, de modo que las diferencias entre ambos sean más cualitativas que cuantitativas (Kochenderfer- Ladd y Wardrop, 2001; Martín, Martínez, López, Martín y Martín1998).

Los datos del estudio de Moreno y cols.,(2009) indican que en general, los chicos hacen un mayor uso de la violencia relacional, tal y como apuntan otros autores (Goldstein y cols., 2002), si bien estas diferencias

significativas sólo se dan en las dimensiones pura e instrumental (no en la reactiva).

Existen otras investigaciones que ponen de manifiesto que los chicos suelen utilizar más frecuentemente que las chicas la violencia física directa y el daño a pertenencias de otros compañeros, mientras que las chicas se decantan por formas de violencia más sutiles e indirectas como la intimidación, la manipulación y el aislamiento social; por último, chicos y chicas utilizan por igual la violencia verbal como poner mote o dejar en ridículo (Mynard y Joseph, 1998; Olweus, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Edad

Respecto del curso o edad en el que es más probable que se de la violencia escolar, no existe consenso en la literatura científica actual. Algunos autores sostienen que las conductas violentas son más frecuentes en la educación primaria (6-11 años) que en la secundaria (12-16 años) (Olweus, 1998; Borg, 1999), aunque otros afirman que es estable a lo largo de toda la educación obligatoria o incluso más frecuente en la educación secundaria (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999). Por otra parte, dentro de la educación secundaria, son numerosas las investigaciones que señalan el segundo ciclo (entre los 14 y los 16 años) como el más conflictivo (Cerezo, 1999; Cohen, Cohen, Kasen, Velez, Hartmark, Johnson, Rojas, Brook y Streuning, 1993; Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez, 2002; Lenssen y cols., 2000; Ortega, 1994). Finalmente, también parece existir acuerdo en la idea de que después de los 16 años desciende, generalmente, la frecuencia de implicación en comportamientos de este tipo (Martín y cols., 1998).

Los resultados aparentemente contradictorios sobre la edad de mayor incidencia de violencia escolar pueden tener como origen, nuevamente, distintas concepciones y medidas que los investigadores deben tener muy en cuenta. Así, algunos autores como Eslea y Rees (2001) sugieren que a medida que el niño/a va entrando en la adolescencia concede más importancia a las agresiones directas, mientras que las indirectas pasan a un segundo plano. De hecho, parece ser que existe una escalada en el tipo de actos violentos cometidos por los/as adolescentes, de modo que normalmente participan en primer lugar en conductas que implican formas menos graves de agresión como molestar a los compañeros/as, para pasar posteriormente (sobre los 14-16 años) a comportamientos que implican más el contacto físico o la violencia manifiesta (Loeber y Stouthamer, 1998).

Factores individuales

La literatura científica sobre violencia escolar ha analizado diferentes y variados factores individuales que están relacionados de una manera u otra con este tipo de violencia.

En 2001, O'Moore y Kirkman comprobaron a través de sus estudios, que chicos y chicas violentos obtienen bajas puntuaciones en autoestima escolar pero muy elevadas en autoestima social. En esta misma línea, Estévez, Martínez y Musitu en 2006, encontraron en su investigación, que los/as adolescentes violentos mostraban una autoestima social y emocional más elevada incluso que los/as adolescentes no involucrados en problemas de violencia o victimización, mientras que sus niveles de autoestima familiar y escolar resultaron significativamente inferiores.

En 2007, un estudio llevado a cabo por Estévez, Murgui, Moreno y Musitu sobre estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad

institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela, desvela que, en el ámbito familiar, existe una estrecha asociación entre la calidad de la comunicación con el padre y el comportamiento violento del hijo/a en el contexto escolar. En esta línea, otras investigaciones destacan también el fuerte vínculo existente entre la relación padre-adolescente positiva y abierta y el ajuste psicosocial del hijo/a (Rohner y Veneziano, 2001; Welsh, Buchanan, Flouri, y Lewis, 2004). Por otra parte, si bien el estilo de comunicación con la madre y la percepción y expectativas del profesor son dos factores asociados también con los problemas de conducta en la escuela, esta relación podría ser más bien indirecta, a través del autoconcepto del adolescente y de su actitud hacia la autoridad institucional.

En un trabajo más reciente sobre violencia escolar de Garay, Ávila y Martínez (2013), las autoras concluyeron, que los/as adolescentes más violentos presentan puntuaciones diferentes en todas las dimensiones analizadas: menor autoestima, satisfacción con la vida y empatía y mayor soledad, ánimo depresivo y estrés. Estos resultados confirman los obtenidos en estudios previos en los que se subraya la importancia de los factores familiares en la explicación de la violencia escolar (Bernarás, Jaureguizar, Soroa, Ibabe y De las Cuevas, 2013; Carpi, Gómez, Guerrero y Palmero, 2008; Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa, 2012; Palmero y Martínez-Sánchez, 2008; Romera, Del Rey y Ortega, 2011). Las relaciones familiares de los/as adolescentes violentos son más conflictivas y tienden a percibir una menor cohesión familiar a la vez que mayores niveles de conflicto familiar. Parece, por tanto, que existe cierta continuidad entre los conflictos que acontecen en el ámbito familiar y, las dificultades en la comunicación, un aspecto clave para la resolución positiva de los conflictos familiares y los que sufren los adolescentes en las relaciones con los iguales.

Respecto a la comunicación familiar, los resultados de este estudio corroboran que los/as adolescentes que participan en comportamientos desadaptativos con más frecuencia y de mayor gravedad, informan de una peor comunicación con sus padres. Paralelamente, los/as adolescentes menos implicados en situaciones de violencia escolar se caracterizan por una comunicación más abierta y fluida con sus progenitores, así como por la utilización de estrategias de resolución de conflictos familiares basadas en el diálogo y la comprensión. En este sentido, la comunicación familiar parece constituir un factor protector ante los problemas de ajuste en el adolescente, un efecto sugerido por Muñoz-Rivas y Graña (2001).

Según el estudio llevado a cabo por estos autores, en el grupo de alta violencia los chicos y chicas violentos muestran numerosas comunalidades. La autoestima académica de las chicas es más alta que la de los chicos, aun cuando estas conductas violentas acontecen en el ámbito escolar, así como su empatía. En cuanto a las relaciones familiares tampoco se han observado grandes diferencias entre chicos y chicas, si bien cabe destacar que la relación de las chicas con el padre es sensiblemente peor que la de los chicos.

Los resultados obtenidos en este trabajo apuntan a que las chicas, pese a implicarse en conductas violentas en la escuela, se encuentran más adaptadas a este entorno y que su participación en estas conductas, a diferencia de los chicos, no viene propiciada por el rechazo social ni por el cuestionamiento de la autoridad escolar. De hecho, los resultados apuntan a que las chicas que expresan más conductas violentas en la escuela muestran una peor comunicación, especialmente con el padre. En este sentido, de estos resultados se infiere que existe un vínculo importante entre la comunicación familiar funcional y el autoconcepto positivo del hijo, constituyendo la

comunicación en este caso un relevante factor protector. (Muñoz-Rivas y Graña, 2001).

Estudios en este ámbito también han mostrado la relación inversa, es decir, que los problemas de comunicación familiar, especialmente con la madre, pueden constituir un factor de riesgo y devenir en una autopercepción negativa del hijo respecto de su contexto familiar (Estévez, Martínez, Morenoy Musitu2006).

2.2.5. Consecuencias de la violencia escolar.

La violencia escolar tiene efectos perjudiciales tanto en agresores como en víctimas. Sin embargo, tanto los agresores como los espectadores más pasivos tienden a minimizar sus consecuencias. Como señalaron Brown, Birch y Kancherla (2005), la dinámica del violento/a se prolonga en el tiempo sobre la base de tres circunstancias: 1) minimización de la gravedad del acoso, 2) incapacidad de la víctima para manejar la situación, y 3) y minimización del problema por el adulto. Aunque cada vez son más las propuestas de intervención en las que se resaltan las consecuencias negativas del acoso y se busca la implicación activa de los espectadores.

En el ámbito escolar, la violencia perjudica las relaciones sociales, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores; lesiona gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; desmoraliza y desmotiva laboralmente a los docentes y produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos, ya que la atención recae en las medidas disciplinarias (Estévez y cols., 2008). Además, la violencia genera un clima escolar negativo que se expresa en un menor interés por aprender. Es por esta razón que la violencia escolar constituye uno de los principales retos del sistema educativo a nivel

internacional (Debarbieux, 2006; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2009). Piñuel y Oñate (2006) subrayan las siguientes consecuencias de la violencia en el ámbito escolar: 1) perjudica el desarrollo integral del alumnado; 2) disminuye la probabilidad de aprender; 3) reduce los comportamientos cooperativos en el aula; 4) disminuye el sentimiento de pertenencia a la institución educativa y al aula; 5) dificulta el surgimiento de procesos creativos; 6) desencadena actos violentos por imitación; 7) y origina malestar, desánimo y desconfianza en el profesorado.

Una vez analizada la violencia escolar, como segundo escenario más cercano donde chicos y chicas se relacionan, se pasará a examinar otro de los contextos donde pasan la mayor parte de su tiempo a medida que se van desarrollando y sus relaciones sociales van creciendo, como son sus iguales y las relaciones sentimentales, y por ende la violencia de pareja.

2.3. Violencia en las Relaciones de Pareja.

En 1957 Kanin advirtió por vez primera, la existencia de conductas violentas en las relaciones de pareja adolescentes. Pero hasta la década de los ochenta este fenómeno de naturaleza social, no comenzó a ser tratado por la comunidad científica. Lo que provocó desde entonces todo una serie de estudios sobre chicos y chicas jóvenes, produciéndose avances muy significativos al respecto.

Durante la etapa del noviazgo son muchas las parejas de chicos y chicas que se enfrentan a situaciones anómalas de violencia que nada tienen que ver con el amor o con las expectativas de una relación en sus inicios. La violencia suele instalarse en las relaciones de forma gradual, es decir, no surge de forma espontánea o brusca durante el matrimonio o cuando las

relaciones son ya estables. Por lo que el pronóstico para las parejas de novios que viven una relación violenta no es nada favorable porque la violencia, una vez puesta en marcha, tiende a continuar e incluso a agravarse posteriormente, cuando la pareja cuenta ya con unos lazos institucionales (Echeburúa y Corral, 1998).

Los comportamientos abusivos empleados por agresores en las relaciones de noviazgo (empujones, gritos, burlas o insultos) tienden, en general, a ser atribuidos por las víctimas a arrebatos pasajeros al que no le dan el calificativo de conducta violenta. Es más, las adolescentes no suelen percatarse cuando son víctimas de maltrato y, por ello, desconocen las implicaciones de riesgo que supone seguir con la relación de pareja con un chico maltratador (Barilari, 2007). Todo se agrava cuando la violencia se expresa en forma de maltrato emocional (amenazas de acabar con la relación, chantajes emocionales, descalificaciones, conductas controladoras y/o celos excesivos). Como en estos casos no hay violencia física, las adolescentes pueden quitar importancia a estas conductas y no percibir las como el inicio de una escalada de la violencia (Hernando, 2007).

Por ello, es difícil entender, en muchos casos, la permanencia de las víctimas en una relación de noviazgo violenta, cuando en principio, no hay ni convivencia, ni unos lazos establecidos tan sólidos como en las parejas casadas. En el caso de mujeres adultas, las víctimas pueden sentirse incapaces de escapar del control de los agresores, al estar sujetas a ellos por la dependencia económica o emocional, el aislamiento familiar y social, la existencia de hijos pequeños, así como por distintos tipos de vínculos legales o sociales. Asimismo la presión familiar o social o la percepción de una falta de alternativas de vida futura pueden también encadenar a las víctimas a los agresores (Echeburúa, Amor y Corral, 2002).

Aun no existiendo estas circunstancias en las parejas jóvenes, la ruptura de una relación violenta puede ser más complicada de lo que parece. La permanencia en la relación en estos casos podría explicarse por la inmadurez emocional de algunas mujeres, por la convulsión pasional del noviazgo, que puede nublar la razón en algunas circunstancias, por las expectativas idealizadas del amor y de una pareja estable y por los sesgos cognitivos en relación con la pareja, así como por la presencia de creencias y actitudes conservadoras sobre los roles tradicionales y modelos sexistas para disculpar la violencia (Díaz-Aguado, 2005; Hernando, 2007).

A continuación pasamos a describir qué se entiende por violencia de género en las relaciones de parejas adolescentes.

2.3.1. Delimitación conceptual.

La *violencia en las relaciones de noviazgo o dating violence*, se define como todo ataque intencional de tipo sexual, físico o psíquico, de un miembro de la pareja contra el otro en una relación de noviazgo (Health Canada, 1995). Para Povedano (2013) se trata del 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 la mujer y la relación. Este tipo de violencia puede tomar muchas formas: abuso emocional, psicológico, físico o sexual, pudiendo coexistir, o sólo darse uno de ellos, y la violencia puede ocurrir tanto si ha transcurrido mucho como poco tiempo desde el comienzo de la relación (Center for Disease Control and Prevention, 2006).

Se trata de un tipo de violencia que se produce en un momento complicado para los y las adolescentes, ya que se trata de un período de transición crítico, que conlleva nuevas presiones y nuevas responsabilidades

en el manejo de los conflictos y las emociones en contextos fuera del ambiente familiar (Conolly, Furman y Konarski, 2000; Irwin, Burg y Uhler Cart, 2002; Wolfe, Jaffe y Crooks, 2006).

De esta manera, su estudio e intervención se convierte en un tema trascendental, porque serán en estas primeras relaciones amorosas dónde chicos y chicas se formarán sus primeras concepciones sobre qué esperar de una relación de pareja y cómo comportarse en la intimidad, proyectando por tanto estas experiencias a su vida adulta (Dion y Dion, 1993; Furman y Flanagane, 1997).

En una publicación realizada por la Unidad de Igualdad de la Excelentísima Diputación de Alicante (2014), sobre la violencia de género en población adolescente, se pone de manifiesto que la violencia en las relaciones de pareja, a estas edades, puede adoptar diferentes formas y modos. Se suele iniciar de forma sutil, para posteriormente ser cada vez más grave, evidente y directa. El agresor puede ejercer diferentes comportamientos coercitivos y de abuso hacia su pareja que incluyen: desvalorización, imposición, aislamiento, culpabilización, hostilidad, intimidación o amenazas. El propósito principal de estos abusos es establecer y mantener el control sobre la otra persona y sobre la relación de pareja recién iniciada. Cuando comienza el abuso físico, generalmente más tarde, ya se ha establecido previamente un patrón de abuso verbal, psicológico, económico o sexual del agresor hacia su víctima.

2.3.2. Tipología.

La violencia en las parejas jóvenes aparece de diversas maneras, incluyendo la violencia psicológica, física o sexual. Estos tipos de violencia pueden darse conjuntamente o por separado y aparecer tanto si ha

transcurrido mucho como poco tiempo desde el comienzo de la relación (Center for Disease Control, 2006). A continuación se detallan los tipos de violencia:

- *Violencia física*: es el tipo de agresión que tradicionalmente ha recibido mayor atención por parte de investigadores, ámbito social y legal (O'Leary, 1999). Se consideran que la violencia física incluye cualquier tipo de comportamiento agresivo que implique, entre otras, acciones tales como lanzar un objeto, sujetar o contener físicamente, empujar, agarrar, abofetear, golpear, dar una patada, intentar ahogar o dar una paliza (Cascardi, Avery-Leaf, O'Leary y Slep, 1999; Connolly y cols., 2010; Halpern, Oslak, Young, Martin y Kupper, 2001; O'Leary, Slep, Avery-Leaf y Cascardi, 2008).

- *Violencia psicológica*: referida al conjunto de comportamientos verbales, que tienen el propósito de herir emocionalmente, coaccionar, controlar, intimidar, hacer daño psicológicamente y expresar ira (Follingstad, 2007). Este tipo de agresión implica, entre otras, conductas tales como insultos, ridiculización, humillación, aislamiento social y económico, celos y posesividad, amenazas verbales de daño físico, amenazas de abandono, destrucción o daño a objetos personales, negación de los problemas y/o de hablar acerca de determinados temas (Follingstad, Rutledge, Berg, Hause y Polek, 1990; Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary y González, 2007; Murphy y Hoover, 2001). Se han realizado diferentes clasificaciones de los subtipos de agresión psicológica como la aportada por O'Leary y Slep (2003), quienes definen la agresión psicológica en función de: a) actitudes de hostilidad y menosprecio (hacerla sentir inferior, ignorarla, acusarla falsamente, culparla por todo); b) dominar o intimidar a la pareja (amenazar con hacerle daño, causarle miedo); c) degradar a la pareja (insultar, humillar); d) un control

restrictivo (preguntar insistentemente a la pareja dónde ha ido y con quien, aislarla de su entorno); e) conductas celotípicas y f) conductas de acoso.

- *Violencia sexual*: hace referencia a la presencia de comportamientos de coerción o intimidación ejercidos deliberadamente por un miembro de la pareja sobre el otro con el objetivo de forzar cualquier tipo de acto sexual y/o la participación en actividades sexuales (Cornelius y Resseguie, 2007; Smith y Donnelly, 2001). Oswald y Russell (2006) en un estudio sobre la agresión sexual en las relaciones de pareja adolescentes, definieron la violencia sexual, como cualquier intento de interacción sexual no deseada por la pareja, incluyendo comportamientos que podrían ir desde un beso hasta una relación coital. Establecen asimismo una tipología de posibles tácticas, las cuales pueden ir desde la presión verbal y/o amenazas hasta el uso de la fuerza física.

Las conductas relacionadas con las agresiones sexuales se atribuyen fundamentalmente a las presiones psicológicas o físicas (coacción, intimidación, indefensión, etc.) que se ejercen con vistas a imponer relaciones sexuales no deseadas. En este sentido, por los datos obtenidos en una serie de investigaciones, existen diferencias entre chicos y chicas, siendo más victimizadas las segundas y cometiendo los chicos en mayor medida este tipo de abuso en comparación con las chicas (Muñoz-Rivas y cols., 2009; O'Keefe, 1997; Schwartz, O'Leary y Kendziora, 1997).

Una vez descritos los tipos de violencia que se dan en las relaciones de pareja, se pasará a describir sus características, incluyendo su desarrollo y prevalencia.

2.3.3. Características de la violencia en las relaciones de pareja.

Desarrollo

Las primeras relaciones de pareja abarcan desde los encuentros ocasionales y fortuitos que no dejan de ser conductas exploratorias de encuentros íntimos y sexuales típicos de la adolescencia, hasta relaciones más profundas en las que el vínculo es más fuerte y que suelen ser informadas a los adultos de referencia. Sin embargo, a pesar de la especificidad de las primeras relaciones de pareja que ocurren en la adolescencia, más temporales y sin fuertes vínculos, los mecanismos de actuación de la violencia contra la pareja (ciclo y proceso) son muy similares a los que ocurren en la adultez (Povedano, 2013).

Cuando las agresiones en la pareja aparecen a edades tempranas, las víctimas carecen de experiencia para realizar una valoración adecuada de lo que les está ocurriendo. Es más, el deseo de control o incluso la violencia verbal pueden iniciarse de forma sutil o ser justificados como una manifestación de amor, de forma que las víctimas se sienten desorientadas y confundidas (Herranz, 2013). Además, el falso arrepentimiento mostrado por el agresor contribuye a reforzar la permanencia de la víctima en la relación violenta, haciéndole creer que la situación puede mejorar si pone “mayor empeño o si espera a que desaparezca”, pero, en realidad, lo que produce el esforzarse o la espera es aumentar la probabilidad de aparición de nuevas agresiones. Todo esto da lugar al llamado “Ciclo de la violencia” (Walker, 1979).

Este mismo autor, propuso su teoría del ciclo de la violencia, según la cual los episodios violentos comprenden tres fases que se dan de manera cíclica: 1) fase de tensión creciente, caracterizada por un incremento en la

tensión de la relación debido a frustraciones o inconvenientes que generan cambios negativos en el estado de ánimo del agresor; 2) fase de explosión o agresión, en la que la tensión acumulada en la fase anterior se descarga en forma de agresión y finaliza cuando el agresor toma conciencia de la gravedad de los hechos; y 3) fase de arrepentimiento, reconciliación o “luna de miel”, en la que el agresor muestra su arrepentimiento (apareciendo conductas de amor, amabilidad y promesas de que no volverá a suceder) y trata de justificar y/o negar lo ocurrido.

Con el paso del tiempo la alternancia entre las fases se produce de manera más rápida, llegando incluso a desaparecer la fase de arrepentimiento. Además, de manera paralela al aumento en la frecuencia de los episodios agresivos, la intensidad o severidad de los mismos también aumenta, dando lugar a la también conocida como *escalada de la agresión*. Esta dinámica lenta y gradual en el desarrollo de la violencia en la pareja, así como la alternancia de fases descrita, explicaría en parte por qué las víctimas tienen dificultades para entender lo que les está sucediendo (Fernández, 2013)

Gráfico 1.

Ciclo de la Violencia de Walker, 1979.



Fuente: Walker (1979)

El modelo de ciclo de la violencia de Walker, se ha ido modificando y perfeccionando a lo largo de los años y donde antes se identificaban tres fases, Baldry (2002) describe siete etapas: 1) intimidación, al comienzo de la relación no es frecuente la agresión, sino que se ejerce control por medio de la humillación, violencia psíquica e intentos de minar la autoestima de la víctima, creando un estado de miedo constante; 2) aislamiento, se va separando a la víctima de su familia y amistades, controlando todos sus pasos; 3) crítica constante, se le aplica un abuso psíquico, lo que provoca que la víctima desarrolle un estado de indefensión aprendida; 4) segregación, donde la víctima ya está completamente aislada de la vida cotidiana, no trabaja fuera de casa, no tiene vida propia, y si se rebela ante esta situación puede recibir un “castigo”; 5) agresión física y sexual, a la violencia psicológica ya existente, se le suma bofetadas, empujones, palizas e incluso sexo sin consentimiento; 6) falsa reconciliación, cuando el agresor pide perdón, promete que no va a repetir lo sucedido, y cuando se le ha perdonado, y se confía en él nuevamente, la agresión vuelve a aparecer; 7) chantaje empleando a los/as hijos/as, cuando se amenaza con quitar la custodia o con hacerle daño a los/as menores.

Gráfico 2.

Ciclo de la Violencia de Baldry (2002).



Fuente: Baldry (2002).

En la siguiente tabla, aparecen algunos de los comportamientos que chicos adolescentes utilizan para crear y consolidar el sistema de dominio sobre las chicas.

Tabla 6.

Comportamientos de chicos y chicas adolescentes para crear y consolidar un sistema de dominación sobre sus parejas

Aislamiento	Control	Desvalorización
1. Celos y críticas, directas o indirectas, a amigos y familiares.	1. Controlar lo que hace, a quien ve, con quién habla, lo que lee, qué amigos tiene en redes sociales, a dónde va.	1. Hacerle sentirse inferior, torpe, mala, tonta.
2. Provocar situaciones incómodas, humillantes o violentas en celebraciones sociales.	2. Decidir sobre la ropa, el maquillaje, las relaciones, las actividades de ocio.	2. Hacer que se sienta culpable de todos los problemas.
3. Restricciones de uso del móvil, ordenador, etc.	3. Vigilarla e incluso seguirla para saber dónde va.	3. Burlarse de sus sentimientos, actuaciones o pensamientos en privado y en público.

4. Convencerla de que nadie la creerá por su poca credibilidad ante los otros por su fama de loca, rara o infiel.	4. Dirigir todo lo que la chica tiene que hacer, como si fuese el amo de la relación.	4. Ignorarla, no hablarle o no contestarle.
5. Prohibirle que tenga contacto con los amigos.	5. Tratar de convencerla para que no continúe los estudios o abandone un trabajo que le aporta recursos económicos.	5. Seducir a otras chicas en su presencia.
		6. Descalificarla irónicamente ante amigos y familiares.
		7. Desvelar intimidades de ella ante otras personas.

Fuente: Povedano (2013).

De todo lo expuesto hasta ahora, existen dos condiciones de riesgo de especial relevancia en la violencia de pareja en la adolescencia: la tendencia a justificar y reproducir los modelos sexistas y violentos con los que se ha convivido durante la infancia y la adolescencia; y el desequilibrio de poder existente entre los chicos y chicas, a partir del cual se crean y perpetúan los estereotipos vinculados al género, que se transmiten fundamentalmente por los procesos de socialización en la familia (Povedano, 2013).

Para muchos adolescentes y adultos la violencia de género se percibe como un aspecto privado en las relaciones amorosas o justificable en algunas circunstancias, como se indica en el estudio realizado por Díaz-Aguado y Carvajal (2010) con población adolescente, en el que un 35% de los chicos adolescentes que participaron en el estudio no consideraba una conducta de maltrato el “controlar todo lo que hace mi pareja”, frente a un 26,2% de las chicas entrevistadas. Uno de los muchos descubrimientos interesantes de

este estudio es que los chicos justifican en mayor medida la violencia de pareja que las chicas.

También es necesario tener en cuenta que la adolescencia y juventud son etapas muy vulnerables para la agresión en la pareja debido a la conjunción de nuevas demandas y retos en un número variado de contextos, junto con una baja madurez y pocas habilidades para resolver los conflictos surgidos en las relaciones íntimas (Wekerle y Wolfe, 1999). Por lo que los comportamientos agresivos se pueden convertir en una “herramienta” para resolver los conflictos e incluso para acercarse emocionalmente a la otra persona.

En estudios realizados por Muñoz-Rivas, Gámez-Guadix, Graña, y Fernández (2010), Simon y Furman (2010) y Stocker y Richmond (2007) se exponen resultados que afirman la existencia de un efecto directo del conflicto interparental sobre el conflicto en las relaciones de noviazgo entre adolescentes, de forma que a mayor conflictividad ente los progenitores, mayor conflictividad en las relaciones de pareja de los jóvenes. El conflicto interpersonal parece sensibilizar a los chicos y chicas ante los conflictos interpersonales y fomentar la hipervigilancia a las señales de conflicto (Fosco, Deboard y Grych, 2007); esta sensibilidad da lugar al uso de estilos agresivos de solución de conflictos (Linder y Collins, 2005) y a la visualización de la agresión dentro de la pareja como algo justificable (Kinsfogel y Grych, 2004; Linder y Collins, 2005).

Prevalencia

A continuación se exponen los datos sobre Violencia de Género, extraídos de la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015, llevada a cabo por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género a mujeres

a partir de 16 años, donde se recogen datos en relación a la violencia psicológica de control y emocional, violencia económica, física y sexual organizados en dos bloques: 1) si se han producido a lo largo de su vida y 2) si se ha producido en los últimos 12 meses, tanto por su pareja o expareja en ambos casos.

Gráfico 3.

Violencia en la Pareja o Expareja. Datos de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2015).



Fuente: Elaboración propia.

En los últimos años se han realizado diversas investigaciones en España, cuyos datos han puesto de manifiesto que la violencia en pareja adolescentes es muy común entre los jóvenes, confirmándose la presencia de conductas violentas como forma de resolver conflictos (Díaz-Aguado y cols.,2013).

En el estudio realizado por Díaz-Aguado y Carvajal (2011) el 13% de los chicos reconoce haber ejercido o intentado situaciones de maltrato, y que el 9.2% de las chicas haber sufrido en alguna ocasión maltrato físico o psicológico por alguna de sus parejas.

En trabajos de Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary y González (2007), O'Leary y Smith Slep (2003) existen datos que señala la anterioridad de la violencia de tipo psicológico frente a la física; además, son más frecuentes y estables durante la historia de la relación que esta última, 62% frente al 46%. Éstos y otros datos, de estudios como el de Rey Anacona (2008), confirman que la violencia verbal es la más habitual seguida por la psicológica, la violencia física y la sexual (Rey Anacona, 2008).

En cuanto a las diferencias por sexo, no existen muchos trabajos que se pongan de acuerdo en cuanto al sexo de los/as agresores/as, ya que mientras que en algunos estudios se indica que los chicos suelen ser con más frecuencia los agresores (Crew, 1992), en otros se señalan a las chicas (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008), y que otros hablan de una bidireccionalidad (Fernández-González, O'Leary y Muñoz-Rivas, 2013).

2.3.4. Características de los y las adolescentes.

Género

En cuanto al género, los hombres tienden a ser más violentos que las mujeres en las relaciones de pareja, aunque estas diferencias entre unos y otras se reducen en cierta medida en las parejas más jóvenes, ya que se pueden encontrar más chicas agresoras en la adolescencia y en la juventud que en la edad adulta (González-Ortega y cols.,2008).

Respecto a la incidencia del fenómeno en nuestro país, el estudio de González Méndez y Santana Hernández (2001), mostró que el 7,5% de los chicos y el 7,1% de las chicas estaban implicados en violencia física directa. La violencia verbal, la expresaron un 23,9% de los chicos y el 28,8% de las chicas. Muñoz-Rivas y cols., (2007) realizaron un estudio con una muestra de estudiantes de edades comprendidas entre los 16 y los 20 años. En su trabajo encontraron que el 90% de los encuestados manifestaron que en algún momento habían agredido verbalmente a su pareja, mientras que el 40% expuso hacerlo de forma física. Las formas más severas de violencia física presentaban porcentajes del 4,6% en los chicos y el 2% en las chicas.

Al analizar las diferencias de sexo, Pazos, Oliva y Gómez (2014) encontraron en su estudio, que los resultados obtenidos, marcan una dirección distinta a la apuntada por otros trabajos. En esta muestra, las chicas fueron destacadas como más ejecutoras de agresiones en sus relaciones de pareja que los chicos de forma global, al obtener éstas una mayor media que los chicos participantes del estudio. Concretamente, las chicas son señaladas como más ejecutoras de violencia de tipo verbal-emocional, amenazas, así como violencia física en sus relaciones de pareja.

Este patrón de sexo coincide con los hallazgos obtenidos tanto en el panorama internacional (Hird, 2000; Sears, Byers y Price, 2007) como en el nacional por Muñoz-Rivas y cols. (2007), o por Fernández-Fuertes y Fuertes (2010), quienes encontraron un porcentaje significativo mayor de chicas que de chicos que admitían el uso de formas de violencia tanto verbal-emocional como física en sus relaciones de pareja.

Mientras que la superioridad de las chicas en cuanto al ejercicio de violencia verbal-emocional es un dato ampliamente respaldado y confirmado en una gran cantidad de estudios, la superioridad por parte de las chicas en la

ejecución de agresiones físicas leves obtenida en este estudio ha suscitado debate dando origen a varias posibles explicaciones. Algunos investigadores, tanto nacionales como internacionales, lo consideran efecto de la infravaloración que los varones suelen realizar sobre su propia agresión (Hilton, Harris y Rice, 2000), a la mayor capacidad introspectiva de las chicas para recordar los episodios agresivos ejecutados (Cano, Avery-Leaf, Cascardi, y O'Leary, 1998), a la diferencia de criterios entre chicos y chicas en cuanto a lo que se considera agresivo y/o conducta violenta (Jackson, Cram, y Seymour, 2000) o a que no son tan reacias como los hombres a la hora de expresar que cometen este tipo de actos debido a la mayor tolerancia social respecto de las agresiones medias (abofetear o empujar) cuando son ejecutadas por mujeres (González y Santana, 2001; Rubio-Garay, López-González, Saúl y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2012).

En el caso de la violencia emocional y sexual, fueron los chicos quienes destacaron, lo que coincide con estudios previos en donde se pone de manifiesto la superioridad del sexo masculino respecto a la práctica de este tipo de violencia (Sears, Byers y Price 2007; Fernández-Fuertes y Fuertes Martín, 2005; Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008). En cuanto al ejercicio de violencia de tipo relacional, los resultados apuntan en una dirección diferente a muchos estudios, pues en la muestra de Pazos y cols.(2014), son los chicos los que obtienen una media superior a la de las chicas respecto a la práctica de violencia de tipo relacional. Este dato supone el uso de la violencia de tipo psicológico por parte no solo del sexo femenino, sino también del masculino, lo que deja evidenciar la consideración de la agresión de tipo psicológico por parte de los adolescentes como una práctica normalizada en las relaciones de pareja (González-Lozano, Muñoz-Rivas y Grañas, 2003).

Quando se refiere a los objetivos de la agresión también existen diferencias en función del sexo, Así, los resultados de los estudios de Foshee, Bauman, Linder, Rice y Wilcher (2007) indican, que los chicos agreden a su pareja fundamentalmente para dominarla, es decir, para ejercer un control sobre ella, mientras que para 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. Otra diferencia entre los sexos, es que los chicos, a diferencia de ellas, tienden a minusvalorar sus propias agresiones sin llevar por tanto ningún tipo de sentimiento de culpabilidad (Jackson, 1999).

Edad

En España, Fernández-González y cols.,(2013) encontraron una alta tasa de comportamientos violentos físico y sexual, situado a los 16-17 años de edad; mientras que la violencia psicológica aumentó hasta los 18-19 años. Los resultados de este estudio pusieron de relevancia que aunque la violencia física disminuyó a partir de la adolescencia media-tardía, las consecuencias perjudiciales de este tipo de agresiones se incrementaron con la edad en el caso de las mujeres.

En un estudio que examinó el patrón de violencia en las relaciones de pareja a través de entrevistas retrospectivas (Chen, Boucher y Tapias2006) encontraron que la tasa más alta de agresión se produjo a los 17 años, tras el cual aparecía una disminución entre los 17 y los 19 años, con un nuevo aumento hasta los 25 años de edad, atribuyéndose la disminución en los comportamientos agresivos entre los 17 y los 19 años a una mejoría en las habilidades interpersonales de los jóvenes para resolver los conflictos surgidos en la relación; mientras que en los 25 años se relacionaría con las nuevas demandas surgidas durante los primeros años del matrimonio o el

inicio de relaciones de mayor seriedad. Los estudios que han comparado la prevalencia de la agresión entre parejas en relaciones de noviazgo que no cohabitan y que cohabitan señalan tasas más altas para las parejas que viven juntas, con un incremento en la frecuencia de agresiones cuando una pareja de novios empieza a convivir (Rhoades, Stanley y Markman, 2012; Stets y Straus, 1989).

En el trabajo de Pazos y cols. (2014), las chicas presentaron un mayor índice de ejecución de agresión que los chicos en todos los grupos de edad, aunque las diferencias fueron disminuyendo progresivamente en contraposición al sexo masculino, donde se observó una tendencia al incremento de la práctica de las agresiones en las relaciones de pareja conforme se iba avanzando en edad. En sus resultados, se encontraron además, la existencia de diferencias significativas en la práctica de agresiones en los grupos de edad de 14-16 y de 17-18 años, ejerciendo las chicas una mayor agresión en sus relaciones de pareja. Cuando se controló el efecto del tiempo en que se había estado en pareja, los resultados indicaron que las diferencias de sexo desaparecieron en el grupo de 14-16 años y casi lo hicieron en el de 17-18.

Factores individuales

Existe una relación entre una serie de variables individuales y el comportamiento violento de los agresores hacia sus parejas. La impulsividad, irascibilidad, la rigidez, la desconfianza, la alexitimia, la ausencia de empatía, la soledad o una baja autoestima, hacen más probable la adopción de conductas violentas por parte del agresor (Archer, Fernández-Fuertes y Thanzami, 2010; Fernández-González y cols. 2013; González-Ortega y cols. 2008). Además, la dependencia emocional que muchos de los hombres tienen hacia su pareja, puede crear en ellos un sentimiento de miedo

al abandono, que los lleva a realizar conductas de dominación y control, para evitar que la víctima huya González-Ortega y cols. 2008).

A nivel cognitivo, las atribuciones negativas sobre la pareja, en casos además en los que el agresor o agresora ha sufrido violencia familiar, pueden también estar relacionadas con la perpetración de la violencia (Díaz Aguado, 2006; Medeiros y Straus, 2006; Silva, 2007).

Entre adolescentes existe la creencia, sobre todo entre los chicos, de que el uso de la violencia (amenazas, empujones, humillaciones, etcétera) es algo aceptable y esperable en la resolución de los conflictos interpersonales (Medeiros y Straus, 2006; Muñoz-Rivas y cols., 2007). Las razones que llevan a los/las jóvenes a comportarse de forma violenta, son multicausales (violencia en la familia, en la sociedad o la exposición a la violencia en los medios de comunicación), lo que facilita la adopción de actitudes favorables a la violencia (Silva, 2007), adquiriendo así un estilo de comunicación basado en la agresividad y violencia.

Rubio-Garay, Carrasco, Amor y López-González (2015), describieron en su estudio una serie de variables asociadas a la violencia, que pueden ejercer un papel: a) precipitante (provocando o acelerando un episodio violento); b) facilitador (incrementando la probabilidad de cometer o sufrir agresiones); c) mediador/modulador (moderando la relación entre una o más variables con la violencia); d) inhibidor/protector (disminuyendo la probabilidad de agredir o protegiendo contra las agresiones).

Tabla 7.

Factores (inter)personales relacionados con la violencia cometida.

Factores (inter)personales relacionados con la violencia cometida	
Precipitante	Conducta antisocial
Facilitador	Hostilidad Ira Actitudes favorables a la violencia Autoestima baja Déficit habilidades comunicación
Modulador	Actitudes favorables a la violencia Autoestima
Protector	Autoestima elevada Habilidades de comunicación

Fuente: Rubio-Garay, Carrasco, Amor y López-González (2015)

En general, las variables que la literatura científica ha relacionado más estrechamente con la violencia en las relaciones de pareja son: a) las actitudes de justificación de la violencia, b) la influencia de los iguales, c) la exposición a la violencia dentro de la propia familia o en la comunidad, d) una historia de maltrato físico y psicológico, de abuso sexual y de hábitos de crianza negativos, e) los estereotipos tradicionales de género, f) un déficit de habilidades sociales y de comunicación, g) un manejo inadecuado de la ira, h) una baja autoestima, i) el consumo de alcohol y otras drogas, j) una historia personal de agresión, k) la falta de empatía y l) la carencia de apoyo social (Olsen, Parra y Benett, 2010).

2.3.5. Consecuencias de la violencia en las relaciones de pareja.

La violencia en las relaciones de noviazgo no se traduce sólo en lesiones físicas, ya que desde el punto de vista psicológico, los estudios han relacionado la violencia en el noviazgo con un deterioro de la autoestima y

problemas con la imagen corporal (Ackard y Neumark-Sztainer, 2002) la aparición de síntomas depresivos y de ansiedad (Wolitzky-Taylor y cols., 2008), ideación suicida y/o intentos de suicidio (Ely, Nugent, Cerel y Vimbba, 2011) y, en definitiva, un deterioro de la salud psicosocial de los adolescentes víctimas de violencia en el noviazgo (Chiodo y cols., 2012). No obstante, la asociación entre ser víctima de violencia en la pareja y la aparición de problemas psicológicos y/o psicopatológicos está mediada por variables como, el apoyo social que esta recibe (Teten, Ball, Valle, Noonan y Rosenbluth 2009). A nivel académico, se observa un empeoramiento del rendimiento escolar y/o el abandono de los estudios (Banyard y Cross, 2008). La violencia en la pareja adolescente, se ha relacionado también con la presencia de otras conductas de riesgo como el abuso de sustancias, comportamientos sexuales de riesgo, trastornos de la conducta alimentaria y comportamientos delictivos (Ackard, Eisenberg y Neumark-Sztainer, 2007; Ackard y Neumark-Sztainer, 2002; Temple y Freeman, 2011).

Además estos efectos negativos, pueden extenderse a edades posteriores (Teten y cols., 2009). En algunos estudios se sugiere que la violencia en el noviazgo aumenta la probabilidad de implicarse en relaciones violentas en la edad adulta (Smith, White y Holland, 2003; Sunday y cols., 2011), lo que apunta al establecimiento de patrones de interacción disfuncionales y a la aparición de problemas relacionales como consecuencia de los episodios agresivos experimentados en las primeras relaciones de pareja. Otra explicación es que los factores de riesgo que predisponían a una persona a implicarse en relaciones violentas durante la adolescencia siguen presentes durante la vida adulta. Sin embargo, es también importante considerar que la edad es en sí misma un factor de riesgo para la violencia en la pareja (a menor edad mayor prevalencia de comportamientos agresivos) y que un número considerable de adolescentes cesan en el uso de agresiones a

partir de la adolescencia tardía (Foshee y McNaughton-Reyes, 2009). Así, aunque existe cierta evidencia empírica acerca de la estabilidad en el comportamiento agresivo hacia la pareja, sabemos que dicha estabilidad aumenta con la edad, siendo mayor en la vida adulta que en la adolescencia, así como en las poblaciones clínicas frente a la población general (O’Leary y Slep, 2012).

Finalmente, se puede destacar que a pesar de las consecuencias negativas que este tipo de conductas violentas pueden producir, los jóvenes y adolescentes envueltos en relaciones violentas tienden a responder de manera pasiva a los episodios agresivos (i.e., sin implicarse en ninguna acción de búsqueda de ayuda y/o afrontamiento de la situación). En los casos en que buscan ayuda se decantan principalmente por recursos de tipo informal (p.ej., hablar con un amigo) frente a recursos formales (Martin, Houston, Mmari y Decker, 2012; Ocampo, Shelley y Jaycox, 2007). En concreto, Watson, Cascardi, Avery-Leaf y O’Leary (2001) encontraron que las respuestas de los adolescentes a una agresión física por parte de su pareja eran: uso de recursos de ayuda informales como hablar con la pareja, un amigo, un familiar, un profesor o un cura (43%); romper con la pareja o amenazar con romper (12%); responder con otra agresión (5%); ninguna acción (32%); y, en último lugar, el uso de recursos formales como acudir a instancias judiciales, llamar a la policía o llamar a un teléfono de ayuda (8%). Estos datos ponen de manifiesto que los jóvenes no confían en la ayuda que su comunidad puede brindarles en relación a este tipo de problemas (Clements, 2005).

Una vez descritos los tres tipos de violencia, se pasa a exponer algunos de los factores individuales y familiares relacionados con cada una

de ellas y que van a ser las variables que se van a analizar en el presente estudio.

3. Factores individuales y familiares relacionados con la violencia filio-parental, escolar y de pareja en la adolescencia.

A continuación se va a realizar una descripción teórica de las variables que van a ser estudiadas en el siguiente trabajo, divididas en factores individuales y familiares.

La presente investigación es piloto en cuanto al estudio cuantitativo de la relación existente entre la violencia filio-parental, escolar y de pareja y sus posibles comunalidades. Esto va a hacer, que el número de variables que se vayan a utilizar para su estudio no sea desmedido, y siguiendo el principio de parsimonia, se tendrán en cuenta sólo tres variables de tipo individual y dos familiares.

En todo este trabajo, se ha seguido además como base teórica, el Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979) en el que se describe seis sistemas que se superponen y se relacionan de manera bidireccional y concéntrica (ontosistema, microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema). En esta tesis, se escogerán para el estudio de la Violencia filio-parental, escolar y de pareja en adolescentes, los dos contextos primarios más cercanos a estos chicos y chicas, el ontosistema, relacionado con las características individuales y el microsistema, donde se encuentra la familia, el primer grupo social del que forman parte chicos y chicas, principal contexto social del desarrollo humano y el más importante que incide en el ajuste psicosocial de los y las adolescentes.

3.1. Factores individuales.

Estilo Interpersonal de Comunicación Agresivo. Soledad y Autoestima familiar.

No sólo los factores familiares están relacionados con la conducta violenta, también existen toda una serie de factores individuales implicados en el origen y mantenimiento de la violencia en los y las adolescentes. Entre ellos, se escogerán para su análisis en el presente trabajo, el sentimiento de soledad (Cava y cols.,2007), la autoestima familiar (Estévez, Martínez, Herrero y Musitu, 2006), y el estilo interpersonal de comunicación agresivo. Los dos primeros han sido utilizados en numerosos trabajos, de manera independiente, en el estudio de cada violencia en particular, pero en esta tesis se profundizará en la relación con los tres tipos de violencia en su conjunto. Sobre el estilo interpersonal de comunicación agresivo, apenas existe literatura científica que contemple su estudio en relación con la violencia, por lo que el presente trabajo se convertirá en uno de los primeros que lo considere de manera integral en relación a la violencia filio-parental, escolar y de pareja.

La soledad, es una reacción cognitiva y afectiva ante la amenaza de pérdida de los vínculos sociales y afectivos de la persona. De hecho, la literatura científica identifica dos componentes relacionados de la soledad: a) un componente cognitivo, que realiza una comparación, cuantitativa y cualitativa, entre las relaciones sociales y afectivas deseadas y las reales y b) un componente afectivo, que implica las experiencias emocionales negativas de aislamiento, tristeza, vacío, anhelo, desorientación o estar perdido, entre otras (Rotenberg y Hymel, 1999). Por ejemplo, Parkhurst y Hopmeyer (1999) describen la soledad como "una sensación triste o dolorosa de aislamiento, es decir, de estar solos, alejados de los demás, asociada con una

privación de vínculo, de anhelo de asociación, contacto, o cercanía". Los seres humanos, como individuos sociales, necesitan a los demás no solo para sobrevivir sino también para tener una vida rica y plena.

En concreto, durante la adolescencia las necesidades de crear vínculos afectivos y sociales toman especial relevancia debido a la complejización psicológica y a la importancia que le dan los jóvenes a su mundo social, crucial para el desarrollo de su identidad (Muñiz, Cuesta, Monreal y Povedano, 2015). La soledad puede surgir si los adolescentes no han adquirido a través de sus progenitores, los modelos y orientaciones adecuados para desarrollar la aptitud necesaria para la interacción social y para enfrentarse con un ambiente social cambiante.

Estudios longitudinales han señalado que los sentimientos de soledad e infelicidad en la adolescencia son estables a lo largo del tiempo y se asocian con una pobre autoestima y problemas de desajuste psicosocial (Boivin, Hymel y Bukowski, 1995; Renshaw y Brown, 1993). Así, los/as adolescentes que carecen de apoyo familiar y social, han generado un sentimiento de soledad que se asocia a su vez con una baja autoestima y la percepción de insatisfacción con la vida, lo que puede conllevar un mayor nivel de violencia.

Por su parte, el autoconcepto es un constructo que ha suscitado gran interés científico. Se ha definido como las percepciones del individuo sobre sí mismo, basadas en sus experiencias con los demás, en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson y cols., 1976), así como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999). La adecuada percepción, organización e integración de las experiencias en las que se diferencian los seres humanos ha constituido una clave explicativa para el adecuado funcionamiento

comportamental, cognitivo, afectivo y social (Shavelson y cols., 1976). Desde esta perspectiva, el autoconcepto ha sido considerado por numerosos autores como un importante correlato del bienestar psicológico y del ajuste social (Mruk, 2006).

Respecto a su desarrollo teórico, a partir de la década de los ochenta se produce un importante cambio hacia una perspectiva teórica multidimensional del autoconcepto. Las medidas multidimensionales del autoconcepto: autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico, ofrecen mediciones más sensibles, concretas y ajustadas en comparación con las medidas globales, reducidas e inespecíficas proporcionadas por los modelos unidimensionales (García, Musitu y Veiga 2006).

Los resultados de las investigaciones que utilizan medidas multidimensionales del autoconcepto aportan información más amplia y específica, y en ellas se destaca el papel protector del autoconcepto familiar y académico frente a los comportamientos delictivos (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Jiménez y cols., 2007) y al consumo de drogas (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Musitu, Jiménez y Murgui, 2007). Diferentes estudios relacionan específicamente el alto autoconcepto familiar con los mejores resultados de la socialización familiar de los hijos (García y Gracia, 2009; Martínez y García, 2008; Martínez y cols., 2007). Estévez y cols. (2006) concluyeron que los adolescentes implicados en conductas agresivas tienen un autoconcepto familiar y académico más bajo que los adolescentes no implicados en este tipo de conductas. Diversos estudios han concluido que los adolescentes con alto autoconcepto académico muestran un mayor logro escolar y rendimiento académico (Guay, Pantano y Boivin, 2003). En cuanto al autoconcepto emocional, se han encontrado relaciones significativas y

negativas con diferentes escalas de inestabilidad emocional (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005).

Los resultados en torno al autoconcepto social y físico no son tan consistentes, y la literatura científica proporciona resultados contradictorios cuando las medidas son multidimensionales y más específicas (Shavelson y cols.1976). Así, mientras que algunos autores han constatado que el autoconcepto social ejerce un efecto de protección frente a las conductas agresivas (Levy, 1997), otros lo señalan como un factor de riesgo para el desarrollo de éstas (Andreou, 2000; Jiménez y cols., 2007).

El estilo de comunicación agresivo conlleva, como característica general, el hecho de que implica violencia, desprecio y dominio hacia los demás.

Su creencia fundamental supone que el sujeto se considera la única persona importante y con opinión en cualquier contexto personal y profesional, menospreciando a los demás, de forma que lo que los otros puedan sentir o pensar no tiene interés. Además, acostumbra a quitarse de encima cualquier tipo de responsabilidad sobre su forma de relacionarse con los demás, de forma que cuando el resultado de la relación conlleva consecuencias negativas para los otros, “ellos se lo han buscado”.

Pese a que en principio puede presentar consecuencias positivas para quien lo practica, dado que aparentemente consigue con facilidad lo que se propone, también tiene consecuencias negativas, pues termina por generar fuertes conflictos en la persona a la hora de mantener relaciones interpersonales.

La utilización predominante y continuada de un estilo de comunicación agresivo genera en la persona sentimientos de culpa y una

pobre imagen de sí mismo, pues llega a ser consciente de su proceder. Llegan a ser sujetos que, siendo rechazados por los demás por su forma de relacionarse con ellos, se aíslan y se refugian en la soledad, pues las relaciones sociales habitualmente les generan enfado. Por todo ello, es frecuente que pierdan oportunidades en los terrenos personal y profesional.

Con frecuencia están tensos y pierden con facilidad el control de las situaciones y de sus propios recursos al enfrentarse a las relaciones interpersonales. Suelen presentar grandes problemas a la hora de comunicarse con los demás, pues practican comunicación unidireccional y no bidireccional por no permitir el feedback por parte de los demás.

3.2. Factores familiares.

Socialización parental. Comunicación familiar.

La familia es en sí misma un proceso de socialización, (Musitu y cols., 2014) en ella se dan todo un conjunto de relaciones, se satisfacen necesidades emocionales a través de la interacción que se produce entre sus miembros y junto con el amor, la diversión y la violencia entre otros, se genera un entorno emocional, en el que cada uno de los miembros aprenden una serie de habilidades que van a determinar su interacción con otras personas en el mundo.

Como hemos visto, la familia puede ser un factor de protección de los adolescentes ante su implicación en comportamientos violentos. Sin embargo, diversos autores señalan que las relaciones familiares disfuncionales pueden ser un factor de riesgo para que los jóvenes elijan

respuestas desadaptadas, como la violencia, en sus contextos más inmediatos.

Existen investigaciones en las que se ha constatado una relación entre los problemas de comportamiento violento durante la adolescencia y la presencia de conflictos familiares frecuentes e intensos (Estévez y cols.,2007; Gámez y Calvete, 2012; Ibabe y Jaureguizar, 2011; Tobeña, 2012).

Los teóricos del Aprendizaje Social señalan la existencia de varias fuentes a través de las cuales chicos y chicas aprenden a comportarse de una manera violenta. Entre ellas, las influencias familiares, es la que más repercusión tiene en la vida de las personas, tanto por su disponibilidad de modelos de aprendizaje como por las consecuencias que pueden ocasionar. Por su parte el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979) concibe el microsistema o contextos inmediatos (hogar o escuela) como trascendental en la vida de los seres humanos, ya que desde el ambiente familiar se adquieren los primeros esquemas y modelos de conducta que guiarán futuras relaciones sociales y expectativas sobre uno mismo y los demás. Los niños y niñas que están continuamente expuestos a actos agresivos en su propia familia, probablemente aprenderán a conceptualizar el mundo como un lugar inseguro y hostil, aprendiendo que la única vía para hacer frente a la victimización es justificando y recurriendo a la violencia (Toldos, 2002).

En este sentido y en base a lo comentado, se centra el foco de atención de este trabajo, sobre dos factores familiares fundamentales, la Socialización parental y la Comunicación familiar.

La socialización parental es el pilar fundamental en torno al cual se conforma la vida intrafamiliar y el contexto sociocultural con su carga de

roles, expectativas, creencias y valores (Molpeceres, 1994). Mientras que la comunicación familiar va ser fundamental, no sólo como un recurso esencial del propio sistema familiar, sino como un factor que puede incluso llegar a explicar el éxito o fracaso de la adaptación familiar a situaciones difíciles o estresantes. La comunicación es el motor de la transformación de las relaciones entre padres, madres, hijas e hijos, lo que implica que no es sólo un aspecto más que cambia durante la adolescencia, sino que, sobre todo, empieza a reconocerse como un elemento clave en la transformación de dicha relación.

El interés del estudio de la violencia se basa, en conocer también qué hace que estos chicos y chicas, desarrollen toda una serie de estrategias de comportamientos violentos que se extiende a progenitores, iguales y sus propias parejas.

Así, existen estudios que sugieren que la exposición a la violencia familiar puede ser un importante factor de riesgo para la violencia filio-parental (Brezina, 1999; Ibabe y cols., 2007). Es más, se ha encontrado que en familias en las que hay violencia contra la mujer hay un mayor riesgo de que el hijo abuse de la madre (Brezina, 1999; Paulsony cols., 1990), hecho que se puede hacer extensible, por el aprendizaje de modelos de conductas, a sus futuras parejas.

En España, Ibabe y cols.(2007) encontraron, a partir de los expedientes de denuncias facilitados por la Fiscalía de Menores, que los jóvenes que ejercían violencia filio-parental, habían sido expuestos a la violencia familiar en muchas ocasiones, al igual que Calvete y cols. (2011) encontraron que los y las adolescentes que agredían a sus padres y madres, habían estado expuestos a la violencia familiar en mayor medida que los adolescentes que no lo hacían.

Por tanto, aquellos niños y niñas que observan conductas agresivas en el hogar o las sufren de forma directa pueden aprender a comportarse de la misma manera y en el futuro actuar con violencia hacia sus propios hijos o contra su pareja (Gómez y de Paúl, 2003; Kwong, Bartholomew, Henderson y Trinke, 2003).

Las relaciones que se establecen en la familia parecen influir, además, en los comportamientos que los hijos expresan en sus relaciones sociales, en la competencia social de éstos y, por ende, en el rechazo en el grupo de iguales (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Musitu y Cava, 2001; Musitu y García, 2004). Así, se ha constatado que los padres, a través del modelado y del refuerzo de determinados comportamientos en situaciones de interacción social, transmiten a los hijos un estilo comportamental que estos últimos tienden a replicar en sus relaciones sociales (Matza, Kupersmidt y Glenn, 2001; Parke, 2004). De este modo, los padres que solucionan los conflictos familiares mediante la violencia verbal y física favorecen el hecho de que los hijos utilicen estas mismas estrategias en otros contextos de interacción (Eisenberg y cols., 2003), como en la escuela con sus iguales, o en sus relaciones de pareja, incluso con ellos mismos, replicando la violencia que ya existe en la familia. A su vez, este estilo de comportamiento caracterizado por la utilización de estrategias violentas de resolución de conflictos en los adolescentes, se ha asociado con habilidades sociales deficitarias, conductas de evitación en situaciones de interacción con el grupo de iguales y problemas de conducta, variables íntimamente ligadas al rechazo entre los iguales (Carson y Parke, 1996).

En la literatura científica existen investigaciones que señalan una estrecha relación entre la percepción de un clima positivo en la familia y el ajuste personal en la adolescencia en los ámbitos emocional y conductual

(Oliva y cols., 2002). Se ha constatado un vínculo entre la calidad del clima familiar y diferentes indicadores de desajuste personal en los adolescentes, así, un clima familiar negativo caracterizado por la presencia de frecuentes conflictos (Cummings, Goeke, y Papp, 2003), la existencia de problemas de comunicación entre padres, madres, hijas e hijos (Lambert y Cashwell, 2003; Loeber y cols., 2000; Stevens, Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002), y la carencia de cohesión afectiva y apoyo parental (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Demaray y Malecki, 2002), se asocian con el desarrollo de conductas disruptivas y violentas en edades adolescentes.

En otros estudios, llevados a cabo por Oliva, Parra y Sánchez-Queija (2002), Estévez y cols. (2005), se encuentran resultados en esta misma línea que muestran cómo la percepción del adolescente acerca de la calidad de la relación con sus padres influye tanto en su ajuste emocional como conductual.

Una vez expuesta la revisión teórica y empírica de la literatura reciente, sobre los tres pilares fundamentales sobre los que se asienta el presente trabajo: adolescencia, familia y violencia en la adolescencia, se pasa a continuación a presentar los objetivos de investigación de la tesis, así como las hipótesis planteadas.

En la segunda parte, se expone el marco metodológico llevado a cabo, así como los resultados extraídos de los análisis estadísticos, para finalizar en la tercera parte con el capítulo de conclusiones y discusión.

OBJETIVOS E HIPÓTEIS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

El objetivo general de esta tesis doctoral es analizar la influencia conjunta de variables individuales (soledad, autoestima familiar y estilo de comunicación interpersonal agresivo) y familiares (socialización parental y comunicación familiar) en la violencia filio-parental, violencia escolar y de pareja en chicos y chicas adolescentes de 14 a 18 años desde la perspectiva ecológica y de género, considerando especialmente la interrelación entre dichas variables.

Objetivos Específicos

1. Analizar las relaciones existentes entre Violencia filio-parental, Violencia escolar y de pareja.
2. Analizar las dimensiones individuales autoestima familiar, soledad, y estilo agresivo de comunicación en adolescentes de ambos sexos en relación a la violencia filio-parental, escolar y de pareja.
3. Analizar las dimensiones familiares comunicación familiar y socialización parental en adolescentes de ambos sexos en relación a la violencia filio-parental, escolar y de pareja.
4. Analizar los ejes de socialización parental aceptación/implicación y coerción/imposición con los tres tipos de violencia.
5. Analizar los cuatro estilos de socialización con la violencia filio-parental, escolar y de pareja

Hipótesis.

H1. Existe una relación entre la violencia filioparental, escolar y de pareja.

H2. Una baja comunicación familiar se relaciona positivamente con la violencia filioparental, escolar y de pareja por parte de chicos y chicas adolescentes.

H3. La autoestima familiar se relaciona negativamente con la violencia filioparental, escolar y de pareja

H4. Los chicos y chicas adolescentes que tienen un estilo de comunicación agresivo están más implicados en la violencia filioparental, escolar y de pareja.

H5. Las chicas adolescentes mostrarán mayor sentimiento de soledad que los chicos adolescentes en la violencia filioparental, escolar y de pareja.

H6. Los estilos de socialización negligente y autoritario se relacionan positivamente con las tres violencias.

H6. Los estilos de socialización indulgente y autoritativo se relacionan negativamente con las tres violencias.

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO Y

RESULTADOS

Capítulo 4: Método

En el siguiente capítulo se describe el diseño metodológico llevado a cabo en el presente trabajo, a través del cual se sentarán las bases teóricas expuestas en los tres primeros capítulos. En primer lugar se hace una presentación de las variables seleccionadas en función de los distintos contextos, siguiendo el modelo ecológico, para posteriormente detallar el universo y la muestra de sujetos sobre la que se ha realizado la investigación. Seguidamente se expondrán los instrumentos utilizados y se finaliza el capítulo con la descripción del procedimiento de recogida de datos.

1. Variables del estudio.

Las variables principales consideradas en la investigación se agrupan en diferentes contextos, siguiendo el modelo ecológico: (1) ámbito personal: soledad, estilo de comunicación interpersonal agresivo y autoestima familiar; (2) ámbito familiar: comunicación familiar, socialización parental y violencia filio-parental; (3) ámbito escolar: violencia escolar; y (4) ámbito relacional: violencia en las relaciones de pareja. El contexto familiar es de especial relevancia en el período adolescente, por lo que para comprender determinados problemas de ajuste en la adolescencia se ha considerado imprescindible analizar el papel desempeñado por los progenitores.

2. Universo y muestra.

La población de referencia del presente estudio fue el alumnado de ESO y Bachillerato de Andalucía occidental (España), constituida por las provincias de Huelva, Sevilla, Cádiz y Córdoba, durante el curso 2013-2014.

El número de estudiantes en este curso escolar de ESO y Bachillerato en la citada región fue de 26.6985. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron: La zona geográfica (provincia) y la titularidad de los centros educativos (públicos y privado/concertado). En relación con el hábitat, se considera hábitat rural a los municipios con menos de 10.000 habitantes o con un número comprendido entre los 10.000 y 25.000 que cuenten una densidad de población de 100 habitantes por kilómetro cuadrado y que, a su vez, no sean capitales de provincia (Moreno et al., 2008) .

Para la realización del muestreo se utilizó la lista de centros educativos de Andalucía occidental. Los estratos se establecieron en función de las variables provincia y titularidad. Esta región cuenta con un total 905 centros educativos, de los cuales 589 (65%) son de titularidad pública y 386 (35%) privados o concertados. La distribución de centros educativos por provincia es la siguiente: Cádiz (160 públicos y 89 privados/concertados), Córdoba (121 públicos y 62 privados/concertados), Huelva (94 públicos y 26 privados/concertados) y Sevilla (214 públicos y 139 privados/concertados).

El tamaño de la muestra requerido con un error muestral de $\pm 2\%$, un intervalo de confianza del 95% y una varianza poblacional de 0.50 fue de 2380 sujetos. En este estudio participaron un total de 2460 adolescentes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, de los cuales se excluyeron 81 por los siguientes motivos: no haber acudido a uno de los 3 momentos de la administración, normalmente por enfermedad, 56%; equivocación en las respuestas 28%; dificultades en la comprensión de la lengua española (alumnado extranjero) 12%; y alumnado que abandonó voluntariamente la participación en el estudio o bien que respondió

sistemáticamente de la misma manera a todas las escalas 4%. La muestra final fue de 2399 adolescentes de ambos sexos (50,2% varones y 49,8% mujeres) de 12 a 18 años ($M = 14.63$; $DT = 1.91$), procedentes de 19 centros educativos, de los cuales 12 son de titularidad pública y 7 de titularidad privada/concertada de las provincias que componen la región de Andalucía occidental. El número de centros seleccionados en cada provincia de titularidad pública y privada/concertada fue la siguiente: Cádiz -3 públicos y 2 privados/concertados-; Córdoba -2 públicos y 1 concertado/privado-; Huelva -2 públicos y 1 concertado/privado -; y Sevilla -5 públicos y 3 privados/concertados -. Se seleccionaron 6 aulas en cada centro educativo, un aula por cada curso académico, y en aquellos centros donde había más de un aula por curso, se seleccionó el aula aleatoriamente.

A continuación se presentan las características de la muestra utilizada. Estas características se refieren a las siguientes variables medidas en la presente investigación: género, edad y curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Género

En la siguiente tabla aparece la variable género. Se puede apreciar que el porcentaje de alumnos es ligeramente superior en un 0.4% al de alumnas. La cifra de 1204 varones supone el 50.2%, frente a 1195 alumnas, que supone el 49.8% del total.

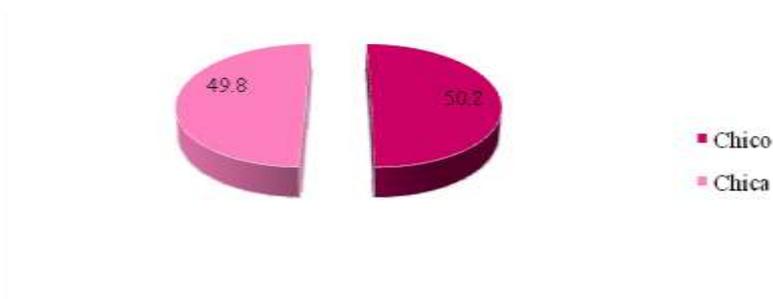
Tabla 1.

Porcentaje de participantes según sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Chico	1204	50.2	50.2	50.2
	Chica	1195	49.8	49.8	100.0
	Total	2399	100.0	100.0	

Figura 1.

Representación gráfica de la variable sexo



Edad

En la siguiente tabla se observa la variable edad. La investigación se ha realizado con adolescentes de 6° de primaria, de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de edades comprendidas entre los 11 y 18 años de ellos, 34 alumnos tienen 11 años lo que supone un 1.4%; 264 alumnos tienen 12 años lo que supone un 11%; 430 alumnos tienen 13 años lo que supone un 17.9%; 416 alumnos tienen 14 años lo que supone un 17.3%; 410 alumnos tienen 15 años lo que supone un 17.1%; 398 alumnos tienen 16 años lo que supone un 16.6%; 312 alumnos tienen 17 años lo que supone un 13% y 135 alumnos tienen 18 años lo que supone un 5.6%.

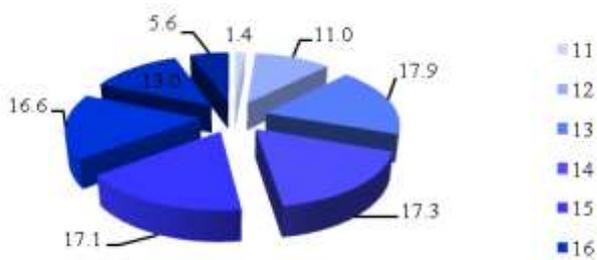
Tabla 2.

Porcentaje de participantes según edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	11	34	1.4	1.4
	12	264	11.0	12.4
	13	430	17.9	30.3
	14	416	17.3	47.7
	15	410	17.1	64.8
	16	398	16.6	81.4
	17	312	13.0	94.4
	18	135	5.6	100.0
Total	2399	100.0	100.0	

Figura 2.

Representación gráfica de la variable edad



Curso

Finalmente, se presenta la tabla con la distribución de los adolescentes por curso académico. Han participado 52 alumnos de 6° de Primaria, 4590 de 1° ESO, 467 de 2° ESO, 430 de 3° ESO, 430 de 4° de ESO, 295 de 1° de Bachillerato y 266 de 2° de Bachillerato.

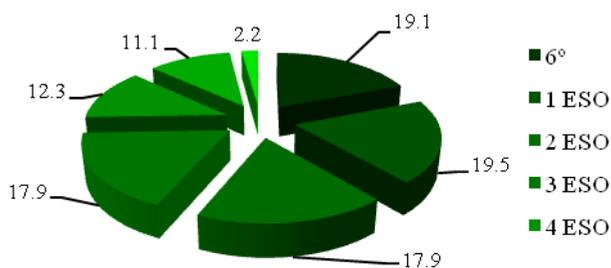
Tabla 3.

Porcentaje de participantes según curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6°	52	19.1	19.1
	1 ESO	459	19.5	38.6
	2 ESO	467	17.9	56.5
	3 ESO	430	17.9	74.4
	4 ESO	430	12.3	86.7
	1 BACH	295	11.1	97.8
	2 BACH	266	2.2	100.0
	Total	2399	100.0	100.0

Figura 3.

Representación gráfica de la variable curso



2.1. Submuestra.

En la selección de la submuestra seleccionada para esta investigación, se han descartado los grupos más jóvenes de 11 a 13 años. Para ello nos hemos basado en la edad de inicio por un lado de la violencia filio parental y de la violencia en las relaciones de pareja, por otro. En cuanto a la violencia filio parental, no existe un consenso único en cuanto a la edad de inicio, en la investigación clínica, las muestras de adolescentes oscilan entre los 9 y 13 años y en las muestras judiciales entre los 14 y 17 años. Referente a la violencia en las relaciones de pareja, en los estudios realizados en España, Fernández-González, O'Leary y Muñoz-Rivas (2013) encontraron una alta tasa de comportamientos violentos físico y sexual, situado a los 16-17 años de edad, mientras que la violencia psicológica aumentó hasta los 18-19 años. Por tanto, teniendo en cuenta estos datos, se decidió hacer la selección de la muestra de estudio, entre los 14 y los 18 años de edad compuesta por 1671 sujetos, 49.73% chicos y 50.27% chicas adolescentes escolarizados.

A continuación se presentan los datos, con la distribución de los participantes en función del sexo, edad y curso.

Género

En la siguiente tala, se presenta la variable género de la submuestra elegida. Se puede apreciar que el porcentaje de alumnas es superior en un 0.54% al de alumnos. La cifra de 831 alumnos supone el 49.73%, frente a 840 alumnas, que supone el 50.27%.

Tabla 4.

Porcentaje de participantes de la submuestra según sexo

		Frecuencia	Porcentaje
Chico	Válidos	831	49.73
	Perdidos	0	
Chica	Válidos	840	50.27
	Perdidos	0	
Total		1671	100.0

Figura 4.

Representación gráfica de la submuestra de la variable sexo



Edad

En cuanto a la edad, de la submuestra, la distribución queda de la siguiente manera: 206 alumnos que corresponde al 24.8% y 210 alumnas un 25% de 14 años; 199 (23.9%) alumnos y 211 alumnas (25.1%) tienen 15 años; 205 alumnos (24.7%) y 193 alumnas (23%) tienen 16 años; 156 alumnos (18.8%) y 156 alumnas (18.6%) tienen 17 años, y 65 (7.8%) alumnos y 70 (8.3%) alumnas tienen 18 años.

Tabla 5.

Porcentaje de participantes de la submuestra según edad

	Sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Chico	Válidos	14	206	24.8	24,8	24.8
		15	199	23.9	23.9	48.7
		16	205	24.7	24.7	73.4
		17	156	18.8	18.8	92.2
		18	65	7.8	7.8	100.0
		Total	831	100.0	100.0	
Chica	Válidos	14	210	25.0	25.0	25.0
		15	211	25.1	25.1	50.1
		16	193	23.0	23.0	73.1
		17	156	18.6	18.6	91.7
		18	70	8.3	8.3	100.0
		Total	840	100.0	100.0	

Figura 5.

Representación gráfica de la submuestra de la variable edad en chicos.

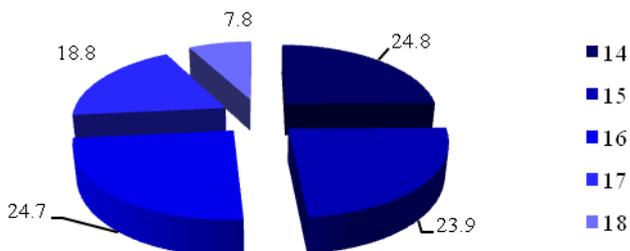
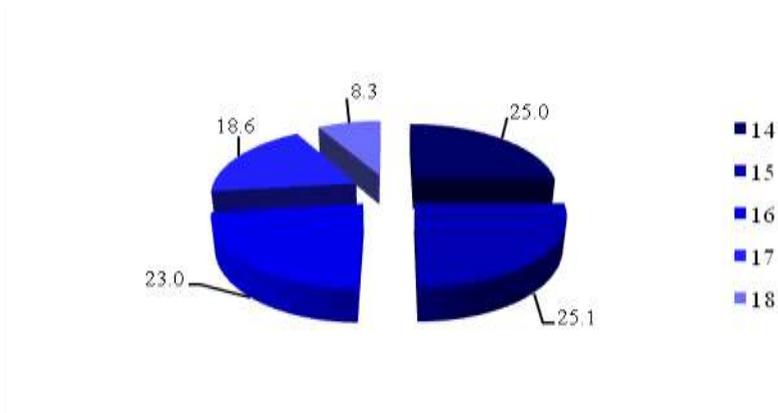


Figura 6.

Representación gráfica de la submuestra de la variable edad en chicas.



Curso

Finalmente, se presenta la tabla con la distribución de los adolescentes por curso académico. Han participado 27 alumnos (3.3%) de 1º de ESO, 110 (13.2%) de 2º ESO; 212 (25.5%) de 3º ESO; 209 (25.2%) de 4º de ESO; 137 (16.5%) de 1º de Bachillerato y 136 (16.4%) de 2º de Bachillerato.

El número de alumnas ha sido de 15 (1.8%) de 1º ESO; 97 (11.5%) de 2º ESO; 219 (26.1%) de 3º ESO, 221 (26.3%) de 4º de ESO, 158 (18.8%) de 1º de Bachillerato y 130 (15.5%) de 2º de Bachillerato.

Tabla 6.

Porcentaje de participantes de la submuestra según curso en chicos.

Chico	Curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1 ESO	27	3.3	3.3	3.3
	2 ESO	110	13.2	13.2	16.5
	3 ESO	212	25.5	25.5	42.0
	4 ESO	209	25.2	25.2	67.2
	1 BACH	137	16.5	16.5	83.7
	2 BACH	136	16.4	16.4	100.0
	Total	831	100.0	100.0	

Tabla 7.

Porcentaje de participantes de la submuestra según curso en chicas.

Chica	Curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1 ESO	15	1.8	1.8	1.8
	2 ESO	97	11.5	11.5	13.3
	3 ESO	219	26.1	26.1	39.4
	4 ESO	221	26.3	26.3	65.7
	1 BACH	158	18.8	18.8	84.5
	2 BACH	130	15.5	15.5	100.0
	Total	840	100.0	100.0	

Figura 7

Representación gráfica de la submuestra de la variable curso en chicos.

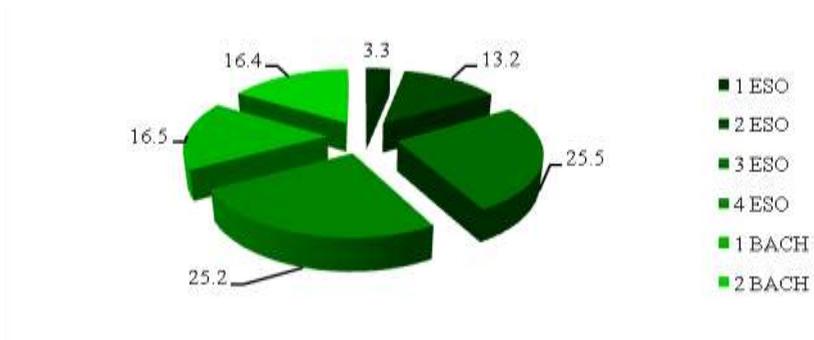
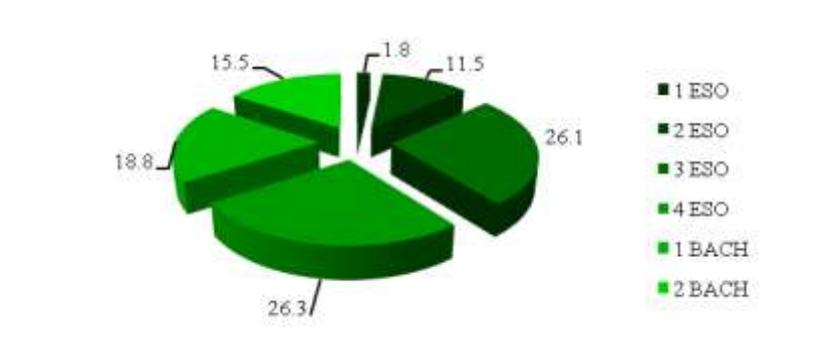


Figura 8

Representación gráfica de la submuestra de la variable curso en chicas.



3. INSTRUMENTOS

A continuación se presentan los instrumentos utilizados en la presente investigación en una ficha técnica, donde consta las características del cuestionario, codificación de cada una de las dimensiones que mide el instrumento y propiedades psicométricas, así como referencias de interés que avalan la idoneidad de su utilización y la validez de aquellas escalas que han sido ampliamente consideradas en estudios previos. Por último, se destacan algunas publicaciones de trabajos previos que han utilizado los instrumentos y que avalan su idoneidad y validez para obtener una medida de la variable de interés.

Los instrumentos que se han utilizado han sido los siguientes:

- ESCALA DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL (ESPA 29).
- ESCALA DE COMUNICACIÓN PADRES-ADOLESCENTE (PACS; PARENT-ADOLESCENT COMMUNICATION SCALE).
- CONFLICT TACTICS SCALES (CTS2) – VERSIÓN HIJOS A PADRES.
- ESCALA DE VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJAS ADOLESCENTES (CADRI; CONFLICT IN ADOLESCENT DATING RELATIONSHIPS INVENTORY).
- ESCALA DE CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA.
- ESCALA DE SOLEDAD UCLA (UCLA LONELINESS SCALE, VERSIÓN 3).
- CUESTIONARIO DE ESTILO INTERPERSONAL PARA ADOLESCENTES (CEI-A).
- AUTOCONCEPTO –AF5-

ESCALA DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL (ESPA 29)

Autores: Musitu y García (2001)

Nº de ítems: 212 (106 ítems paralelos para cada figura paterna; madre y padre)

Tiempo aproximado de aplicación: 15-25 minutos.

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

Codificación: este instrumento está compuesto por 232 ítems que permiten evaluar los estilos de socialización familiar. Los adolescentes valoran la actuación de sus padres en 29 situaciones representativas de la vida cotidiana familiar en la cultura occidental: 16 hacen referencia a las conductas de los hijos que se ajustan a las normas familiares (p.ej., “Si respeto los horarios establecidos en mi casa”) y 13 referidas a cuando sus conductas son contrarias a dichas normas (p.ej., “Si voy sucio y desastrado”).

Para cada una de estas situaciones, los adolescentes valoran, con una escala de respuesta de 1 (“Nunca”) a 4 (“Siempre”), cómo actúan sus padres en términos de afecto (“Me muestra cariño”) e indiferencia (“Se muestra indiferente”) ante los comportamientos ajustados; y en términos de diálogo (“Habla conmigo”), displicencia (“Le da igual”), coerción verbal (“Me riñe”), coerción física (“Me pega”) y privación (“Me priva de algo”) ante los comportamientos no adecuados a la norma. Con estas valoraciones se obtiene una medida global en las dimensiones del modelo de socialización: Aceptación/Implicación y Severidad/Imposición. A partir de estas puntuaciones se tipifica el estilo de socialización parental como autorizativo, indulgente, autoritario y negligente. El estilo de socialización de los padres se determina a partir de los terciles (centil 33,33 y 66,66) de las dimensiones Aceptación / Implicación y Coerción/ Imposición. Si los dos padres pertenecen al tercer tercil en las dos dimensiones se define su estilo como autorizativo, y si pertenecen ambos al primero, como negligente; cuando están los dos en el primero de Aceptación / Implicación y en el tercero de Coerción / Imposición, como autoritario; y si están en el tercero de Aceptación / Implicación y en el primero de Coerción / Imposición, como indulgente.

Puntuaciones directas: hay que calcular las puntuaciones directas de las dos dimensiones, Aceptación/Implicación y Coerción/Imposición, y de las 7 subescalas que las componen. Hay que repetir los mismos pasos para las respuestas del padre y las de la madre. Los pasos a seguir, para las respuestas de cada uno de los padres, son los siguientes:

Aceptación/Implicación: Afecto: (1º) se suman las puntuaciones de las celdillas "Me muestra cariño". Pd Afecto = $(\sum 1^\circ)/13$. Indiferencia: (2º) se suman las puntuaciones de las celdillas "Se muestra indiferente". Pd Indiferencia = $(\sum 2^\circ)/13$. Diálogo: (3º) se suman las puntuaciones de las celdillas "Habla conmigo". Pd Diálogo = $(\sum 3^\circ)/16$. Displicencia: (4º) se suman las puntuaciones de las celdillas "Le da igual". Pd Displicencia = $(\sum 4^\circ)/16$.

La puntuación directa de la dimensión de Aceptación/Implicación se obtiene a partir de las cuatro subescalas (en la fórmula se tiene en cuenta que la Indiferencia y Displicencia

correlacionan negativamente con la Aceptación/Implicación). $Pd_{Aceptación/Implicación} = (Pd_{afecto} + (5 - Pd_{Indiferencia}) + Pd_{Diálogo} + (5 - Pd_{Displidencia})) / 4 = (10 + Pd_{afecto} + Pd_{Indiferencia} + Pd_{Diálogo} - Pd_{Displidencia}) / 4$. Todas las puntuaciones directas (Pd Afecto, Pd Indiferencia, Pd Diálogo, Pd Displidencia y Pd Aceptación/Implicación) tienen un valor cuyo rango está comprendido entre 1 y 4.

Coerción/Imposición: Privación: (5°) se suman las puntuaciones de las celdillas "Me priva de algo". $Pd_{Privación} = (\sum 5^{\circ}) / 16$. Coerción verbal: (6°) se suman las puntuaciones de las celdillas "Me riñe". $Pd_{Coerción\ verbal} = (\sum 6^{\circ}) / 16$. Coerción física: (7°) se suman las puntuaciones de las celdillas "Me pega". $Pd_{Coerción\ física} = (\sum 7^{\circ}) / 16$.

La puntuación directa de la dimensión de Coerción/Imposición se obtiene a partir de las de las tres subescalas. $Pd_{Coerción/Imposición} = (Pd_{Privación} + Pd_{Coerción\ verbal} + Pd_{Coerción\ física}) / 3$. Todas las puntuaciones directas (Pd Privación, Pd Coerción verbal, Pd Coerción física y Pd Coerción/Imposición) tienen un valor cuyo rango está entre 1 y 4. Puntuaciones centiles: (consultar ficha técnica del instrumento publicada por la editorial TEA).

Propiedades Psicométricas: Fiabilidad: en el estudio de normalización (Musitu y García, 2001) la consistencia interna del conjunto global de la escala fue de 0,97 según alfa de Cronbach. Madre: afecto 0,94; indiferencia 0,92; diálogo 0,930; displidencia 0,84; coerción verbal 0,90; coerción física 0,90 y privación 0,91. Padre: afecto 0,94; indiferencia 0,92; diálogo 0,93; displidencia 0,82; coerción verbal 0,90; coerción física 0,91 y privación 0,92.

Validez: la estructura factorial de la escala se ha confirmado en varios estudios transculturales (Martínez, García, Musitu y Yubero, 2012). Correlaciona con medidas de depresión, internalización de las normas sociales, socialización de niños con problemas (Musitu y García, 2001; García y Gracia, 2010).

Referencias

- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.
- Gracia, E., Fuentes, M.C. y García, F. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 19, 265-278.

ESCALA DE COMUNICACIÓN PADRES-ADOLESCENTE (PACS; PARENT-ADOLESCENT COMMUNICATION SCALE)

Autor: Barnes y Olson (1982, 1985).

Adaptación: Equipo LISIS. Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 9-11 minutos. Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años

Codificación: el instrumento se divide en dos escalas, una referida a la comunicación con la madre y otra referida a la comunicación con el padre. Ambas se componen de 20 ítems. La escala original presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas de comunicación familiar. Sin embargo, en posteriores investigaciones realizadas por nuestro equipo, la escala ha presentado una estructura factorial de tres dimensiones (para el padre y la madre separadamente): Comunicación abierta:(ítems 1 + 2 + 3 + 6 + 7 + 8 + 9 + 13 + 14 + 16 + 17). Comunicación ofensiva: (ítems 5 + 12 + 18 + 19). Comunicación evitativa: (ítems 4 + 10 + 11 + 15 + 20).

Propiedades psicométricas: Fiabilidad:En estudios previos con muestras de adolescentes españoles se han obtenido índices aceptables de fiabilidad de la escala que oscilan entre .64 y .91 (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). En nuestra última investigación, los valores del alpha de Cronbach obtenido para las distintas subescalas fue de .87 para padre y de .86 para madre.

Validez: La comunicación abierta entre padres y adolescentes presenta correlaciones positivas con distintas dimensiones de la autoestima (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2007; Jackson, Bijstra y Bosma, 1998; Jiménez, Lehalle, Murgui y Musitu, 2007) y el apoyo familiar y del amigo (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007), y correlaciones negativas con estrés percibido, sintomatología depresiva en el hijo (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Jiménez et al., 2007b) y consumo de sustancias (Cava et al., 2008; Jiménez, Musitu y Murgui, 2006). Bajas puntuaciones en comunicación abierta y elevadas puntuaciones en comunicación ofensiva y evitativa se han asociado con elevados niveles de estrés, rechazo a la autoridad (Cava et al., 2008; Musitu, Estévez y Emler, 2007) y con la expresión de comportamientos violentos (Jiménez, Estévez, Musitu y Murgui, 2007; Estévez et al., 2005; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Jiménez et al., 2007a; Lambert y Cashwell, 2004). La comunicación abierta con los padres también se ha relacionado con un mejor ajuste psicológico en víctimas de acoso escolar (Cava, 2011).

Referencias:

- Cava, M. J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.

CONFLICT TACTICS SCALES (CTS2) – VERSIÓN HIJOS A PADRES

Autores: Straus y Douglas, 2004

Adaptación: Gámez-Guadix, Straus, Carrobles, Muñoz-Rivas y Almendros (2010).
Adaptación por el Grupo Lisis (en prensa)

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 7-10 minutos.

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

Codificación: en su adaptación española original, la escala está compuesta por 6 ítems que se responden respecto a la madre y otra respecto al padre. Los ítems incluyen tanto agresiones verbales como físicas. La escala de respuesta utilizada fue de siete puntos desde 0 (Nunca) hasta 6 (más de 20 veces). La escala ofrece un índice global de violencia filio-parental y puntuaciones en dos factores: violencia física (ítems 4-6) y violencia verbal (ítems 1-3). En la adaptación del Grupo Lisis presenta tres modificaciones. En primer lugar, se añaden 2 nuevos ítems referidos a la violencia económica (ítems 8 y 9). En segundo lugar, las respuestas a estos ítems no se limitan a un periodo concreto de la vida. En tercer y último lugar, la escala presenta 5 opciones de respuesta (de nunca hasta muchas veces) sin hacer referencia a un número particular de agresiones.

Violencia física: (ítem 3 + 4 + 5+ 6). Violencia verbal: (ítem 1 + 2 + 10). Violencia económica: (ítem 8 + 9)

Propiedades Psicométricas: Fiabilidad: La fiabilidad (alpha de Cronbach) de la escala total es de .67. La fiabilidad de la subescala de violencia hacia la madre es de .67 y la de los factores es la siguiente: .75 (violencia física), .69 (violencia verbal) y .55 (violencia económica). La fiabilidad de la subescala de violencia hacia el padre es de .67 y la de los factores es la siguiente: .85 (violencia física), .66 (violencia verbal) y .67 (violencia económica).

Validez: La violencia física contra la madre y contra el padre se relacionan con la violencia relacional, la violencia física y la violencia verbal del adolescente en la escuela, así como con la comunicación ofensiva del padre y de la madre, y negativamente con la comunicación abierta con el padre y con la madre.

Referencias

- Gámez-Guadix, M., Straus, M.A. Carrobles, J.A. Muñoz-Rivas, M. y Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: the moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22(4), 529-536.
- Lee, S. J., Lansford, J. E., Pettit, G. S., Bates, J. E., y Dodge, K. A. (2012). Parental agreement of reporting parent to child aggression using the Conflict Tactics Scales. *Child abuse & neglect*, 36(3), 510-518.

ESCALA DE VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJAS ADOLESCENTES (CADRI; CONFLICT IN ADOLESCENT DATING RELATIONSHIPS INVENTORY)

Autor: 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: A partir de los 11 años.

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). Estas subescalas se agrupan en 6 factores: 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, la fiabilidad test-retest también toma valores adecuados ($r = 0.68$, $p < .001$) (Wolfe et al., 2001). 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). La fiabilidad de la subescala de victimización es de .89 y los coeficientes obtenidos para los tres factores son los siguientes: .66, .85 y .80 respectivamente.

Validez:Se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre las dimensiones de las subescalas de violencia y de victimización. También, se han obtenido correlaciones significativas y positivas entre las dimensiones de ambas subescalas y la percepción de problemas de comunicación con el padre y con la madre, y negativas con la valoración positiva de la comunicación con el padre y con la madre. Con respecto a la subescala de victimización, los adolescentes con elevadas puntuaciones en victimización física, verbal-emocional y relacional obtienen altas puntuaciones en sexismo hostil (en las dimensiones de paternalismo, diferenciación de género y sexualidad).

Referencias:

- 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. y Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequences. *Child Abuse & Neglect*, 34, 183-191.

ESCALA DE CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA

Autor: Little, Henrich, Jones y Hawley (2003)

Adaptación: Equipo LISIS. Nº de ítems: 25

Tiempo aproximado de aplicación: 8-10 minutos. Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación: los ítems evalúan, con un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces, y siempre), dos tipos de conducta violenta en el contexto escolar: por un lado, la agresión manifiesta o directa, en sus formas pura, reactiva e instrumental; por otro lado, la agresión relacional o indirecta, también en sus formas pura, reactiva e instrumental: Agresión manifiesta pura: (ítems 1 + 7 + 13 + 19). Agresión manifiesta reactiva: (ítems 8 + 11 + 14 + 20). Agresión manifiesta instrumental: (ítems 3 + 9 + 15 + 21 + 25). Agresión relacional pura: (ítems 4 + 10 + 16 + 22). Agresión relacional reactiva: (ítems 2 + 5 + 17 + 23). Agresión relacional instrumental: (ítems 6 + 12 + 18 + 24)

Propiedades psicométricas: Fiabilidad: En estudios previos realizados con otras muestras de adolescentes españoles se han obtenido adecuados índices de fiabilidad que oscilan entre .62 y .84 (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008; Musitu, Estévez y Emler, 2007). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en nuestra última investigación fue de .88 y .81 para las subescalas manifiesta y relacional. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido para la escala completa fue de .90.

Validez: Las dimensiones de agresión manifiesta y relacional muestran relaciones positivas con conflicto familiar, estrés percibido e insatisfacción con la vida (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Estévez, Jiménez y Moreno, 2010; Estévez, Murgui y Musitu, 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Además, en nuestros resultados la agresión manifiesta y relacional parecen diferir según sexos, en el sentido de que los chicos utilizan con mayor frecuencia ciertos tipos de agresión manifiesta y las chicas ciertos tipos de agresión relacional (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Por otro lado, la agresión reactiva, está más estrechamente relacionada con ciertos problemas de ajuste en la adolescencia tales como la excesiva impulsividad o la baja tolerancia a la frustración (Little, Brauner, Jones y Hawley, 2003; Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003).

Referencias

- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 177-186.

ESCALA DE SOLEDAD UCLA (UCLA LONELINESS SCALE, VERSIÓN 3)

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

Adaptación al español: Expósito y Moya (1993). N° de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 5-10 minutos. Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años

Codificación: la estructura factorial original está formada por un factor de índice general de percepción de soledad. Soledad:(ítems 2 + 3 + 4 + 7 + 8 + 11 + 12 + 13 + 14 + 17 + 18) + (45- (ítems 1 + 5 + 6 + 9 + 10 + 15 + 16 + 19 + 20) Estudios recientes han obtenido una estructura compuesta por dos factores (Borges, Prieto, Riccetti, Jorge y Naveiras, 2008). El análisis factorial exploratorio y confirmatorio realizado confirma la estructura bifactorial que explica el 41.6% de la varianza. El factor, soledad emocional, explica el 32,64% de la varianza y el segundo, explica el 9.04% de la varianza. La codificación de los factores es la siguiente: Soledad emocional:(ítems 2 + 3 + 4 + 7 + 8 + 11 + 12 + 13 + 14 + 17 + 18) Evaluación subjetiva de la red social:(ítems 1 + 5 + 6 + 9 + 10 + 15 + 16 + 19 + 20)

Propiedades Psicométricas Fiabilidad: Presenta unos coeficientes de fiabilidad entre .74 a .94 según la población a la que se aplica el cuestionario (Ireland y Power, 2004; Russell, 1996) y muestra una fiabilidad test-retest (Hartshorne, 1993). En estudios realizados con adolescentes españoles, se han observado excelentes propiedades psicométricas (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Los coeficientes de consistencia interna para la estructura bifactorial son los siguientes: alpha de Cronbach .84 y .83, respectivamente y para la escala completa .88.

Validez: La escala tiene una buena validez convergente (Hoza, Bukowski y Beery, 2000; Lasgaard, 2007) y validez cruzada (Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández y Rodríguez, 2008). Esta escala correlaciona positivamente con medidas de ajuste psicológico y social: sintomatología depresiva y estrés percibido (Segrin, 2003) sentimientos de abandono, indefensión y aislamiento (Expósito y Moya, 1999) y problemas de conducta y victimización en la escuela (Ireland y Power, 2004). Se relaciona negativamente con medidas de autoestima, satisfacción vital, apoyo familiar y reputación social (Estévez et al., 2009; Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009).

Referencias:

- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28 (1), 180-187.

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.

Referencias:

- 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.

AUTOCONCEPTO FORMA-5 (AF-5)

Autor: García y Musitu (1999)

Nº de ítems: 30. Tiempo aproximado de aplicación: 10 minutos. Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación: la escala mide cinco dimensiones del autoconcepto, referidas a diferentes ámbitos: Autoconcepto Académico:(ítems 1 + 6 + 11 + 16 + 21 + 26) Autoconcepto Social:(ítems 2 + 7 + 12 +17 + 22 + 27) Los ítems 12 y 22 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar) Autoconcepto Emocional:(ítems 3 + 13 + 18 + 23 + 28) Los ítems 3, 13, 18, 23 y 28 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar) Autoconcepto Familiar: (ítems 4 + 9 +14 + 19 + 24 + 29) Los ítems 4 y 14 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar) Autoconcepto Físico: (ítems 5 + 10 + 15 + 20 + 25 + 30)

Propiedades psicométricas Fiabilidad: La consistencia interna (alpha de Cronbach) del conjunto global de la escala es de .81. Su consistencia interna para cada una de sus dimensiones es la siguiente: .88 para Autoconcepto Académico, .70 para Autoconcepto Social; .73 para Autoconcepto Emocional; .77 para Autoconcepto Familiar y .74 para Autoconcepto Físico.

Validez:La validez de constructo se ha contrastado con muestras de España (García y Musitu, 1999; Tomás y Oliver, 2004). La escala discrimina entre chicos y chicas (Tomás y Oliver, 2004); los chicos muestran puntuaciones mayores en autoconcepto emocional y físico que las chicas, mientras que éstas muestran mayor puntuación en autoconcepto académico (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). El autoconcepto académico correlaciona positivamente con el apoyo parental, la comunicación familiar abierta, la percepción del profesor del rendimiento escolar del alumno en clase y el nivel de integración del adolescente en la escuela (Cava y Musitu, 2000; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Musitu y García, 2004). El autoconcepto social correlaciona negativamente con los problemas de comunicación familiar y con la victimización escolar; y positivamente con la comunicación familiar abierta, la integración. las dimensiones del autoconcepto correlacionan positivamente con la dimensión de apoyo de la socialización familiar, y negativamente con las dimensiones de coerción, sobreprotección y reprobación paternas (García y Musitu, 1999).

Referencias:

- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, 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 (8), 959-974.
- Esnaola, I., Rodríguez, A. y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27 (1), 109-117.

4. PROCEDIMIENTO

Para la realización del presente proyecto y con la finalidad de obtener datos fiables se llevó a cabo el siguiente procedimiento.

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el proyecto con detalle, y se entregaron los consentimientos informados para los padres y para el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación.

Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado de cada centro 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. Finalmente, se acordó un calendario para la aplicación de los instrumentos en una hora regular de clase para cada aula. Todo el profesorado participó de forma voluntaria y no remunerada en el estudio.

Paralelamente, se contactó con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos del centro (AMPAS) para explicarles la investigación y solicitar su consentimiento acerca de la participación de sus hijos e hijas en el estudio, con el compromiso de transmitirles posteriormente los principales resultados obtenidos y las posibles estrategias de intervención desde la familia. Para ello, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres de los alumnos donde, además, se solicitó que expresaran por escrito su consentimiento en relación con la participación de su hijo/a en la presente investigación (el 1% rechazó la propuesta de colaboración).

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigadores e investigadoras expertos/as y entrenados/as. La batería de instrumentos se administró a los y las adolescentes en sus aulas habituales durante un período regular de clase. En primer lugar, se explicó brevemente al alumnado el objetivo de la investigación, la importancia de su aportación particular y se insistió en todo momento que la participación en la investigación era voluntaria, anónima y previo consentimiento parental. A continuación, se entregó a cada alumno y alumna un cuadernillo con todos los instrumentos grapados. Al menos dos investigadores/as permanecieron en el aula durante la aplicación de los instrumentos para resolver las dudas y asegurar que los cuestionarios se cumplimentaran adecuadamente. Una vez el alumnado terminó de cumplimentar el cuadernillo, lo entregó a los investigadores e investigadoras, que lo introdujeron en un sobre que fue cerrado en presencia del alumnado y en el que se escribió el nombre del colegio, el curso y el número de alumnado del aula. El orden de administración de los instrumentos se contrabalanceó en cada clase y centro educativo.

El estudio 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.

5. DISEÑO METODOLÓGICO.

El diseño metodológico utilizado en el presente estudio se puede clasificar como estudio empírico con metodología selectiva de encuesta,

puesto que los datos se han obtenido mediante la aplicación de encuestas y sin manipulación experimental del objeto de estudio analizado (Moreno, Martínez y Chacón, 2000). También, teniendo en cuenta la dimensión temporal y el número de registros, se puede considerar como transversal, en la medida en que se analiza un conjunto de variables mediante la administración de los instrumentos de medida en un momento determinado (Chacón, Shadish y Cook, 2008; Shadish, Cook y Campbell, 2002). Asimismo, por el número de variables dependientes (VD) e independientes (VI), puede clasificarse como multivariante –múltiples indicadores del ajuste adolescente-, y también se puede considerar como factorial -varios factores como VI-.

5.1. Datos perdidos (casos atípicos)

Es importante subrayar el tratamiento que se ha dado a los valores perdidos en este trabajo, puesto que se consideran muy relevantes en todo tipo de base de datos y, obviamente, en los análisis estadísticos realizados, así como en la interpretación de los resultados. En nuestro caso, los valores perdidos por escalas o subescalas se obtuvieron mediante el método de imputación por regresión. Este método supone que las filas de la matriz de datos constituyen una muestra aleatoria de una población normal multivariante (Medina y Galván, 2007).

Debido a que una de las consecuencias directas de la presencia de datos atípicos suele ser la distorsión de resultados, ya que la mayoría de los análisis estadísticos se ven afectados por su presencia, en este estudio se considera necesaria tanto su detección como su tratamiento.

En cuanto a la detección se atendió tanto a la presencia de casos atípicos univariantes como multivariantes. La detección de valores atípicos univariantes se realizó, mediante la exploración de puntuaciones estandarizadas. Siguiendo los criterios indicados por Hair , Anderson, Tathan y Black (2008), se consideraron valores atípicos a aquellos cuyas puntuaciones estandarizadas presentaran un valor absoluto superior a 4. Para la detección multivariante se computó, la distancia de Mahalanobis. Dicha distancia ofrece una medida de cuanto difieren del promedio de todos los casos, los valores en las variables independientes de un caso dado.

Una distancia de Mahalanobis grande identifica un caso que tiene valores extremos en una o más de las variables independientes. Se considera un valor atípico multivariado si la probabilidad asociada a la distancia de Mahalanobis es 0,001 o menor (Tabachnick y Fidell, 2007).

En cuanto al tratamiento de los valores atípicos, tanto univariantes como multivariantes, se optó, en la mayoría de las ocasiones por la realización de los análisis con y sin la inclusión de dichos valores. En aquellos casos donde la eliminación de los atípicos generó cambios sustanciales en los resultados ambos análisis fueron presentados. Cuando no supuso variación solo se presentó aquellos donde los valores atípicos eran mantenidos siguiendo la doctrina defendida por autores como Hair y cols. (2008).

Finalmente, cabe indicar que en determinadas ocasiones dada la naturaleza del objeto de estudio, la representación e inclusión de datos atípicos respecto a la conducta antisocial adquirió una relevancia primordial por lo que se consideró imprescindible la inclusión de los mismos a pesar de las posibles discrepancias en los resultados hallados. En tales casos se

informó de tal decisión y los análisis fueron desarrollados bajo la inclusión de los valores atípicos (Pertegal, 2014).

5.2. Variables (dependientes e independientes) del estudio

Las variables principales consideradas en la investigación pueden agruparse en variables independientes: (1) variables individuales: soledad, estilo de comunicación interpersonal agresivo y autoestima familiar; (2) variables familiares: comunicación familiar y socialización parental; (3) junto con tres variables dependientes: violencia filio-parental, violencia escolar, y violencia en las relaciones de pareja. El contexto familiar es de especial relevancia en el período adolescente, por lo que para comprender determinados problemas de ajuste en la adolescencia se ha considerado imprescindible analizar el papel desempeñado por los progenitores.

Tabla 8.

Variables del estudio.

Variables Independientes		
	Variables	Factores de las variables
Individuales	Soledad	Soledad
	Estilo interpersonal de comunicación	Estilo Interpersonal de Comunicación Agresivo
	Autoestima	Autoestima Familiar
Familiares	Comunicación familiar	Comunicación abierta Comunicación ofensiva Comunicación evitativa

Socialización familiar	Aceptación/Implicación Madre Coerción/Imposición Madre Aceptación/Implicación Padre Coerción/Imposición Padre
<i>Variables Dependientes</i>	
Violencia filio-parental.	Violencia física madre Violencia física padre Violencia verbal madre Violencia verbal padre
Violencia escolar.	Violencia manifiesta pura Violencia manifiesta reactiva Violencia manifiesta instrumental Violencia relacional pura Violencia relacional reactiva Violencia relacional instrumental
Violencia de pareja.	Violencia Relacional Violencia verbal-emocional Violencia física

Elaboración propia.

5.3. Análisis de datos

Para analizar los datos de este trabajo se han realizado, en primer lugar, análisis correlacionales con el objeto de determinar el grado de relación entre las variables objeto de estudio y, en segundo lugar, hemos utilizado: análisis de conglomerados, k-medias, análisis discriminante, análisis de varianza y análisis multivariante de la varianza, para estudiar las diferencias o similitudes entre los grupos establecidos. Todos estos análisis se han distribuidos en tres grandes bloques:

Análisis de Correlaciones.

Las relaciones estadísticas se obtienen mediante una primera fase de exploración conocida como análisis de correlación. Consiste en analizar los

datos muestrales para saber el grado de asociación o correlación entre dos o más variables de una población. El grado de correlación se expresa como un número comprendido entre -1 y +1 y se le conoce como coeficiente de correlación.

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 y Snell, 1997), en el presente estudio se optó por utilizar el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. La formulación clásica, conocida como correlación producto momento de Pearson, se simboliza por la letra griega rho (ρ_{xy}) cuando ha sido calculada en la población. Si se obtiene sobre una muestra, se designa por la letra " r_{xy} ". 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 clínica de las pruebas de significación realizadas en este tipo de análisis se interpretó mediante los valores de r_{xy} . El valor del índice de correlación varía en el intervalo (-1.1). Si ($r = 1$), existe una correlación positiva perfecta y el índice indica una dependencia total entre las dos variables denominada *relación directa*: cuando una de ellas aumenta, la otra también lo hace en proporción constante. Si ($0 < r < 1$), existe una correlación positiva. Si ($r = 0$), no existe relación lineal, lo que no necesariamente implica que las variables son independientes, pueden existir todavía relaciones no lineales entre las dos variables. Si ($-1 < r < 0$), existe una correlación negativa. Si ($r = -1$), existe una correlación negativa perfecta, el índice indica una dependencia total entre las dos variables llamada *relación inversa*: cuando

una de ellas aumenta, la otra disminuye en proporción constante. Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988) el tamaño del efecto fue considerado bajo cuando ($r = .10$); medio cuando ($r = .30$) y grande cuando ($r > .50$).

Análisis de conglomerados, k-medias y análisis discriminantes.

El análisis de conglomerado, es un conjunto de técnicas multivariantes utilizadas para clasificar a un conjunto de individuos en grupos homogéneos. Pertenece, al igual que otras tipologías como el análisis discriminante, al conjunto de técnicas que tiene por objetivo la clasificación de los individuos. La diferencia fundamental entre el análisis por conglomerado y el discriminante reside en que en éste, los grupos son desconocidos a priori y son precisamente lo que queremos determinar; mientras que en el análisis discriminante, los grupos son conocidos y lo que pretendemos es saber en qué medida las variables disponibles nos discriminan esos grupos y nos pueden ayudar a clasificar o asignar los individuos en/a los grupos dados. Así pues, el objetivo es obtener clasificaciones (conglomerados), teniendo, por lo tanto, el análisis un marcado carácter exploratorio.

El método de K medias permite procesar un número ilimitado de casos, pero sólo permite utilizar un método de aglomeración y requiere que se proponga previamente el número de conglomerados que se desea obtener. Partiendo del análisis de los casos individuales, intentan ir agrupando casos hasta llegar a la formación de grupos o conglomerados homogéneos.

Por su parte, el análisis discriminante 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 variable introducidas, cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

ANOVAS, MANOVAS y medias.

El análisis de varianza o ANOVA de un factor sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. La hipótesis que se pone a prueba en el ANOVA de un factor es que las medias poblacionales (las medias de la variable dependiente en cada nivel de la variable independiente) son iguales. Si las medias poblacionales son iguales, eso significa que los grupos no difieren en la variable dependiente y que, en consecuencia, la independiente o factor es diferente de la variable dependiente.

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 de varianza contrasta la hipótesis de igualdad de las medias de más de dos grupos, y tiene su fundamento en la relación entre la variación explicada por las diferencias entre grupos y la variación individual.

La estrategia para poner a prueba la hipótesis de igualdad de medias consiste en obtener un estadístico *F de Fisher-Snedecor*, que refleja el grado de parecido existente entre las medias que se están comparando. El fundamento del estadístico de contraste es que el efecto del tratamiento en cada grupo es medido por la media de las medidas de depresión de cada grupo, y si todos los tratamientos tuvieran el mismo efecto, esperaríamos que las medias de los grupos fueran semejantes. En cambio, cuanto más diferentes sean los efectos de los tratamientos, más diferentes se espera que sean las medias

Una vez descritos los análisis estadísticos llevados a cabo en este estudio, pasamos a continuación a la descripción de los resultados obtenidos a través de dichas técnicas.

Capítulo 5: Resultados

1. Resultados.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en nuestra investigación agrupándolo por técnica estadística, utilizando una población seleccionada del total de participantes, de chicos y chicas de edades igual o superior a 14 años.

Partiendo de esta submuestra, se comienza por el análisis de correlaciones, en una primera fase de exploración, en la que se analizan los datos obtenidos para saber el grado de asociación o correlación entre dos o más de las variables de la población seleccionada en el estudio.

A continuación se pasa al análisis de conglomerados, para clasificar al conjunto de individuos de la muestra en grupos homogéneos. Con el análisis de las k-medias, se intenta ir agrupando casos hasta llegar a la formación de grupos o conglomerados homogéneos, llegando al análisis discriminante que va a permitir estudiar simultáneamente las diferencias entre dos o más grupos de sujetos con respecto al conjunto de variables.

Por último se analizan por un lado, la varianza (ANOVA) de un factor, para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. La hipótesis que se pone a prueba con esta técnica, es que las medias poblacionales (las medias de la variable dependiente en cada nivel de la variable independiente) son iguales. Y por otro se lleva a cabo el análisis multivariante de la varianza o MANOVA, para valorar la existencia de diferencias entre grupos en múltiples variables dependientes que se consideran de forma simultánea.

1.1. Análisis de Correlaciones.

Uno de los pilares fundamentales de esta investigación, es conocer las relaciones existentes entre violencia filio-parental, violencia escolar y de pareja. Para ello, en un primer acercamiento, se analizan las correlaciones entre estas tres variables, para observar el grado de asociación entre ellas.

En la tabla 1, se presenta el resultado del análisis de la correlación, teniendo en cuenta que se parte de la muestra total de participantes, chicos y chicas. Para a continuación, y una vez confirmado que estas tres variables, están correlacionadas entre sí, pasar al análisis por separado, chicos y chicas utilizando la submuestra seleccionada para el estudio.

En esta primera tabla, se observan correlaciones positivas entre el factor, violencia física madre, de la escala de violencia filio-parental y los distintos factores que conforman la escala de conducta violenta en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = .10$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .14$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .13$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .08$, $p < .01$), violencia relacional instrumental ($r = .15$, $p < .01$) y con una puntuación más débil, la violencia relacional reactiva ($r = .04$). También son positivas y relativamente más altas, las correlaciones entre la violencia verbal madre, otro de los factores de la escala de violencia filio-parental, y los factores de la violencia en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = .36$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .21$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .32$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .24$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .24$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .28$, $p < .01$). Las puntuaciones en el caso del padre son muy semejantes, así respecto a la violencia física, todas las puntuaciones son significativas: violencia manifiesta pura ($r = .15$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .16$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r =$

.17, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .08$, $p < .01$), violencia relacional instrumental ($r = .13$, $p < .01$), excepto la violencia relacional reactiva ($r = .07$, $p < .05$), con una puntuación más baja. Respecto a la violencia verbal padre, las correlaciones son más altas que en el factor anterior: violencia manifiesta pura ($r = .27$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .17$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .27$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .20$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .21$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .23$, $p < .01$).

Analizando los resultados de la escala de violencia en las relaciones de pareja, encontramos que todos los factores, violencia relacional, verbal-emocional y física, correlacionan positivamente con todos los factores de la escala de conducta violenta en la escuela. Respecto al factor violencia relacional en los resultados observamos: violencia manifiesta pura ($r = .15$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .17$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .17$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .14$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .14$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .18$, $p < .01$). En cuanto a la violencia verbal-emocional, las puntuaciones son relativamente más altas: violencia manifiesta pura ($r = .29$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .20$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .23$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .21$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .26$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .25$, $p < .01$). Y por último, en cuanto a la violencia física, los resultados son significativos en los factores: violencia manifiesta pura ($r = .14$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .18$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .13$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .10$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .10$, $p < .01$), excepto en la violencia relacional pura ($r = .03$) con una puntuación muy débil.

En cuanto a la violencia en las relaciones de pareja, correlaciona de manera positiva con los cuatro factores de la escala de violencia filio-parental. La violencia relacional correlaciona con la violencia física madre ($r = .12$, $p < .01$), con la violencia verbal madre ($r = .24$, $p < .01$), con la violencia física padre ($r = .10$, $p < .01$), y con la violencia verbal padre ($r = .15$, $p < .01$). En el caso de la violencia verbal-emocional correlacionan de manera significativa con todos los factores: violencia física madre ($r = .10$, $p < .01$), violencia verbal madre ($r = .38$, $p < .01$), violencia física padre ($r = .09$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = .25$, $p < .01$). Por último el factor violencia física de la violencia en las relaciones de pareja, correlaciona de manera significativa con la violencia verbal madre ($r = .14$, $p < .01$), y con puntuaciones más bajas con violencia física madre ($r = .05$), violencia física padre ($r = .03$), y con la violencia verbal padre ($r = .07$, $p < .05$).

Tabla 1. *Correlaciones bivariadas: Violencia escolar, violencia filio parental y violencia de pareja.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Violencia manifiesta pura	1												
2.Violencia manifiesta reactiva	.48**	1											
3.Violencia manifiesta instrumental	.51**	.41**	1										
4.Violencia relacional pura	.40**	.19**	.40**	1									
5.Violencia relacional reactiva	.32**	.30**	.31**	.45**	1								
6.Violencia relacional instrumental	.32**	.25**	.61**	.44**	.40**	1							
7.Violencia física Madre	.10**	.14**	.13**	.08**	.04	.15**	1						
8.Violencia verbal Madre	.36**	.21**	.32**	.24**	.24**	.28**	.32**	1					
9.Violencia física Padre	.15**	.16**	.17**	.08**	.07*	.13**	.39**	.21**	1				
10.Violencia verbal Padre	.27**	.17**	.27**	.20**	.21**	.23**	.16**	.69**	.35**	1			
11.Violencia Relacional	.15**	.17**	.17**	.14**	.14**	.18**	.12**	.24**	.10**	.15**	1		
12.Violencia verbal-emocional	.29**	.20**	.23**	.21**	.26**	.25**	.10**	.38**	.09**	.25**	.52**	1	
13.Violencia física	.14**	.18**	.13**	.03	.10**	.10**	.05	.14**	.03	.07*	.42**	.40**	1

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

En la tabla 2 se analizan los datos de las correlaciones entre la violencia filio-parental, violencia escolar y de pareja, de la submuestra de chicos, es decir, de edades igual o superior a 14 años. En ella se observan correlaciones positivas entre el factor, violencia relacional, de la escala de violencia en las relaciones de pareja adolescentes y los distintos factores que conforman la escala de conducta violenta en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = .14$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .15$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .24$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .14$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .11$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .22$, $p < .01$).

También son positivas y significativas, las correlaciones entre la violencia escolar, y el factor violencia verbal-emocional de la variable, violencia en las relaciones de pareja: violencia manifiesta pura ($r = .30$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .23$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .32$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .22$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .23$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .25$, $p < .01$). Y el factor violencia física, correlaciona de forma positiva, también con la violencia manifiesta reactiva ($r = .16$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .20$, $p < .01$) y la violencia relacional instrumental ($r = .14$, $p < .01$). De forma mucho más débil, lo hace con: violencia manifiesta pura ($r = .09$, $p < .05$), violencia relacional pura ($r = .04$) y violencia relacional reactiva ($r = .07$).

Analizando los resultados de la escala de violencia filio-parental encontramos que los factores, violencia verbal madre y violencia verbal padre, correlacionan positivamente con todos los factores de la escala de conducta violenta en la escuela. Respecto al factor violencia verbal madre en los resultados observamos: la violencia manifiesta pura ($r = .36$, $p < .01$),

violencia manifiesta reactiva ($r = .23$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .36$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .26$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .21$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .26$, $p < .01$). En el caso del factor violencia verbal padre: violencia manifiesta pura ($r = .30$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .19$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .28$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .19$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .21$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .18$, $p < .01$).

Respecto del factor de violencia física en la madre de la escala de violencia filio-parental, son significativas las correlaciones en violencia manifiesta pura ($r = .15$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .23$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .19$, $p < .01$), violencia relacional instrumental ($r = .26$, $p < .01$). Mientras que las correlaciones con los factores: violencia manifiesta reactiva ($r = .09$, $p < .05$) y violencia relacional reactiva ($r = .07$, $p < .05$), son más débiles. Respecto a la violencia física padre son significativas las correlaciones con todos los factores de la escala de conducta violenta en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = .18$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .13$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .18$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .10$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .10$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .15$, $p < .01$).

En cuanto a la violencia en las relaciones de pareja, correlaciona de manera positiva con los cuatro factores de la escala de violencia filio-parental. La violencia relacional correlaciona con la violencia física madre ($r = .23$, $p < .01$), con la violencia verbal madre ($r = .28$, $p < .01$), con la violencia física padre ($r = .12$, $p < .01$), y con la violencia verbal padre ($r = .20$, $p < .01$). En el caso de la violencia verbal-emocional correlacionan de

manera significativa con todos los factores: violencia física madre ($r = .16$, $p < .01$), violencia verbal madre ($r = .32$, $p < .01$), violencia física padre ($r = .14$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = .25$, $p < .01$). Por último el factor violencia física de la violencia en las relaciones de pareja, correlaciona de manera significativa con los factores de la violencia filio-parental en la madre: violencia física madre ($r = .16$, $p < .01$), violencia verbal madre ($r = .13$, $p < .01$), y de formas más débil con violencia física padre ($r = .04$), y con la violencia verbal padre ($r = .08$, $p < .05$).

Tabla 2. *Correlaciones Bivariadas: Violencia filio, de pareja y escolar. Chicos*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Violencia manifiesta pura	1												
2.Violencia manifiesta reactiva	.45**	1											
3.Violencia manifiesta instrumental	.55**	.38**	1										
4.Violencia relacional pura	.38**	.18**	.40**	1									
5.Violencia relacional reactiva	.23**	.31**	.24**	.37**	1								
6.Violencia relacional instrumental	.28**	.19**	.58**	.44**	.35**	1							
7.Violencia física Madre	.15**	.09*	.23**	.19**	.70*	.26**	1						
8.Violencia verbal Madre	.36**	.23**	.36**	.26**	.21**	.26**	.40**	1					
9.Violencia física Padre	.18**	.13**	.18	.14**	.10**	.15**	.40**	.27**	1				
10.Violencia verbal Padre	.30**	.19**	.28	.20**	.19**	.18**	.23**	.73**	.42**	1			
11.Violencia Relacional	.14**	.15**	.24**	.14**	.11**	.22**	.23**	.28**	.12**	.20**	1		
12.Violencia verbal-emocional	.30**	.23**	.32**	.22**	.23**	.25**	.16**	.32**	.14**	.25**	.60**	1	
13.Violencia física	.09*	.16**	.20**	.43	.04**	.14**	.16**	.13**	.04	.08**	.56**	.48**	1

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

En la tabla 3 se analizan los datos de las correlaciones entre la violencia filio-parental, violencia escolar y de pareja de la submuestra de chicas, es decir, de edades igual o superior a 14 años.

En ella, se observa una correlación positiva entre el factor violencia relacional de la escala de violencia en las relaciones de pareja adolescentes y los distintos factores que conforman la escala de conducta violenta en la escuela, resultando esta correlación de la siguiente manera: violencia manifiesta pura ($r = .19$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .19$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .16$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .21$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .18$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .21$, $p < .01$). Igualmente correlacionan positivamente todos los factores de la violencia escolar, con el factor violencia verbal-emocional, de la variable, violencia en las relaciones de pareja: violencia manifiesta pura ($r = .33$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .34$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .30$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .26$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .27$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .32$, $p < .01$). Mientras que el factor violencia física de la variable, violencia en las relaciones de pareja, correlaciona significativamente con la violencia manifiesta pura ($r = .22$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .24$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .24$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .15$, $p < .01$), y la violencia relacional instrumental ($r = .13$, $p < .01$), y lo hace de manera más débil con la violencia violencia relacional reactiva ($r = .01$, $p < .05$),

En relación con la violencia filio-parental, los factores: violencia física madre, violencia verbal madre, violencia física padre y violencia verbal padre, las correlaciones obtenidas en los resultados fueron: la violencia física madre correlaciona positivamente con los factores de la

violencia manifiesta, de la escala de conducta violenta en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = .11$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .18$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .13$, $p < .01$), mientras que las correlaciones son muy débiles con los factores relacionales de la violencia en la escuela: violencia relacional pura ($r = .05$), violencia relacional reactiva ($r = .04$) y violencia relacional instrumental ($r = .06$).

La violencia verbal madre, correlaciona con todos los factores de la conducta violenta en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = .34$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .23$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .29$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .25$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .26$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .27$, $p < .01$).

En el caso de la violencia física padre, las correlaciones son muy débiles con todos los factores de la violencia en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = .06$), violencia manifiesta reactiva ($r = .09$, $p < .05$), violencia manifiesta instrumental ($r = .07$, $p < .05$), violencia relacional pura ($r = .04$), violencia relacional reactiva ($r = .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .07$, $p < .05$).

Mientras que las correlaciones entre la violencia verbal y todos los factores de la escala de conducta violenta en la escuela sí son significativas: violencia manifiesta pura ($r = .27$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .17$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .28$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .22$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .18$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .27$, $p < .01$).

Por otra parte, en cuanto a las correlaciones entre la violencia en las relaciones de pareja y la violencia filio-parental, todos los factores de la

violencia en las relaciones de pareja, correlacionan de manera positiva con el factor violencia verbal madre de la escala de violencia filio-parental, de la siguiente forma: violencia relacional ($r = .22$, $p < .01$), violencia verbal emocional ($r = .41$, $p < .01$), violencia física ($r = .16$, $p < .01$). Las correlaciones con la violencia física madre son muy débiles: violencia relacional ($r = .06$), violencia verbal emocional ($r = .06$), violencia física ($r = .08$, $p < .05$).

La violencia verbal padre correlaciona con los factores, violencia relacional ($r = .15$, $p < .01$), violencia verbal emocional ($r = .28$, $p < .01$) y violencia física ($r = .09$, $p < .05$), de la variable, violencia en las relaciones de pareja. Mientras que la violencia física padre, muestras unas correlaciones muy bajas con todos los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r = .03$), violencia verbal emocional ($r = .06$) y violencia física ($r = .02$).

Tabla 3. *Correlaciones Bivariadas: Violencia filio, de pareja y escolar. Chicas*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Violencia manifiesta pura	1												
2.Violencia manifiesta reactiva	.43**	1											
3.Violencia manifiesta instrumental	.42**	.32**	1										
4.Violencia relacional pura	.44**	.21**	.42**	1									
5.Violencia relacional reactiva	.34**	.33**	.35**	.50**	1								
6.Violencia relacional instrumental	.36**	.30**	.62**	.49**	.45**	1							
7.Violencia física Madre	.11**	.18**	.13**	.50	.04	.06	1						
8.Violencia verbal Madre	.34**	.22**	.29**	.25**	.26**	.26**	.26**	1					
9.Violencia física Padre	.06	.08**	.07*	.04	.01	.07*	.33**	.09**	1				
10.Violencia verbal Padre	.27**	.17**	.28**	.22**	.18**	.27**	.11**	.66**	.20**	1			
11.Violencia Relacional	.19**	.18**	.17**	.21**	.18**	.21**	.06	.22**	.03	.15**	1		
12.Violencia verbal-emocional	.33**	.34**	.30**	.26**	.27**	.32**	.06	.41**	.06	.28**	.50**	1	
13.Violencia física	.21**	.24**	.24**	.15**	.10*	.13**	.08*	.16**	.02	.88*	.27**	.40**	1

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

Violencia Filio parental

En la tabla 4 se analizan los datos correlacionales de la violencia filio-parental y las variables individuales seleccionadas para el estudio, de la submuestra de chicos, es decir, de edades igual o superior a 14 años. En ella, se observan correlaciones positivas con los factores, violencia física y verbal madre y padre con el estilo de comunicación agresivo: violencia física madre ($r = .15$, $p < .01$), violencia verbal madre ($r = .34$, $p < .01$), violencia física padre ($r = .12$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = .26$, $p < .01$). En el caso de la Autoestima Familiar, las correlaciones son negativas con todos los factores de la violencia filio-parental: violencia física madre ($r = -.20$, $p < .01$), violencia verbal madre ($r = -.28$, $p < .01$), violencia física padre ($r = -.11$, $p < .01$), violencia verbal padre ($r = -.18$, $p < .01$). Por último, en relación a la Soledad, las correlaciones son significativas en la violencia física madre ($r = .15$, $p < .01$), violencia verbal madre ($r = .17$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = .110$, $p < .01$), existiendo apenas correlación con el factor de violencia física padre ($r = .03$).

Tabla 4.

Correlaciones bivariadas: Violencia Filio parental y Variables individuales. Chicos.

	1	2	3	4	5	6	7
1.Violencia física Madre	1						
2.Violencia verbal Madre	.39**	1					
3.Violencia física Padre	.40**	.27**	1				
4.Violencia verbal Padre	.23**	.73**	.42**	1			
5. Estilo de comunicación agresivo	.15**	.34**	.12**	.26**	1		
6. Autoestima familiar	-.20**	-.28**	-.11**	-.18**	-.23	1	
7. Soledad	.15**	.17**	.03	.11**	.22**	-.35	1

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

En la tabla 5 se analizan los datos de las correlaciones entre la violencia filio-parental, y las variables individuales seleccionadas para la presente investigación, de la submuestra de chicas, es decir, de edades igual o superior a 14 años. Se observan correlaciones positivas y significativas entre la violencia filio-parental y el estilo de comunicación agresivo: violencia verbal madre ($r = .34$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = .321$, $p < .01$). Mientras que los factores: violencia física madre ($r = .06$, $p < .01$), y violencia física padre ($r = .07$, $p < .05$), tienen una correlación más débil.

En el caso de la Autoestima Familiar, mantiene correlaciones negativas, con todos los factores de la violencia filio-parental: violencia física madre ($r = -.13$, $p < .01$), violencia verbal madre ($r = -.23$, $p < .01$), violencia física padre ($r = -.05$) y violencia verbal padre ($r = -.19$, $p < .01$). Por último, en relación a la soledad, se encuentran correlaciones significativas en la violencia física madre ($r = .09$, $p < .01$), violencia verbal madre ($r = .08$, $p < .05$), violencia verbal padre ($r = .7$, $p < .05$) y violencia física padre ($r = .10$, $p < .01$).

Tabla 5.

Correlaciones bivariadas: Violencia Filio parental y Variables individuales. Chicas.

	1	2	3	4	5	6	7
1.Violencia física Madre	1						
2.Violencia verbal Madre	.26**	1					
3.Violencia física Padre	.33**	.10**	1				
4.Violencia verbal Padre	.11**	.66**	.20**	1			
5. Estilo de comunicación agresivo	.06**	.34**	.07*	.32**	1		
6. Autoestima familiar	-.13**	-.23**	-.05	-.19**	-.15**	1	
7. Soledad	.09**	.08**	.07*	.10**	.05	-.39	1

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

En la tabla 6 se analizan los datos de las correlaciones entre la violencia filio-parental y las variables familiares (socialización parental y comunicación familiar) seleccionadas para el presente estudio, de la submuestra de chicos de edades igual o superior a 14 años. En ella, se observan correlaciones bajas, entre los factores de la violencia filio-parental con los factores de la socialización familiar. Así, el factor, aceptación/implicación madre tiene una correlación débil con la violencia física madre ($r = -.07$, $p < .05$), violencia verbal madre ($r = -.15$, $p < .01$) violencia física padre ($r = .01$) y violencia verbal padre ($r = -.11$, $p < .01$). Las correlaciones del otro factor de la socialización parental, la coerción/imposición madre, correlaciona de forma positiva con todos los factores de la violencia filio-parental: violencia física madre ($r = .09$, $p < .05$), violencia verbal madre ($r = .11$, $p < .01$), violencia física padre ($r = .10$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = .12$, $p < .01$). En cuanto a la aceptación/implicación padre, correlaciona negativamente con los factores

de la violencia filio-parental: violencia verbal madre ($r = -.17$, $p < .01$), violencia verbal padre ($r = -.15$, $p < .01$) y correlaciones muy débiles con la violencia física madre ($r = -.05$) y la violencia física padre ($r = -.04$). La coerción/imposición padre correlaciona de una manera muy baja con la violencia física madre ($r = .07$) y violencia verbal madre ($r = .067$, $p < .05$), y unas puntuaciones un poco más altas con la violencia física padre ($r = .11$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = .13$, $p < .01$).

En el caso de la Comunicación Familiar, el factor de comunicación abierta madre, correlaciona negativamente con los factores de la violencia filio-parental: violencia física madre ($r = -.15$, $p < .01$), violencia verbal madre ($r = -.26$, $p < .01$), violencia física padre ($r = -.05$) y violencia verbal padre ($r = -.17$, $p < .01$). Respecto a la Comunicación ofensiva madre, correlaciona positivamente con todos los factores de la violencia filio-parental: violencia física madre ($r = .19$, $p < .01$), violencia verbal madre ($r = .38$, $p < .01$), violencia física padre ($r = .19$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = .31$, $p < .01$). La Comunicación evitativa madre correlaciona de manera débil con los factores de la violencia filio-parental: violencia física madre ($r = .04$), violencia verbal madre ($r = .11$, $p < .01$), violencia física padre ($r = .04$) y violencia verbal padre ($r = .06$, $p < .01$). La Comunicación abierta con el padre correlaciona significativamente con todos los factores de la violencia filio-parental: violencia física madre ($r = -.15$, $p < .01$), violencia verbal madre ($r = -.26$, $p < .01$), violencia física padre ($r = -.11$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = -.23$, $p < .01$). Con la Comunicación ofensiva del padre las correlaciones son un poco más altas: violencia física madre ($r = .13$, $p < .01$), violencia verbal madre ($r = .30$, $p < .01$), violencia física padre ($r = .24$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = .40$, $p < .01$). Por último la comunicación evitativa con el padre, correlaciona de manera más baja con la violencia

física madre ($r = -.03$), violencia verbal madre ($r = .10$, $p < .01$), violencia física padre ($r = .00$) y violencia verbal padre ($r = .07$, $p < .05$).

Tabla 6. *Correlaciones bivariadas: Violencia Filio-parental y Variables familiares. Chicos.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Violencia física Madre	1													
2. Violencia verbal Madre	.39**	1												
3. Violencia física Padre	.40**	.27**	1											
4. Violencia verbal Padre	.23**	.73**	.42**	1										
5. Aceptación/Implicación Madre	-.07*	-.15**	.01	-.11**	1									
6. Coerción/Imposición Madre	.09*	.11**	.10**	.12**	.22**	1								
7. Aceptación/Implicación Padre	-.50	-.17**	-.04	-.15**	.79**	.20**	1							
8. Coerción/Imposición Padre	.07	.07*	.11**	.13**	.24**	.79**	.23**	1						
9. Comunicación abierta Madre	-.15**	-.26**	-.05	-.17**	.38**	-.05	.29**	.03	1					
10. Comunicación ofensiva Madre	.19**	.38**	.19**	.31**	-.20**	.18**	-.17**	.13**	-.38	1				
11. Comunicación evitativa Madre	.04	.11**	.04	.06**	-.12**	.12**	-.08*	.10**	-.12**	.32**	1			
12. Comunicación abierta Padre	-.15**	-.26**	-.11**	-.23**	.33**	-.04	.39**	-.01	.71**	-.30	-.08*	1		
13. Comunicación ofensiva Padre	.13**	.30**	.24**	.40**	-.17**	.17**	-.20**	.20**	-.22**	.70**	.21**	-.37**	1	
14. Comunicación evitativa Padre	-.03	.10**	.01	.07*	-.14**	.07*	-.15**	.10**	-.06	.22**	.75**	-.09**	.27**	1

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

En la tabla 7 se analizan los datos de las correlaciones entre la violencia filio-parental y las variables familiares seleccionadas para el estudio, de la submuestra de chicas de edades igual o superior a 14 años. Al igual que ocurría en el caso de los chicos, se observan correlaciones relativamente bajas entre los factores de la violencia filio-parental con los factores de la socialización familiar. Así, el factor, aceptación/implicación madre correlaciona con la violencia física madre ($r = -.06$), violencia verbal madre ($r = -.12$, $p < .01$) violencia física padre ($r = -.03$) y violencia verbal padre ($r = -.05$). Las correlaciones del otro factor de la socialización parental, la coerción/imposición madre, correlaciona de forma positiva con todos los factores de la violencia filio-parental: violencia física madre ($r = .07$ $p < .05$), violencia verbal madre ($r = .18$, $p < .01$), violencia física padre ($r = .10$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = .14$, $p < .01$).

En cuanto a la aceptación/implicación padre, correlaciona negativamente con los factores de la violencia filio-parental: violencia verbal madre ($r = -.15$), violencia verbal padre ($r = -.13$, $p < .01$) y correlaciones muy débiles con la violencia física madre ($r = -.05$) y la violencia física padre ($r = -.06$). La coerción/imposición padre correlaciona de una manera muy baja con la violencia física madre ($r = .06$) y violencia física padre ($r = .04$) y de manera un poco más alta con la violencia verbal madre ($r = .13$, $p < .01$), y violencia verbal padre ($r = .09$, $p < .01$).

En el caso de la comunicación familiar, el factor de comunicación abierta madre, correlaciona negativamente con los factores de la violencia filio-parental: violencia verbal madre ($r = -.20$, $p < .01$), violencia verbal padre ($r = -.12$, $p < .01$) y de manera más débil con la violencia física madre ($r = -.08$ $p < .05$) y violencia física padre ($r = -.03$). Respecto a la Comunicación ofensiva madre, correlaciona positivamente con todos los

factores de la violencia filio-parental: violencia física madre ($r = .19$, $p < .01$), de una manera relativamente alta con la violencia verbal madre ($r = .43$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = .31$, $p < .01$) y de forma muy débil con la violencia física padre ($r = .07$). La Comunicación evitativa madre correlaciona de manera débil con los factores de la violencia filio-parental: violencia física madre ($r = .04$) y violencia física padre ($r = .08$) y con puntuaciones un poco más altas en violencia verbal madre ($r = .12$, $p < .01$), y violencia verbal padre ($r = .16$, $p < .01$).

La Comunicación abierta con el padre correlaciona de forma negativa con todos los factores de la violencia filio-parental: violencia física madre ($r = -.09$, $p < .01$), violencia verbal madre ($r = -.19$, $p < .01$), violencia física padre ($r = -.09$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = -.18$, $p < .01$). Con la Comunicación ofensiva del padre las correlaciones son un poco más altas en la violencia verbal madre ($r = .33$, $p < .01$) y violencia verbal padre ($r = .44$, $p < .01$) y más bajas en la violencia física madre ($r = .05$) y violencia física padre ($r = .13$, $p < .01$). Por último la comunicación evitativa con el padre, correlaciona de manera más baja con la violencia física madre ($r = .00$) y violencia física padre ($r = .07$, $p < .05$), mientras que con la violencia verbal madre ($r = .17$, $p < .01$), y violencia verbal padre ($r = .12$, $p < .01$), las correlaciones son un poco más altas.

Tabla 7. *Correlaciones bivariadas: Violencia Filio-parental y Variables familiares. Chicas*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Violencia física Madre	1													
2. Violencia verbal Madre	.26**	1												
3. Violencia física Padre	.33**	.01**	1											
4. Violencia verbal Padre	.11**	.66**	.20**	1										
5. Aceptación/Implicación Madre	-.06	-.12**	-.03	-.05	1									
6. Coerción/Imposición Madre	.07	.18**	.10**	.14**	.15**	1								
7. Aceptación/Implicación Padre	-.05	.15**	-.06	-.13**	.70**	.16**	1							
8. Coerción/Imposición Padre	.06	.13**	.04	.09**	.20**	.72**	.26**	1						
9. Comunicación abierta Madre	-.08*	-.20**	-.03	-.12**	.50**	-.06	.32**	-.00	1					
10. Comunicación ofensiva Madre	.19**	.43**	.07	.31**	-.29**	.23**	-.20**	.11*	-.45**	1				
11. Comunicación evitativa Madre	.04	.13**	.08*	.14**	-.17**	.15**	-.10**	.63	-.32**	.32**	1			
12. Comunicación abierta Padre	-.09**	-.19**	-.09**	-.18**	.29**	-.08*	.46**	-.01	.58**	.34*	-.21**	1		
13. Comunicación ofensiva Padre	.05	.33**	.13**	.44**	-.15**	.20**	-.26	.16**	-.26**	.60**	.20**	-.48**	1	
14. Comunicación evitativa Padre	.00	.17**	.07*	.12**	-.15**	.13**	-.20**	.09**	-.20	.21**	.60**	-.28	.36**	1

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

Violencia Escolar

En la tabla 8 se analizan los datos correlacionales de la violencia escolar y las variables individuales seleccionadas para el estudio, de la submuestra de chicos de edades igual o superior a 14 años.

En ella, se observan correlaciones altas y positivas entre los factores de la violencia en la escuela y estilo de comunicación agresivo: violencia manifiesta pura ($r = .40$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .43$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .39$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .28$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .30$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .29$, $p < .01$).

En el caso de la autoestima familiar, las correlaciones son negativas con la violencia manifiesta pura ($r = -.22$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = -.10$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = -.20$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = -.14$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = -.09$, $p < .05$) y violencia relacional instrumental ($r = -.15$, $p < .01$).

Por último, en relación a la soledad, las correlaciones son positivas y medias en todos los factores de la violencia escolar excepto con la violencia manifiesta reactiva que la correlación es negativa ($r = -.01$): violencia manifiesta pura ($r = .15$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .20$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .17$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .11$, $p < .05$) y violencia relacional instrumental ($r = .15$, $p < .01$).

Tabla 8.

Correlaciones bivariadas: Violencia Escolar y Variables individuales. Chicos.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Violencia manifiesta pura	1								
2.Violencia manifiesta reactiva	.45**	1							
3.Violencia manifiesta instrumental	.55**	.38**	1						
4.Violencia relacional pura	.38**	.18**	.40**	1					
5.Violencia relacional reactiva	.23**	.30	.24**	.37**	1				
6.Violencia relacional instrumental	.28**	.19**	.58**	.44**	.36**	1			
7. Estilo de comunicación agresivo	.40**	.43**	.39**	.28**	.30**	.29**	1		
8. Autoestima familiar	-.22**	-.10**	-.20**	-.14**	-.09*	-.15**	-.23**	1	
9. Soledad	.15**	-.01	.20**	.17**	.11**	.15**	.22**	-.35**	1

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 9 se analizan los datos correlacionales de la violencia escolar y las variables individuales seleccionadas para el estudio, de la submuestra de chicas de edades igual o superior a 14 años.

En ella, se observan correlaciones altas y positivas entre los factores de la violencia en la escuela y estilo de comunicación agresivo: violencia manifiesta pura ($r = .40$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .48$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .35$, $p < .01$), violencia relacional

pura ($r = .27$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .33$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .30$, $p < .01$).

En el caso de la autoestima familiar, las correlaciones son negativas y con puntuaciones un poco más altas, con la violencia manifiesta pura ($r = -.15$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = -.10$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = -.14$, $p < .01$), y más débiles con la violencia relacional pura ($r = -.08$, $p < .05$), violencia relacional reactiva ($r = -.00$) y violencia relacional instrumental ($r = -.06$).

Por último, en relación a la soledad, las correlaciones son positivas y bajas en todos los factores de la violencia escolar: violencia manifiesta pura ($r = .09$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .02$), violencia manifiesta instrumental ($r = .09$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .09$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .05$) y violencia relacional instrumental ($r = .09$, $p < .01$).

Tabla 9.

Correlación bivariada: Violencia escolar y variables individuales. Chicas.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Violencia manifiesta pura	1								
2. Violencia manifiesta reactiva	.43**	1							
3. Violencia manifiesta instrumental	.42**	.33**	1						
4. Violencia relacional pura	.44**	.21**	.42**	1					
5. Violencia relacional reactiva	.34**	.34**	.35**	.49**	1				
6. Violencia relacional instrumental	.36**	.30**	.62**	.45**	.46**	1			
7. Estilo de comunicación agresivo	.40**	.48**	.35**	.27**	.33**	.30**	1		
8. Autoestima familiar	-.15**	-.10**	-.14**	-.08*	.00	-.06	-.15**	1	
9. Soledad	.09**	.02	.09**	.09**	.05	.09**	.05	-.39**	1

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

En la tabla 10 se analizan los datos de las correlaciones entre la violencia escolar y las variables familiares seleccionadas para el estudio, de la submuestra de chicos de edades igual o superior a 14 años.

En ella, se observan correlaciones negativas entre todos los factores de la violencia en la escuela y el factor aceptación/implicación madre de la variable, socialización parental: violencia manifiesta pura ($r = -.14$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = -.07$, $p < .05$), violencia manifiesta instrumental ($r = -.12$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = -.14$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = -.08$, $p < .05$) y violencia relacional instrumental ($r = -.12$, $p < .01$). Las correlaciones del otro factor de la socialización parental, la coerción/imposición madre, correlaciona significativamente con la violencia manifiesta reactiva ($r = .13$, $p < .01$) y con la violencia relacional reactiva ($r = .13$, $p < .01$), mientras que con el resto de factores la correlación es muy débil: violencia manifiesta pura ($r = .04$), violencia manifiesta instrumental ($r = .04$), violencia relacional pura ($r = .05$) y violencia relacional instrumental ($r = .04$).

En cuanto a la aceptación/implicación padre, correlaciona negativamente con los factores de la violencia escolar: violencia manifiesta pura ($r = -.15$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = -.07$, $p < .05$), violencia manifiesta instrumental ($r = -.13$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = -.14$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = -.05$, $p < .01$), y violencia relacional instrumental ($r = -.10$, $p < .01$). La coerción/imposición padre correlaciona de una manera muy baja con todos los factores de la violencia en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = .00$), violencia manifiesta reactiva ($r = .04$), violencia manifiesta instrumental ($r = .02$), violencia relacional pura ($r = .03$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .08$, $p < .05$) y violencia relacional instrumental ($r = .02$).

En el caso de la comunicación familiar, el factor de comunicación abierta madre, correlaciona negativamente con los factores de la violencia en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = -.15$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = -.11$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = -.19$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = -.12$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = -.05$, $p < .01$), y violencia relacional instrumental ($r = -.13$, $p < .01$). Respecto a la comunicación ofensiva madre, correlaciona positivamente con todos los factores de la violencia escolar: violencia manifiesta pura ($r = .25$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .13$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .21$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .20$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = -.09$, $p < .05$) y violencia relacional instrumental ($r = .18$, $p < .01$). Igual ocurre con la comunicación evitativa madre que también correlaciona de manera positiva y significativa con los factores de la violencia escolar: violencia manifiesta pura ($r = .12$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .10$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .09$, $p < .05$), violencia relacional pura ($r = .16$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .09$, $p < .05$) y violencia relacional instrumental ($r = .11$, $p < .01$).

La comunicación abierta con el padre correlaciona de manera negativa con los factores de la violencia en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = -.19$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = -.07$, $p < .05$), violencia manifiesta instrumental ($r = -.17$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = -.11$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = -.05$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = -.13$, $p < .01$). La comunicación ofensiva padre, correlaciona positivamente con los factores de la violencia escolar: violencia manifiesta pura ($r = .21$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .11$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .21$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .18$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .09$, $p < .01$) y

violencia relacional instrumental ($r = .13$, $p < .01$). Por último, la comunicación evitativa del padre mantiene débiles correlaciones con los factores de la violencia escolar, excepto con la violencia relacional pura ($r = .12$, $p < .01$): violencia manifiesta pura ($r = .09$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .08$, $p < .05$), violencia manifiesta instrumental ($r = .08$, $p < .05$), violencia relacional reactiva ($r = .05$) y violencia relacional instrumental ($r = .091$, $p < .01$).

Tabla 10. *Correlación bivariada: Violencia Escolar y Variables familiares. Chicos.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Violencia manifiesta pura	1															
2. Violencia manifiesta reactiva	.45**	1														
3. Violencia manifiesta instrumental	.55**	.38**	1													
4. Violencia relacional pura	.38**	.18**	.60**	1												
5. Violencia relacional reactiva	.23**	.31**	.24**	.37**	1											
6. Violencia relacional instrumental	.28**	.19**	.58**	.44**	.36**	1										
7. Aceptación/Implicación Madre	-.14**	-.07*	-.12**	-.14**	-.08*	-.12**	1									
8. Coerción/Imposición Madre	.04	.13**	.03	.05	.13**	.04	.22**	1								
9. Aceptación/Implicación Padre	-.15**	-.07*	-.13	-.14**	-.05	-.10**	.78**	.20**	1							
10. Coerción/Imposición Padre	.00	.04	.02	.03	.08*	.02	.24**	.79**	.23**	1						
11. Comunicación abierta Madre	-.15	-.11**	-.19**	-.12**	-.05	-.13**	.38**	-.05	.29**	-.38**	1					
12. Comunicación ofensiva Madre	.25**	.12**	.21**	.20**	.09*	.18**	-.20**	.18**	-.17**	-.11**	.32**	1				
13. Comunicación evitativa Madre	.12**	.10**	.08*	-.10**	.09*	.11**	-.12**	.12**	-.08*	.71**	-.29**	-.08*	1			
14. Comunicación abierta Padre	-.19	-.05*	-.17**	.18**	-.06	-.13**	.33**	-.04	.39**	-.22**	.70**	.22**	-.37**	1		
15. Comunicación ofensiva Padre	.21**	.11**	.21**	.11**	.09	.13**	-.17	.17**	-.20	-.06	.22**	.75**	-.09**	.27	1	
16. Comunicación evitativa Padre	.09**	.08**	.07*	.11**	.05	.09**	-.14**	.07*	-.15**	.10**	-.06	.21**	.75**	-.09**	.27	1

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

En la tabla 11 se analizan los datos de las correlaciones entre la violencia escolar y las variables familiares seleccionadas para el estudio, de la submuestra de chicas de edades igual o superior a 14 años.

En ella, se observan correlaciones negativas entre los factores de la violencia en la escuela y el factor aceptación/implicación madre de la variable, socialización parental: violencia manifiesta pura ($r = -.12$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = -.07$, $p < .05$), violencia manifiesta instrumental ($r = -.07$, $p < .05$), violencia relacional pura ($r = -.16$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = -.07$, $p < .05$) y violencia relacional instrumental ($r = -.10$). Las correlaciones del otro factor de la socialización parental, la coerción/imposición madre, correlaciona de una manera muy débil los factores de la violencia en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = .08$, $p < .05$), violencia manifiesta reactiva ($r = .10$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .01$), violencia relacional pura ($r = .00$), violencia relacional reactiva ($r = .03$) y violencia relacional instrumental ($r = .08$, $p < .05$).

En cuanto a la aceptación/implicación padre, correlaciona negativamente con los factores de la violencia escolar: violencia manifiesta pura ($r = -.16$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = -.10$, $p < .05$), violencia manifiesta instrumental ($r = -.10$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = -.18$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = -.15$, $p < .01$), y de manera muy débil con la violencia relacional instrumental ($r = -.05$). La coerción/imposición padre correlaciona de una manera muy baja con los factores de la violencia en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = .04$), violencia manifiesta reactiva ($r = .07$, $p < .05$), violencia manifiesta instrumental ($r = .05$), violencia relacional pura ($r = -.01$), violencia relacional

reactiva ($r = .03$) y de una forma un poco más alta con la violencia relacional instrumental ($r = .11$, $p < .01$).

En el caso de la comunicación familiar, el factor de comunicación abierta madre, correlaciona negativamente con los factores de la violencia en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = -.12$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = -.11$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = -.09$, $p < .01$), y de manera débil con, violencia relacional pura ($r = -.07$), violencia relacional reactiva ($r = -.02$) y violencia relacional instrumental ($r = -.04$). Respecto a la comunicación ofensiva madre, correlaciona positivamente con los factores de la violencia escolar: violencia manifiesta pura ($r = .20$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .15$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .16$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .17$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .16$, $p < .05$) y violencia relacional instrumental ($r = .14$, $p < .01$). Con la comunicación evitativa madre las correlaciones son relativamente bajas: violencia manifiesta pura ($r = .09$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .12$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .09$, $p < .05$), violencia relacional pura ($r = .08$, $p < .05$), violencia relacional reactiva ($r = .059$) y violencia relacional instrumental ($r = .08$, $p < .05$).

La comunicación abierta con el padre correlaciona de manera negativa con los factores de la violencia en la escuela: violencia manifiesta pura ($r = -.14$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = -.11$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = -.12$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = -.10$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = -.11$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = -.09$, $p < .01$). La comunicación ofensiva padre, correlaciona positivamente con los factores de la violencia escolar: violencia manifiesta pura ($r = .22$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .10$, p

<.01), violencia manifiesta instrumental ($r = .23$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .17$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .12$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .17$, $p < .01$). Por último, la comunicación evitativa del padre correlaciona también de manera positiva con los factores de la violencia escolar: violencia manifiesta pura ($r = .15$, $p < .01$), violencia manifiesta reactiva ($r = .10$, $p < .01$), violencia manifiesta instrumental ($r = .11$, $p < .01$), violencia relacional pura ($r = .11$, $p < .01$), violencia relacional reactiva ($r = .13$, $p < .01$) y violencia relacional instrumental ($r = .09$, $p < .01$).

Tabla 11. *Correlación bivariada: Violencia Escolar y Variables familiares. Chicas*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.Violencia manifiesta pura	1															
2.Violencia manifiesta reactiva	.43**	1														
3.Violencia manifiesta instrumental	.42**	.33**	1													
4.Violencia relacional pura	.44**	.21**	.42**	1												
5.Violencia relacional reactiva	.34**	.34**	.35**	.50**	1											
6.Violencia relacional instrumental	.36**	.31**	.62**	.45**	.46**	1										
7. Aceptación/Implicación Madre	-.12**	-.07*	-.07*	-.16**	-.07*	-.10	1									
8. Coerción/Imposición Madre	.08*	.10**	.01	.00	.03	.08*	.15**	1								
9. Aceptación/Implicación Padre	-.16**	-.10**	-.10**	-.18**	-.15**	-.05	.70**	.16**	1							
10. Coerción/Imposición Padre	.04	.07*	.05	-.01	.03	.11**	.20**	.72**	.26**	1						
11. Comunicación abierta Madre	-.12**	-.11**	-.09*	-.07	-.02	-.04	.49**	-.06	.32**	-.00	1					
12. Comunicación ofensiva Madre	.20**	.15**	.16**	.17**	.16**	.14**	-.29**	.23**	-.20**	.11**	-.45**	1				
13. Comunicación evitativa Madre	.09**	.12**	.09*	.08*	.05	.08*	-.17**	.15**	.20**	.06	-.32**	.32**	1			
14. Comunicación abierta Padre	-.14**	-.11**	-.12**	-.10**	-.11**	-.09**	.29**	-.08	.46**	-.01	.58**	.34**	.21**	1		
15. Comunicación ofensiva Padre	.22**	.10**	.23**	.17**	.12**	.17**	-.15	.20**	-.26**	.16**	-.26**	.60**	.20**	-.48**	1	
16. Comunicación evitativa Padre	.15**	.10**	.11**	.11**	.13**	.09**	-.15**	.13**	-.20**	.09**	-.20**	.21**	.60**	-.28**	.36**	1

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

Violencia de Pareja

En la tabla 12 se analizan los datos correlacionales de la violencia en las relaciones de pareja y las variables individuales seleccionadas para el estudio, de la submuestra de chicos de edades igual o superior a 14 años.

En ella, se observan correlaciones significativas entre los factores de la violencia en las relaciones de pareja y el estilo de comunicación agresivo: violencia relacional ($r = .18$, $p < .01$), violencia verbal-emocional ($r = .34$, $p < .01$), violencia física ($r = .13$, $p < .01$).

En el caso de la autoestima familiar, las correlaciones también son significativas pero con signo negativo con la violencia relacional ($r = -.20$, $p < .01$), violencia verbal-emocional ($r = -.17$, $p < .01$), violencia física ($r = -.13$, $p < .01$). Por último, en relación a la soledad, las correlaciones son positivas y significativas en todos los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r = .21$, $p < .01$), violencia verbal-emocional ($r = .15$, $p < .01$), violencia física ($r = .15$, $p < .01$).

Tabla 12.

Correlaciones bivariadas: Violencia de pareja y variables individuales. Chicos.

	1	2	3	4	5	6
1. Violencia relacional	1					
2. Violencia verbal-emocional	.60**	1				
3. Violencia física	.56**	.47**	1			
4. Estilo de comunicación agresivo	.18**	.34**	.13**	1		
5. Autoestima familiar	-.20**	-.17**	-.13**	-.23**	1	
6. Soledad	.21**	.15**	.15**	.22**	-.35**	1

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

En la tabla 13 se analizan las correlaciones de la violencia en las relaciones de pareja y las variables individuales seleccionadas para el estudio, de la submuestra de chicas de edades igual o superior a 14 años.

En ella, se observan correlaciones significativas y relativamente altas entre los factores de la violencia en las relaciones de pareja y el estilo de comunicación agresivo: violencia relacional ($r = .22$, $p < .01$), violencia verbal-emocional ($r = .44$, $p < .01$), violencia física ($r = .23$, $p < .01$).

En el caso de la autoestima familiar, las correlaciones son bajas y con signo negativo con la violencia relacional ($r = -.04$), violencia verbal-emocional ($r = -.13$, $p < .01$) y violencia física ($r = -.11$, $p < .01$).

Por último, en relación a la soledad, las correlaciones son positivas pero muy bajas en los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r = .08$, $p < .05$), violencia verbal-emocional ($r = .10$, $p < .05$) y violencia física ($r = .06$).

Tabla 13.

Correlaciones bivaridas: Violencia de pareja y variables individuales. Chicas.

	1	2	3	4	5	6
1. Violencia relacional	1					
2. Violencia verbal-emocional	.51**	1				
3. Violencia física	.27**	.40**	1			
4. Estilo de comunicación Agresivo	.22**	.44**	.23**	1		
5. Autoestima familiar	-.04	-.13**	-.11**	-.15**	1	
6. Soledad	.08*	.10*	.06	.05	.39**	1

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 14 se analizan los datos de las correlaciones entre la violencia en las relaciones de pareja y las variables familiares seleccionadas para el estudio, de la submuestra de chicos de edades igual o superior a 14 años.

En ella, se observan correlaciones negativas entre los factores de la violencia en las relaciones de pareja y el factor aceptación/implicación madre de la variable socialización parental: violencia relacional ($r = -.06$), violencia verbal-emocional ($r = -.14$, $p < .01$), violencia física ($r = -.08$, $p < .05$). Las correlaciones del otro factor de la socialización parental, la coerción/imposición madre, correlaciona de una manera muy débil con dos de los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia verbal-emocional ($r = .03$), violencia física ($r = .08$, $p < .05$) y con una puntuación un poco más alta con la violencia relacional ($r = .13$, $p < .01$).

En cuanto a la aceptación/implicación padre, correlaciona negativamente con los factores de la violencia en las relaciones de pareja, de una manera débil con la violencia relacional ($r = -.05$) y con la violencia física ($r = -.08$, $p < .05$) y de manera más significativa con la violencia verbal-emocional ($r = -.18$, $p < .01$). La coerción/imposición padre correlaciona de una manera muy baja con los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r = .10$, $p < .01$), violencia verbal-emocional ($r = .00$) y violencia física ($r = .03$).

En el caso de la comunicación familiar, el factor de comunicación abierta madre, correlaciona negativamente con los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r = -.20$, $p < .01$), violencia verbal-emocional ($r = -.15$, $p < .01$), violencia física ($r = -.22$, $p < .01$). Respecto a la comunicación ofensiva madre, correlaciona positivamente con los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r =$

.24, $p < .01$), violencia verbal-emocional ($r = .22$, $p < .01$), violencia física ($r = .10$, $p < .01$). Con la comunicación evitativa madre las correlaciones son muy débiles: violencia relacional ($r = .02$), violencia verbal-emocional ($r = .06$), violencia física ($r = .00$).

La comunicación abierta con el padre correlaciona de manera negativa con dos de los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r = -.15$, $p < .01$), violencia verbal-emocional ($r = -.16$, $p < .01$), mientras que con la violencia física ($r = .10$, $p < .01$) la correlación es baja y positiva. La comunicación ofensiva padre, correlaciona positivamente con dos de los factores de la violencia en las relaciones de pareja, violencia relacional ($r = .22$, $p < .01$) y violencia verbal-emocional ($r = .22$, $p < .01$), mientras que con la violencia física ($r = -.14$, $p < .01$) la correlación es negativa. Por último, la comunicación evitativa del padre correlaciona también de manera positiva pero muy baja, con los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r = .02$, $p < .01$), violencia verbal-emocional ($r = .08$, $p < .05$) y violencia física ($r = .03$).

Tabla 14. *Correlación bivariada: Violencia Relacional y Variables familiares. Chicos*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Violencia relacional	1												
2. Violencia verbal-emocional	.60**	1											
3. Violencia física	.55**	.47**	1										
4. Aceptación/Implicación Madre	-.06	-.14**	-.08*	1									
5. Coerción/Imposición Madre	.13**	.03	.08*	.22**	1								
6. Aceptación/Implicación Padre	-.05	-.18**	-.08*	.78**	.20**	1							
7. Coerción/Imposición Padre	.10**	.00	.03	.24**	.79**	.23**	1						
8. Comunicación abierta Madre	-.20**	-.15**	-.22**	.38**	-.05	.28**	.03	1					
9. Comunicación ofensiva Madre	.24**	.22**	.10**	-.20**	.18**	-.17**	.13**	-.38**	1				
10. Comunicación evitativa Madre	.02	.06	.00	-.12**	.12**	-.08**	.10**	-.12**	.32**	1			
11. Comunicación abierta Padre	-.15**	-.16**	.10**	.33**	-.04	.39**	-.01	.71	-.30**	-.08	1		
12. Comunicación ofensiva Padre	.22**	.22**	-.14**	-.17**	.17**	-.20	.21**	-.22	.70**	.22**	-.37**	1	
13. Comunicación evitativa Padre	.02	.08*	.03	-.14**	.07*	-.15**	.10**	-.06	.22**	.75**	-.09**	.27	1

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 15 se analizan los datos de las correlaciones entre la violencia en las relaciones de pareja y las variables familiares seleccionadas para el estudio, de la submuestra de chicas de edades igual o superior a 14 años.

En ella, se observan correlaciones negativas y muy bajas, entre los factores de la violencia en las relaciones de pareja y el factor aceptación/implicación madre de la variable socialización parental: violencia relacional ($r = -.05$), violencia verbal-emocional ($r = -.06$), violencia física ($r = -.01$). Las correlaciones del otro factor de la socialización parental, la coerción/imposición madre, correlaciona de una manera también muy débil con los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r = .03$, $p < .01$), violencia verbal-emocional ($r = .08$, $p < .05$) y violencia física ($r = .04$).

En cuanto a la aceptación/implicación padre, correlaciona negativamente y con puntuaciones muy bajas, con los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r = -.01$), violencia verbal-emocional ($r = -.05$) y con la violencia física ($r = -.01$). La coerción/imposición padre correlaciona de una manera baja con los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r = .04$), violencia verbal-emocional ($r = .10$, $p < .01$) y violencia física ($r = .05$).

En el caso de la comunicación familiar, el factor de comunicación abierta madre, correlaciona negativamente y con puntuaciones muy bajas, con los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r = -.03$), violencia verbal-emocional ($r = -.05$) y violencia física ($r = -.05$). Respecto a la comunicación ofensiva madre, correlaciona positivamente con los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r = .13$, $p < .01$), violencia verbal-emocional ($r = .26$, p

<.01), violencia física ($r = .10$, $p < .01$). Con la comunicación evitativa madre las correlaciones son débiles en la violencia relacional ($r = .04$) y violencia física ($r = .04$) y un poco más alta en la violencia verbal-emocional ($r = .14$, $p < .01$)

La comunicación abierta con el padre correlaciona de manera negativa y muy baja con los factores de la violencia en las relaciones de pareja: violencia relacional ($r = -.03$), violencia verbal-emocional ($r = -.09$, $p < .05$) y violencia física ($r = -.05$). La comunicación ofensiva padre, correlaciona positivamente con los factores de la violencia en las relaciones de pareja, violencia relacional ($r = .14$, $p < .01$), violencia verbal-emocional ($r = .26$, $p < .01$) y violencia física ($r = .10$, $p < .01$). Por último, la comunicación evitativa del padre correlaciona también de manera positiva pero muy baja, con la violencia relacional ($r = .06$, $p < .01$) y con la violencia física ($r = .05$), mientras que con la violencia verbal-emocional ($r = .17$, $p < .01$), la correlación es un poco más alta.

Tabla 15. *Correlación bivariada: Violencia Relacional y Variables familiares. Chicas*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Violencia relacional	1												
2. Violencia verbal-emocional	.51**	1											
3. Violencia física	.27**	.40**	1										
4. Aceptación/Implicación Madre	-.05	-.06	-.01	1									
5. Coerción/Imposición Madre	.03	.08*	.04	.15**	1								
6. Aceptación/Implicación Padre	-.01	-.05	-.01	.70**	.16**	1							
7. Coerción/Imposición Padre	.04	.10**	.05	.20**	.72**	.26**	1						
8. Comunicación abierta Madre	-.03	-.05	-.05	.49**	.06	.32**	-.00	1					
9. Comunicación ofensiva Madre	.13**	.26**	.10*	-.29**	.23**	-.20**	.12**	-.45**	1				
10. Comunicación evitativa Madre	.04	.14**	.04	-.17**	.15**	-.10**	.06	-.32**	.32**	1			
11. Comunicación abierta Padre	-.03	-.09*	-.05	.29**	-.08*	.46**	-.01	.58**	-.34**	-.21**	1		
12. Comunicación ofensiva Padre	.14**	.26**	.10**	-.15**	.20**	-.26**	.16**	-.26**	.60**	.20**	-.48**	1	
13. Comunicación evitativa Padre	.06	.17**	.05	-.15**	.13**	-.20**	.09**	-.20**	.21**	.60**	-.28**	.36**	1

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

1.2. Análisis de conglomerados, k-medias y discriminantes

En el presente trabajo de investigación se han establecido grupos en función del sexo, chicos y chicas adolescentes, y en función de su puntuación alta o baja en la violencia escolar y de pareja y “violencia” o “no violencia” en la filio-parental. Para hacer la distribución de la muestra en grupos se han llevado a cabo en una primera etapa, análisis de conglomerados bietápico y de K-medias. 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 y familiares. Por tanto, utilizamos 6 variables: las dependientes dicotomizadas son: violencia escolar (violencia manifiesta instrumental, manifiesta reactiva y pura, violencia relacional instrumental, reactiva y pura), violencia filio-parental (violencia física madre y padre, violencia verbal madre y padre), violencia de pareja (violencia relacional, verbal-emocional y física). Las variables independientes son: soledad, estilo de comunicación agresivo y autoestima familiar, estilos de socialización parental y comunicación familiar.

1.2.1. Violencia Filio parental

A continuación, se presentan los resultados del análisis de conglomerados para la violencia filio parental, 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 conglomerados de K-medias, y se han realizado a partir de la submuestra de casos mayores o iguales a 14 años hasta 18 años.

Análisis de conglomerados.

En la tabla 1 se observa el conglomerado uno que recoge el 47.9% de la submuestra objetivo de estudio, formado por 100% de chicas que manifiestan baja violencia filio parental, expresada fundamentalmente en violencia verbal madre ($m=.99$), violencia verbal padre ($m=.73$) y con unos niveles muy bajos, violencia física madre ($m=.02$) y violencia física padre ($m=.01$). En el caso del conglomerado dos, que reúne el 46.8% de la submuestra, formado sólo por chicos que muestran baja violencia, se advierte una tendencia muy similar con valores en violencia verbal madre de ($m=.83$), verbal padre ($m=.61$) y en mucha menor proporción violencia física madre ($m=.02$) y padre ($m=.01$).

Por último el conglomerado tres, agrupa un 5.3 % de la submuestra compuesto por 55.7% de chicos y 44.3% de chicas que presentan alta violencia filio parental. En este caso la tendencia igualmente se repite, ya que las violencias que más se ejercen son: la violencia verbal madre ($m=2.29$), verbal padre ($m=1.88$) siendo la violencia física padre ($m=.43$) y madre ($m=.56$) las que menos.

En definitiva tanto en los casos de baja y alta violencia, los y las adolescentes ejercen principalmente, violencia verbal hacia las madre y padres, mientras que la violencia física es la que menos ejercen, aunque en caso de hacerlo, agreden más a la madre que al padre.

Tabla 1.

Conglomerado bietápico de la violencia filio parental, con las dos dimensiones de la escala y el sexo.

Conglomerado	1	2	3
Tamaño	47.9% (801)	46.8% (782)	5.3% (88)
Entradas	Sexo Chica (100%)	Sexo Chico (100%)	Sexo Chica (77.40%)
Violencia física Madre	.02	.02	.56
Violencia física Padre	.01	.01	.43
Violencia verbal Madre	.99	.83	2.29
Violencia verbal Padre	.73	.61	1.88

A partir de los conglomerados bietápicos, se presentan los resultados de los conglomerados de K-medias para la violencia filio parental.

Análisis de K-medias.

Los datos indican, que las dimensiones que más explican esta violencia son: la violencia física padre ($F_{1,1669}= 2151.98$) y la violencia verbal padre ($F_{1,1669}=1746.25$).

Tabla 2.

ANOVA de los conglomerados de K-medias de la violencia filio parental.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Violencia física Madre	4.89	1	.036	1669	137.57	.000
Violencia física Padre	534.32	1	.248	1669	2151.98	.000
Violencia verbal Madre	1.87	1	.023	1669	80.20	.000
Violencia verbal Padre	377.14	1	.216	1669	1746.25	.000

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 la tabla 3 se contrasta la igualdad de matrices de varianzas-covarianzas por medio de la M de Box, y su transformación en un estadístico F. El valor de p es menor a .05, [F=3.85; p=.000 ($\leq .05$)] y por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas-covarianzas.

Tabla 3.

M de Box para la violencia filio parental.

M de Box		355.19
Aprox.		3.85
F	gl1	91
	gl2	1551013.88
	sig.	.00

En la tabla 4 se observa que el coeficiente de Lambda de Wilks resulta significativo ($\Lambda = .84$; $\chi^2(13) = 284.95$; $p = .000$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que los grupos comparados tienen promedios iguales en las variables discriminantes. El coeficiente de correlación canónica es bajo ($\eta^2 = .40$), lo que expresa que es un modelo válido para discriminar entre los dos grupos (tabla 5).

Tabla 4.

Lambda de Wilks de la violencia filio parental.

Contraste de las funciones	<i>F</i>	\div^2	gl	p
1	.84	284.95	13	.000

Tabla 5.

Correlación canónica para de la violencia filio parental.

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	284.94	100.0	100.0	.40

En la tabla 6 se muestran los centroides de la función discriminante para cada grupo separándolos adecuadamente.

Tabla 6.

Funciones en los centroides de los grupos de la violencia filio parental.

	Función
	1
Conglomerados de Violencia filio-parental	
No Violencia filio- parental	-.23
Violencia filio-parental	.80

A continuación en la tabla 7 se presentan las variables para predecir la violencia filio parental, con puntuaciones en las variables independientes mayores a .20.

Tabla 7.

Matriz discriminante de la violencia filio parental.

Matriz de estructura	
	Función
	1
Comunicación ofensiva Madre	.82
Comunicación ofensiva Padre	.76
Estilo de Comunicación Agresivo	.61
Autoestima Familiar	-.43
Comunicación abierta Padre	-.42
Comunicación abierta Madre	-.36
Aceptación/Implicación Padre	-.28
Coerción/Imposición Madre	.27
Soledad	.22
Comunicación evitativa Madre	.21
Aceptación/Implicación Madre	-.20
Comunicación evitativa Padre	.19
Coerción/Imposición Padre	.15

En la matriz se observa claramente cómo existen unos valores altamente significativos que discriminan con la baja violencia filio parental como son, la autoestima familiar (-.43), la comunicación familiar abierta, también posee unos altos indicadores, en relación con el padre (-.43) y referente a la madre (-.36), y el estilo de socialización familiar aceptación/implicación padre (-.28) y madre (-.20) con valores un tanto más bajos.

Las variables que poseen mayores valores respecto a la alta violencia filio son: la comunicación familiar ofensiva madre (.82) y padre (.77), el estilo de comunicación agresivo (.61). Junto con estos factores se encuentran también aunque con valores más bajos, el estilo de socialización familiar coerción/imposición madre (.27), el sentimiento de soledad (.23) y la comunicación evitativa con la madre (.21).

En conclusión aquellos chicos y chicas que ejercen baja o ninguna violencia filio parental mantienen una comunicación abierta con ambos

progenitores, éstos ejercen un estilo de socialización marcado por la aceptación e implicación con su hijo o hija, y éste o ésta se distinguen por tener un elevado sentimiento de autoestima familiar. Mientras que aquellos y aquellas adolescentes que puntúan alto en violencia filio parental mantienen una comunicación familiar ofensiva con el padre y una comunicación ofensiva y evitativa con la madre, la madre a su vez ejerce un estilo de socialización coercitivo y de imposición. Estos chicos y chicas que se caracterizan además, por ser personas solitarias y con un estilo de comunicación interpersonal agresivo.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción de la función se presenta la tabla 8. Los resultados de clasificación de los grupos de violencia filio parental, predice el 73.3% de los casos. Así, pronostica correctamente la “no violencia filio parental” en un 76% y un 63.8% de la “violencia filio parental”.

Tabla 8.

Pronóstico de baja y alta violencia filio-parental.

		Alta y baja violencia filio parental	Grupo de pertenencia pronosticado		
			No Violencia filio-parental	Violencia filio- parental	Total
Original	Recuento	No Violencia filio- parental	987	311	1298
		Violencia filio- parental	135	238	373
	%	No Violencia filio- parental	76.0	24.0	100.0
		Violencia filio- parental	36.2	63.8	100.0

a. Clasificados correctamente el 73.3% de los casos agrupados originales.

1.2.2. Violencia Escolar

A continuación, se presentan los resultados del análisis de conglomerados para la violencia escolar, 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 conglomerados de K-medias, y se han realizado a partir de la submuestra de casos mayores o iguales a 14 años hasta 18 años.

Análisis de conglomerados.

En la tabla 9 se observa el conglomerado uno, que recoge el 45.7% de la submuestra objetivo de estudio, formado por 100% de chicas que manifiestan baja violencia escolar, expresada fundamentalmente en violencia relacional reactiva ($m=1.74$), violencia manifiesta reactiva ($m=1.34$) y de igual manera violencia manifiesta pura y relacional ($m=1.29$). En el caso del tercer conglomerado que reúne el 33.9% de la submuestra, formado sólo por chicos que muestran baja violencia, se advierte una tendencia muy similar con valores altos sobre todo en violencia relacional reactiva ($m=1.68$), manifiesta reactiva ($m=1.59$) y violencia manifiesta pura ($m=1.27$).

Por último el conglomerado dos, agrupa un 20.4% de la submuestra compuesto por 77.4% de chicos y 22.6% de chicas que presentan alta violencia escolar. En este caso la tendencia igualmente se repite, ya que las violencias que más se ejercen son: la violencia relacional reactiva ($m=2.17$), manifiesta reactiva ($m=2.14$), manifiesta pura ($m=1.73$) y relacional pura ($m=1.64$).

En definitiva tanto en los casos de baja y alta violencia, los y las adolescentes emplean principalmente, violencia relacional reactiva (ejemplo, “*Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa*

persona”), violencia manifiesta reactiva (ejemplo, “Cuando alguien me enfada, le hago daño o le hiero”) y violencia manifiesta pura (ejemplo, ejemplo: “Soy una persona que pega a los demás”).

Tabla 9.

Conglomerado bietápico de la violencia escolar, con las seis dimensiones de la escala y el sexo.

Conglomerado	1	2	3
Tamaño	45.7% (763)	33.9% (567)	20.4% (341)
Entradas	Sexo Chica (100%)	Sexo Chico (100%)	Sexo Chica (77.40%)
Violencia manifiesta instrumental	1.07	1.06	1.43
Violencia relacional instrumental	1.12	1.08	1.56
Violencia manifiesta reactiva	1.34	1.59	2.14
Violencia manifiesta pura	1.29	1.27	1.73
Violencia relacional pura	1.29	1.26	1.64
Violencia relacional reactiva	1.74	1.68	2.17

A partir de los conglomerados bietápicos, se presentan los resultados de los conglomerados de K-medias para la violencia escolar.

Análisis de K-medias.

Los datos indican, que las dimensiones que más explican la violencia escolar son: la violencia manifiesta reactiva ($F_{2,1668}= 1031.02$), la violencia relacional instrumental ($F_{2,1668}=560.35$) y la violencia relacional reactiva ($F_{2,1668}=415.82$).

Tabla 10.

ANOVA de los conglomerados de K-medias de la violencia escolar.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Violencia manifiesta pura	25.03	2	.08	1668	327.31	.000
Violencia manifiesta reactiva	132.55	2	.13	1668	1031.02	.000
Violencia manifiesta instrumental	15.64	2	.04	1668	395.39	.000
Violencia relacional pura	26.05	2	.07	1668	346.64	.000
Violencia relacional reactiva	59.49	2	.14	1668	415.82	.000
Violencia relacional instrumental	31.13	2	.06	1668	560.35	.000

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 la tabla 11 se contrasta la igualdad de matrices de varianzas-covarianzas por medio de la M de Box, y su transformación en un estadístico F. El valor de p es menor a .05, [F=2.10; p=0.000 ($\leq .05$)] y por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas-covarianzas.

Tabla 11.

M de Box para la violencia escolar.

M de Box		195.01
	Aprox.	2.10
F	gl1	91
	gl2	578027.61

En la tabla 12 se observa que el coeficiente de Lambda de Wilks resulta significativo ($\Lambda = .77$; $\chi^2_{(13)} = 326.63$; $p = .00$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que los grupos comparados tienen promedios iguales en las variables discriminantes. El coeficiente de correlación canónica es bajo ($r^2 = .47$), lo que expresa que es un modelo válido para discriminar entre los dos grupos (tabla 13).

Tabla 12.

Lambda de Wilks de la violencia escolar.

Contraste de las funciones	Λ	χ^2	gl	p
1	0.77	326.63	13	.000

Tabla 13.

Correlación canónica para violencia escolar.

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	.29	100.0	100.0	.47

En la tabla 14 se muestran los centroides de la función discriminante para cada grupo separándolos adecuadamente.

Tabla 14.

Funciones en los centroides de los grupos de la violencia escolar.

	Función
Alta y baja Violencia escolar	1
Baja Violencia escolar	-.25
Alta Violencia escolar	1.14

A continuación en la tabla 15 se presentan las variables para predecir la violencia escolar, con puntuaciones en las variables independientes mayores a .20.

Tabla 15.

Matriz discriminante de la violencia escolar.

Matriz de estructura	Función
	1
Estilo de Comunicación Agresivo	.97
Comunicación ofensiva Madre	.35
Comunicación ofensiva Padre	.34
Aceptación/Implicación Padre	-.29
Comunicación abierta Padre	-.26
Soledad	.24
Autoestima Familiar	-.23
Aceptación/Implicación Madre	-.23
Comunicación evitativa Madre	.23
Comunicación abierta Madre	-.20
Comunicación evitativa Padre	.19
Coerción/Imposición Madre	.19
Coerción/Imposición Padre	.13

En la matriz se observa claramente cómo existen unos valores altamente significativos que discriminan con la baja violencia escolar como son, los estilos de socialización familiar, en concreto la aceptación/implicación madre (-.23) y aceptación/implicación padre (-.29). La comunicación familiar abierta, también posee unos altos indicadores, en relación con el padre (-.26) y referente a la madre (-.20), al igual que la variable individual autoestima familiar que discrimina con (-.24).

Las variables que poseen mayores valores respecto a la alta violencia escolar son: el estilo de comunicación agresivo (.97), siendo el factor que más altamente discrimina. Junto a él se encuentran también, la comunicación familiar ofensiva con el padre (.34) y con la madre (.35), la comunicación evitativa con la madre (.23) y la variable soledad (.24).

En conclusión aquellos chicos y chicas que ejercen baja o ninguna violencia escolar mantienen una comunicación abierta con ambos progenitores, éstos a su vez ejercen un estilo de socialización marcado por la aceptación e implicación con su hijo o hija, y éste o ésta se distinguen por tener un elevado sentimiento de autoestima familiar. Mientras que aquellos y aquellas adolescentes que puntúan alto en violencia escolar mantienen una comunicación familiar ofensiva con el padre y una comunicación ofensiva y evitativa con la madre. A su vez son chicos y chicas que se caracterizan por ser personas solitarias y con un estilo de comunicación interpersonal agresivo.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción de la función se presenta la tabla 8. Los resultados de clasificación de los grupos de violencia escolar, predice el 78.5% de los casos. Así, pronostica correctamente la “baja violencia escolar” en un 80.5% y un 69.8% de la “alta violencia escolar”.

Tabla 16.

Pronóstico de baja y alta violencia escolar.

		Alta y baja violencia escolar	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			Baja violencia escolar	Alta violencia escolar	
Original	Recuento	Baja violencia escolar	852	207	1059
		Alta violencia escolar	71	164	235
	Casos desagrupados	161	216	377	
	Baja violencia escolar	80.5	19.5	100.0	
	%	Alta violencia escolar	30.2	69.8	100.0
	Casos desagrupados	42.7	57.3	100.0	

Resultados de la clasificación^a. a. Clasificados correctamente el 78.5% de los casos agrupados originales.

1.2.3. Violencia de Pareja

A continuación, se presentan los resultados del análisis de conglomerados para la violencia de pareja, 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 conglomerados de K-medias, y se han realizado a partir de la submuestra de casos mayores o iguales a 14 años hasta 18 años.

Análisis de conglomerados.

En la tabla 17 se observa el conglomerado uno, que recoge el 47.6% de la submuestra objetivo de estudio, formado por 100% de chicas que manifiestan baja violencia de pareja, expresada fundamentalmente en violencia verbal emocional (m=1.48), violencia relacional (m=1.08) y

violencia física (m=1.05). En el caso del conglomerado tres, que reúne el 42.3% de la submuestra, formado sólo por chicos que muestran baja violencia, se advierte una tendencia muy similar con valores altos en violencia verbal emocional (m=1.31), violencia relacional (m=1.06) y violencia física (m=1.03).

Por último el conglomerado dos, agrupa un 10.2 % de la submuestra compuesto por 65.2% de chicos y 34.8% de chicas que presentan alta violencia de pareja. En este caso la tendencia igualmente se repite, ya que las violencias que más se ejercen son: violencia verbal emocional (m=2.16), violencia relacional (m=1.79) y violencia física (m=1.46).

En definitiva tanto en los casos de baja y alta violencia, los y las adolescentes despliegan principalmente, violencia verbal emocional, mientras que la violencia física y la relacional es la que menos ejercen.

Tabla 17.

Conglomerado bietápico de la violencia de pareja, con las tres dimensiones de la escala y el sexo.

Conglomerado	1	2	3
Tamaño	47.6% (801)	42.3% (782)	10.2% (88)
Entradas	Sexo Chica (100%)	Sexo Chico (100%)	Sexo Chica (77.40%)
Violencia relacional	1.08	1.06	1.79
Violencia verbal-emocional	1.48	1.31	2.16
Violencia física	1.05	1.03	1.46

A partir de los conglomerados bietápicos, se presentan los resultados de los conglomerados de K-medias para la violencia de pareja.

Análisis de K-medias.

Los datos indican, que las dimensiones que más explican esta violencia son: la violencia verbal emocional ($F_{2, 1324}= 1601.89$), la violencia relacional ($F_{2, 1324}=477.32$) y violencia física ($F_{2, 1324}=466.98$).

Tabla 18.

ANOVA de los conglomerados de K-medias de la violencia de pareja.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Violencia relacional	25.30	2	.05	1324	477.32	.00
Violencia verbal-emocional	88.85	2	.05	1324	1601.89	.00
Violencia física	18.77	2	.04	1324	466.98	.00

Una vez realizado el análisis de conglomerados bietápicos y de K-medias, para hacer la distribución de la muestra en grupos, se pasa a los análisis discriminantes.

Análisis discriminantes.

En la tabla 19 se contrasta la igualdad de matrices de varianzas-covarianzas por medio de la M de Box, y su transformación en un estadístico F. El valor de p es menor a .05, [$F=.98$; $p=0.530 (\geq 0.05)$] y por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas-covarianzas.

Tabla 19.

M de Box para la violencia de pareja.

M de Box		105.043
	Aprox.	.98
F	gl1	91
	gl2	9601.27

En la tabla 20 se observa que el coeficiente de Lambda de Wilks resulta significativo ($\Lambda = .92$; $\chi^2_{(13)} = 82.29$; $p = .000$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que los grupos comparados tienen promedios iguales en las variables discriminantes. El coeficiente de correlación canónica es bajo ($\eta^2 = .29$), lo que expresa que es un modelo válido para discriminar entre los dos grupos (tabla 21).

Tabla 20.

Lambda de Wilks de la violencia de pareja.

Contraste de las funciones	Λ	χ^2	gl	p
1	.92	82.29	13	.000

Tabla 21.

Correlación canónica para violencia de pareja.

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	.092a	100.0	100.0	.29

En la tabla 22 se muestran los centroides de la función discriminante para cada grupo separándolos adecuadamente.

Tabla 22.

Funciones en los centroides de los grupos de la violencia de pareja.

	Función
Alta y baja violencia de pareja	1
Baja violencia de pareja	-.05
Alta violencia de pareja	1.59

A continuación en la tabla 23, se presentan las variables para predecir la violencia de pareja, con puntuaciones en las variables independientes mayores a .20 en la correlación canónica.

Tabla 23.

Matriz discriminante de la violencia de pareja.

Matriz de estructura	Función
	1
Estilo de Comunicación Agresivo	.85
Comunicación ofensiva Padre	.51
Comunicación ofensiva Madre	.40
Autoestima Familiar	-.35
Soledad	.30
Comunicación evitativa Padre	.26
Comunicación abierta Madre	-.26
Coerción/Imposición Madre	.24
Coerción/Imposición Padre	.16
Comunicación abierta Padre	-.13
Aceptación/Implicación Madre	-.11
Comunicación evitativa Madre	.10
Aceptación/Implicación Padre	-.05

En la matriz se observa claramente cómo existen unos valores altamente significativos que discriminan con la baja violencia de pareja

como son, la autoestima familiar (-.35), la comunicación familiar abierta con la madre (-.26).

Las variables que poseen mayores valores respecto a la alta violencia de pareja son: el estilo de comunicación agresivo (.85), la comunicación familiar ofensiva padre (.51) y madre (.40), Junto con estos factores se encuentran también aunque con valores más bajos, el sentimiento de soledad (.30), la comunicación evitativa con la padre (.26) y el estilo de socialización familiar coerción/imposición madre (.24).

En conclusión aquellos chicos y chicas que ejercen baja o ninguna violencia de pareja mantienen una comunicación abierta con la madre, y tienen un elevado sentimiento de autoestima familiar. Mientras que aquellos y aquellas adolescentes que puntúan alto en violencia de pareja, mantienen una comunicación familiar ofensiva y evitativa con el padre y sólo ofensiva con la madre, ésta a su vez ejerce un estilo de socialización coercitivo y de imposición. Estos chicos y chicas se caracterizan además, por ser personas que se sienten solas y con un estilo de comunicación interpersonal agresivo.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción de la función se presenta la tabla 24. Los resultados de clasificación de los grupos de pareja, predice el 81.4% de los casos. Así, pronostica correctamente la “baja violencia de pareja” en un 82% y un 66.7% de la “alta violencia de pareja”.

Tabla 24.

Pronóstico de baja y alta violencia de pareja.

		Alta y baja violencia de pareja	Grupo de pertenencia pronosticado		
			Baja violencia de pareja	Alta violencia de pareja	Total
Original	Recuento	Baja violencia de pareja	750	165	915
		Alta violencia de pareja	11	22	33
		Casos desagrupados	525	198	723
%		Baja violencia de pareja	82.0	18.0	100.0
		Alta violencia de pareja	33.3	66.7	100.0
		Casos desagrupados	72.6	27.4	100.0

a. Clasificados correctamente el 81.4% de los casos agrupados originales.

1.3. MANOVAS y ANOVAS.

A modo de homogeneizar los resultados, no sólo se presentan aquellos datos más significativos para cada tipo de violencia, sino también los que se encuentran de igual manera en cada una de ellas.

1.3.1. Violencia Filio parental

A partir del análisis de conglomerados de K medias, se obtuvieron dos grupos de violencia filio parental: no violencia y violencia. Las variables independientes que se van a utilizar son sexo y grupos de edad, mientras que las dependientes serán las variables familiares e individuales.

1.3.1.1. MANOVA violencia filio parental.

Como se aprecia en la tabla 1, el contraste multivariado MANOVA ha resultado significativo para los conglomerados ($\Lambda = .88$; $p < .001$), de la misma manera que ocurre con el sexo ($\Lambda = .95$; $p < .001$) y el grupo de edad ($\Lambda = .93$; $p < .001$).

Tabla 1.

MANOVA del conglomerado, sexo y grupo de edad de la violencia filio parental

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	Λ	F	gl _{entre}	gl _{del Error}	p	η^2
(A) Violencia filoparental	.88	17.65 _b	13.00	1647.00	.000	.122
(B) Sexo	.95	6.82 _b	13.00	1647.00	.000	.051
(C) Grupo edad	.93	4.47 _b	26.00	3294.00	.000	.034
BxC	.97	1.74 _b	26.00	3294.00	.011	.014

b. Estadístico exacto

En la tabla 2 se puede apreciar el sentido de estas diferencias. En relación a Violencia filio parental, la no violencia filio parental presenta una media mayor que la violencia filio parental en aceptación/implicación madre, aceptación/implicación padre, comunicación abierta madre, comunicación abierta padre y autoestima familiar. En cambio, se presenta con una media mayor en coerción/imposición madre, coerción/imposición padre, comunicación evitativa madre, comunicación evitativa padre, comunicación ofensiva padre, soledad y estilo de comunicación agresivo.

Tabla 2.

Medias y desviaciones típicas de violencia filio parental, por las variables familiares e individuales.

	Violencia filio parental		F _(1,1669)	p	η^2
	No Violencia	Violencia			
Aceptación/Implicación Madre	3.18 (.42)	3.10(.44)	12.58	.000	.007
Coerción/Imposición Madre	1.81 (.36)	1.92 (.41)	23.49	.000	.014
Aceptación/Implicación Padre	3.09 (.48)	2.95 (.53)	25.06	.000	.015
Coerción/Imposición Padre	1.81 (.40)	1.89 (.46)	7.18	.007	.004
Comunicación abierta Madre	3.92 (.73)	3.64 (.85)	40.71	.000	.024
Comunicación evitativa Madre	2.89 (.65)	3.03 (.70)	13.92	.000	.008
Comunicación ofensiva Madre	1.71 (.63)	2.30 (.79)	210.85	.000	.112
Comunicación abierta Padre	3.61 (.78)	3.25 (.87)	57.40	.000	.033
Comunicación evitativa Padre	2.97 (.68)	3.11 (.71)	11.90	.001	.007
Comunicación ofensiva Padre	1.70 (.62)	2.24 (.82)	183.79	.000	.099
Soledad	1.85 (.42)	1.95 (.45)	15.90	.000	.009
Estilo de Comunicación Agresivo	1.76 (.47)	2.07 (.52)	116.40	.000	.065
Autoestima Familiar	83.19 (15.46)	83.19 (19.33)	58.99	.000	.034

1.3.1.2. ANOVA de la interacción (sexo y grupo de edad).

En la tabla 3 se han encontrado diferencias estadísticamente significativas por sexo y grupo de edad en cuanto a la violencia filio parental, en las dimensiones de aceptación/implicación madre ($F_{1,1669}= 9.82$; $p<.05$), coerción/Imposición madre ($F_{1,1669}=19.12$; $p<.005$), aceptación/implicación padre ($F_{1,1669}= 7.84$; $p < .05$), coerción/imposición padre ($F_{1,1669}= 14.65$; $p < .005$), comunicación ofensiva madre ($F_{1,1669}= 2.66$;

$p < .05$), comunicación ofensiva padre ($F_{1,1669} = 3.28$; $p < .05$) y el estilo de comunicación agresivo ($F_{1,1669} = 10.30$; $p < .05$).

Tabla 3.

ANOVA por sexo y grupo de edad de violencia filio parental.

	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	p	η^2
Aceptación/Implicación Madre	8.85	5	1.77	9.82	.000	.029
Coerción/Imposición Madre	13.03	5	2.61	19.12	.000	.054
Aceptación/Implicación Padre	9.62	5	1.92	7.84	.000	.023
Coerción/Imposición Padre	12.42	5	2.48	14.65	.000	.042
Comunicación ofensiva Madre	6.76	5	1.35	2.66	.021	.008
Comunicación ofensiva Padre	8.09	5	1.62	3.28	.006	.010
Estilo de Comunicación Agresivo	12.55	5	2.51	10.30	.000	.030

En la tabla 4 se puede apreciar el sentido de estas diferencias. En relación a Violencia filio parental, las chicas de 14 años presentan una media mayor en aceptación/implicación madre que el resto de grupos, mientras que en coerción/imposición padre son los chicos de 14 años los que presentan una media más alta, igual ocurre en aceptación/implicación padre y en coerción/imposición padre. En cuanto a la comunicación ofensiva de la madre y del padre son las chicas de 15 a 16 años, las que tienen una media

mayor, mientras que en el estilo de comunicación agresivo son los chicos de 17 a 18 años los más agresivos.

Tabla 4.

Medias y desviaciones típicas del sexo y grupo de edad, por las variables familiares e individuales de la violencia filio parental.

	Sexo y grupo de edad			F	p	η^2
	Hombre 14 años	Hombre 15-16 años	Hombre 17-18 años	(5,1665)		
Aceptación /Implicación Madre	3.25 (.42)	3.11 (.41)	3.04(.43)	9.82	.000	.029
Coerción/ Imposición Madre	2.00 (.36)	1.84 (.37)	1.72 (.34)	19.12	.000	.054
Aceptación/ Implicación Padre	3.20 (.52)	3.02 (.47)	2.95 (.50)	7.84	.000	.023
Coerción/ Imposición Padre	2.02 (.42)	1.84 (.42)	1.73 (.37)	14.65	.000	.042
Comunicación ofensiva Madre	1.72(.69)	1.84 (.73)	1.84 (.66)	2.66	.021	.008
Comunicación ofensiva Padre	1.70 (.67)	1.84 (.74)	1.78 (.64)	3.28	.006	.010
Estilo de Comunicación Agresivo	1.90 (.48)	1.92 (.53)	1.93 (.47)	10.30	.000	.030

	Sexo y grupo de edad			F	p	η^2
	Mujer 14 años	Mujer 15-16 años	Mujer 17-18 años	(5,166)		
Aceptación/Implicación Madre	3.27 (.41)	3.18 (.44)	3.18 (.44)	9.82	.000	.029
Coerción/Imposición Madre	1.92 (.39)	1.82 (.38)	1.72 (.35)	19.12	.000	.054
Aceptación/Implicación Padre	3.18 (.47)	3.04 (.49)	3.06 (.51)	7.84	.000	.023
Coerción/Imposición Padre	1.89 (.44)	1.78 (.41)	1.75 (.38)	14.65	.000	.042
Comunicación ofensiva Madre	1.82 (.73)	1.93 (.74)	1.84 (.69)	2.66	.021	.008
Comunicación ofensiva Padre	1.76 (.66)	1.91 (.74)	1.83 (.67)	328	.006	.010
Estilo de Comunicación Agresivo	1.74(.51)	1.79 (.47)	1.70(.47)	10.30	.000	.030

1.3.1.3. Socialización parental

Como se aprecia en la tabla 5, el contraste multivariado MANOVA para los estilos de socialización, ha resultado significativo para el conglomerado ($\lambda = .82$; $p < .001$), de la misma manera que ocurre con el sexo ($\lambda = .94$; $p < .001$), pero no para la interacción entre ambos.

Tabla 5.

MANOVA factorial para las distintas variables objeto del estudio de la violencia filio parental.

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	λ	F	gl _{entre}	gl _{error}	p	η^2
(A) Estilos de socialización parental ^a	.82	12.88	27	4834.096	<.001 ***	.065
(B) Sexo ^b	.94	11.94	9	1655	<.001 ***	.061
A x B	.98	.98	27	4834.096	0.492	.005

a₁, Negligente, a₂, Autoritario, a₃, Indulgente, a₄, Autorizativo; b₁, Chico, b₂, Chica. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

En la tabla 6 se puede apreciar el sentido de las diferencias entre sexos de las variables familiares e individuales. En relación a violencia filio parental, los chicos presentan una media mayor en violencia física madre que las chicas, mientras que en violencia verbal madre son las chicas las que presentan una media más alta. Igual ocurre en la violencia física y verbal padre, que en el primer caso los chicos presentan una media mayor, mientras que en la violencia verbal, son las chicas, las que tienen una puntuación más alta. En cuanto a las variables individuales, las chicas presentan una media más alta en autoestima familiar y soledad, mientras que los chicos puntúan más alto en el estilo de comunicación agresivo.

Tabla 6.

Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables familiares e individuales de la violencia filio parental.

	Sexo		F	η^2
	Chico	Chica		
Violencia física Madre	.05 (.21)	.04 (.18)	1.78	.001
Violencia verbal Madre	.92 (.75)	1.05 (.75)	11.62 **	.007
Violencia física Padre	.04 (.19)	.02 (.11)	5.36 *	.003
Violencia verbal Padre	.69 (.66)	.78 (.67)	8.59 **	.005
Autoestima Familiar	81.14 (16.08)	81.98 (17.31)	.96	.001
Soledad	1.85 (.41)	1.89 (.44)	3.76	.002
Estilo de Comunicación Agresivo	1.92 (.51)	1.75 (.48)	45.30 ***	.026

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

Respecto a las medias y desviaciones típicas, de los estilos de socialización y las variables familiares e individuales, se obtuvieron los siguientes resultados. Los chicos y chicas educados bajo un estilo de socialización autoritario presentan una media mayor en: violencia física y verbal madre, violencia física y verbal padre, soledad y el estilo de comunicación agresivo. Y sólo presentaban una puntuación alta en autoestima familiar, aquellos y aquellas que habían vivido bajo un estilo de socialización indulgente.

Tabla 7.

Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables familiares e individuales de la violencia filio parental.

	Estilos de socialización parental				F	η^2
	Negligente	Autoritario	Indulgente	Autorizativo		
					<i>F</i> (_{3,1667})	
Violencia física Madre	.04 (.20) ^b	.08 (.23) ^a	.01 (.05) ^b	.05 (.21)	7.42 ***	.013
Violencia verbal Madre	1.00 (.77) ^b	1.19 (.74) ^a	.74 (.64) ^c	.97 (.76) ^b	20.21 ***	.035
Violencia física Padre	.03 (.13)	.04 (.14)	.02 (.12)	.04 (.20)	2.11	.004
Violencia verbal Padre	.73 (.64) ^b	.89 (.72) ^a	.59 (.56) ^c	.71 (.68) ^b	12.72 ***	.022
Autoestima Familiar	80.71 (15.28) ^c	71.70 (20.47) ^d	89.62 (11.72) ^a	85.19 (13.19) ^b	86.54 ***	.135
Soledad	1.91 (.44) ^a	1.98 (.42) ^a	1.77 (.40) ^b	1.80 (.41) ^b	20.00 ***	.035
Estilo de Comunicación Agresivo	1.89 (.50) ^a	1.95 (.47) ^a	1.62 (.45) ^c	1.82 (.52) ^b	29.74 ***	.051

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$ a>b>c>d,

1.3.2. Violencia Escolar

A partir del análisis de conglomerados de K medias, se obtuvieron dos grupos de violencia escolar: baja y alta violencia. Las variables independientes que se van a utilizar son sexo y grupos de edad, mientras que las dependientes serán las variables familiares e individuales.

1.3.2.1. MANOVA violencia escolar.

Como se aprecia en la tabla 8, el contraste multivariado MANOVA ha resultado significativo para los conglomerados ($\Lambda = .80$; $p < .001$), de la misma manera que ocurre con el sexo ($\Lambda = .96$; $p < .001$) y el grupo de edad ($\Lambda = .94$; $p < .001$), pero no para la interacción entre ambos.

Tabla 8.

MANOVA del conglomerado, sexo y grupo de edad de la violencia escolar

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	Λ	F	gl _{entre}	gl _{del Error}	p	η^2
(A) Violencia escolar	.80	14.64b	26.00	3282.00	.000	.104
(B) Sexo	.96	4.99b	13.00	1641.00	.000	.038
(C) Grupo edad	.94	3.90b	26.00	3282.00	.000	.030
AxBxC	.97	1.11	52.00	6357.67	.271	.009

b. Estadístico exacto

En la tabla 9 se puede apreciar el sentido de estas diferencias. En relación a violencia escolar, la baja violencia escolar presenta una media mayor en aceptación/implicación madre, aceptación/implicación padre, comunicación abierta madre, comunicación abierta padre y autoestima

familiar. En cambio, una alta violencia escolar se presenta con una media mayor en coerción/imposición madre, coerción/imposición padre, comunicación evitativa madre, comunicación evitativa padre, comunicación ofensiva padre, soledad y el estilo de comunicación agresivo.

Tabla 9.

Medias y desviaciones típicas de violencia escolar, por las variables familiares e individuales.

	Violencia Escolar		F (2,1668)	p	ζ ²
	Baja	Alta			
Aceptación/Implicación Madre	3.22 (.42)	3.07 (.43)	16.84	.000	.20
Coerción/Imposición Madre	1.80 (.38)	1.90 (.38)	10.84	.000	.013
Aceptación/Implicación Padre	3.11 (.49)	2.91 (.51)	19.22	.000	.23
Coerción/Imposición Padre	1.80 (.41)	1.88 (.43)	4.79	.008	.006
Comunicación abierta Madre	3.93 (.75)	3.72 (.75)	16.36	.000	.019
Comunicación evitativa Madre	2.87 (.67)	3.08 (.64)	11.01	.000	.013
Comunicación ofensiva Madre	1.76 (.67)	2.10 (.78)	24.60	.000	.029
Comunicación abierta Padre	3.60 (.81)	3.30 (.81)	14.46	.000	.017
Comunicación evitativa Padre	2.95 (.68)	3.14 (.65)	8.28	.000	.010
Comunicación ofensiva Padre	1.75 (.65)	2.08 (.78)	22.00	.000	.026
Soledad	1.84 (.43)	1.99 (.41)	11.52	.000	.014
Estilo de Comunicación Agresivo	1.66 (.40)	2.23 (.49)	232.56	.000	.218
Autoestima Familiar	82.90 (16.04)	77.47 (17.76)	11.86	.000	.014

1.3.2.2. ANOVA por sexo.

En la tabla 10 se han encontrado diferencias estadísticamente significativas por sexo en cuanto a la violencia escolar, en las dimensiones de aceptación/Implicación madre ($F_{1,1669}=13.92$; $p<.05$), coerción/imposición padre ($F_{1,1669}= 6.47$; $p < .005$), comunicación abierta madre ($F_{1,1669}= 5.51$; $p < .05$), comunicación abierta padre ($F_{1,1669}= 6.29$; $p < .05$) y el estilo de comunicación agresivo ($F_{1,1669}= 45.30$; $p < .05$).

Tabla 10.

ANOVA por sexo de violencia escolar.

Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	p	η^2
Aceptación/Implicación Madre	2.55	1	2.55	13.92	.000	.008
Coerción/Imposición Madre	.44	1	.44	3.08	.079	.002
Aceptación/Implicación Padre	.76	1	.76	3.05	.081	.002
Coerción/Imposición Padre	1.14	1	1.14	6.47	.011	.004
Comunicación abierta Madre	3.25a	1	3.25	5.51	.019	.003
Comunicación ofensiva Madre	1.96a	1	1.96	3.81	.051	.002
Comunicación evitativa Madre	.21a	1	.21	.49	.482	.000
Comunicación abierta Padre	4.23a	1	4.23	6.29	.012	.004
Comunicación ofensiva Padre	1.91a	1	1.91	3.81	.051	.002
Comunicación evitativa Padre	1.71a	1	1.71	3.63	.057	.002
Soledad	.69a	1	.69	3.76	.052	.002
Estilo de Comunicación Agresivo	11.05a	1	11.05	45.30	.000	.026
Autoestima Familiar	267.80a	1	267.809	.96	.327	.001

En la tabla 11 se puede apreciar el sentido de estas diferencias. En relación a violencia escolar, las chicas presentan una media mayor en aceptación/implicación madre, mientras que en coerción/imposición padre son los chicos los que presentan una media más alta. En cuanto a la comunicación abierta de la madre son las chicas, las que tienen una media mayor, mientras que en la comunicación abierta padre, son los chicos. Por último son también los chicos los que presentan una media mayor en el estilo de comunicación agresivo.

Tabla 11.

Medias y desviaciones típicas del sexo, por las variables familiares e individuales de la violencia escolar.

	Sexo		F _(1,1669)	p	η ²
	Chico	Chica			
Aceptación/Implicación Madre	3.12 (.42)	3.20 (.43)	13.92	.000	.008
Coerción/Imposición Padre	1.85 (.42)	1.80 (.41)	6.48	.011	.004
Comunicación abierta Madre	3.81 (.75)	3.90 (.78)	5.52	.019	.003
Comunicación abierta Padre	3.58 (.82)	3.48 (.82)	6.29	.012	.004
Estilo de Comunicación Agresivo	1.91 (.50)	1.75 (.48)	45.30	.000	.026

1.3.2.3. ANOVA por grupo de edad.

En la tabla 11 se han encontrado diferencias estadísticamente significativas por grupos de edad y violencia escolar, en cuanto a la Socialización familiar: aceptación/Implicación madre ($F_{2,1668} = 14.89$; $p < .05$), coerción/Imposición madre ($F_{2,1668} = 44.62$; $p < .005$), aceptación/implicación padre ($F_{2,1668} = 16.29$; $p < .05$), coerción/imposición padre ($F_{2,1668} = 30.35$; $p <$

.05). Referente a la comunicación familiar: comunicación ofensiva madre ($F_{2,1668} = 3.89$; $p < .05$), comunicación ofensiva padre ($F_{2,1668} = 6.15$; $p < .05$).

Tabla 12.

ANOVA por grupo de edad de violencia escolar.

Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	p	η^2
Aceptación/Implicación Madre	5.42	2	2.71	14.89	.000	.018
Coerción/Imposición Madre	12.19	2	6.09	44.62	.000	.051
Aceptación/Implicación Padre	8.01	2	4.01	16.29	.000	.019
Coerción/Imposición Padre	10.35	2	5.17	30.35	.000	.035
Comunicación abierta Madre	.005a	2	.002	.004	.996	.000
Comunicación ofensiva Madre	3.97a	2	1.98	3.89	.020	.005
Comunicación evitativa Madre	1.01a	2	.50	1.13	.320	.001
Comunicación abierta Padre	1.02a	2	.51	.76	.468	.001
Comunicación ofensiva Padre	6.08a	2	3.04	6.15	.002	.007
Comunicación evitativa Padre	.16a	2	.08	.17	.843	.000
Soledad	.87a	2	.43	2.38	.093	.003
Estilo de Comunicación Agresivo	.86a	2	.43	1.72	.179	.002
Autoestima Familiar	1086.94a	2	543.47	1.95	.142	.002

En la tabla13 se puede apreciar las diferencias en cuanto a la edad. En relación a la violencia escolar, el grupo de 14 años presentan una media mayor en aceptación/implicación madre, coerción/imposición madre, aceptación/implicación padre y coerción/imposición padre, que el resto de grupos. Mientras que el grupo de 15 a 16 años presentan una media mayor en comunicación ofensiva madre y comunicación ofensiva padre.

Tabla 13.

Medias y desviaciones típicas del grupo de edad por las variables familiares de la violencia escolar.

	Grupo de edad			F _(2,1668)	p	η ²
	14 años	15 a 16 años	17 a 18 años			
Aceptación/Implicación Madre	3.26 (.41)	3.14 (.42)	3.11 (.43)	14.89	.000	.018
Coerción/Imposición Madre	1.96 (.38)	1.83 (.37)	1.72 (.34)	44.62	.000	.051
Aceptación/Implicación Padre	3.18 (.49)	3.03 (.48)	3.00 (.51)	16.29	.000	.019
Coerción/Imposición Padre	1.95 (.43)	1.81 (.41)	1.74 (.38)	30.35	.000	.035
Comunicación ofensiva Madre	1.76 (.71)	1.88 (.73)	1.83 (.67)	3.89	.020	.005
Comunicación ofensiva Padre	1.73 (.66)	1.88 (.74)	1.80 (.66)	6.15	.002	.007

1.3.2.4. Socialización parental

Como se aprecia en la tabla 12, el contraste multivariado MANOVA para los estilos de socialización, ha resultado significativo para el conglomerado ($\Lambda = 0.812$; $p < .001$), de la misma manera que ocurre con el sexo ($\Lambda = 0.862$; $p < .001$), y para la interacción entre ambos.

Tabla 14.

MANOVA factorial para las distintas variables objeto del estudio de la violencia escolar

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	Λ	F	gl _{entre}	gl _{error}	p	η ²
(A) Estilos de socialización parental	0.812	13.24	27	4834.096	<.001 ***	0.067
(B) Sexo	0.862	29.43	9	1655	<.001 ***	0.138
A x B	0.976	1.51	27	4834.096	<.05 *	0.008

a₁, Negligente, a₂, Autoritario, a₃, Indulgente, a₄, Autorizativo; b₁, Chico, b₂, Chica. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Gráfico 1.

Interacción violencia manifiesta reactiva y los estilos de socialización en función del sexo.

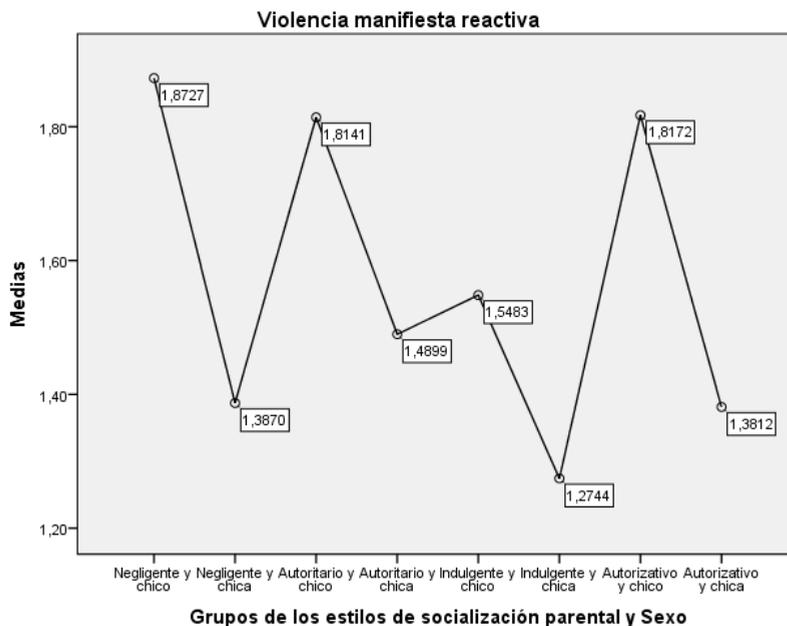


Tabla 15

ANOVA de la interacción violencia manifiesta reactiva y los estilos de socialización en función del sexo.

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	p	η^2
Modelo corregido	79.86a	7	11.41	47.464	.000	.167
Intersección	3912.66	1	3912.66	16279.069	.000	.907
Gruposocialparelsexo	79.86	7	11.41	47.464	.000	.167
Error	399.70	1663	.24			
Total	4689.44	1671				
Total corregida	479.56	1670				

En el gráfico 1 se muestra la interacción entre la violencia manifiesta reactiva, una de las seis dimensiones de la violencia escolar, y los estilos de socialización, en función del sexo. En ella se observa como las medias más altas pertenecen a los estilos negligente, autoritario y autorizativo en los chicos, y en las chicas ocurre de manera similiar, ya que las medias más altas se encuentran en los mismos estilos de socialización.

Recordemos que la violencia manifiesta reactiva implica comportamientos con una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...) y suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta agresión suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol, y con un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.

Pues bien, según los datos que se reflejan en la gráfica, aquellos estilos de socialización basados: en una baja aceptación/implicación así como por un bajo nivel de coerción/imposición de normas, negligente; en una baja implicación/aceptación y un alto nivel de coerción/imposición, autoritario; como aquel caracterizado por una alta aceptación/implicación y una alta coerción/imposición, autorizativo, llevan aparejados mayores niveles de violencia manifiesta reactiva entre los y las adolescentes. Mientras que es, el estilo indulgente, representado por una alta aceptación/implicación y un bajo nivel de coerción/imposición, el que muestra unas medias más bajas, tanto en chicos como en chicas, en relación a la violencia manifiesta reactiva.

En la tabla 16 se puede apreciar el sentido de las diferencias entre sexos de las variables familiares e individuales. En relación a violencia escolar, los chicos presentan una media mayor en sus seis dimensiones,

violencia manifiesta pura, reactiva, instrumental, violencia relacional pura, reactiva, e instrumental. En cuanto a las variables individuales, las chicas presentan una media más alta en autoestima familiar y soledad, mientras que los chicos puntúan más alto en el estilo de comunicación agresivo.

Tabla 16.

Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables familiares e individuales de la violencia escolar.

	Sexo		F _(1,1668)	η ²
	Chico	Chica		
Violencia manifiesta pura	1.41(.35)	1.33 (.29)	22.63 ***	0.013
Violencia manifiesta reactiva	1.78 (.57)	1.39 (.40)	260.95 ***	0.135
Violencia manifiesta instrumental	1.16 (.27)	1.10 (.19)	26.06 ***	0.015
Violencia relacional pura	1.36 (.34)	1.33 (.30)	2.60	0.002
Violencia relacional reactiva	1.81 (.46)	1.80 (.46)	0.07	0.000
Violencia relacional instrumental	1.21 (.32)	1.17 (.28)	5.63 *	0.003
Autoestima Familiar	81.13(16.07)	81.97 (17.30)	0.96	0.001
Soledad	1.84 (.41)	1.88 (.44)	3.76	0.002
Estilo de Comunicación Agresivo	1.91 (.50)	1.75 (.48)	45.30 ***	0.026

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

Respecto a las medias y desviaciones típicas, de los estilos de socialización y las variables familiares e individuales, se obtuvieron los siguientes resultados. Los chicos y chicas educados bajo un estilo de socialización autoritario presentan una media mayor en: Violencia manifiesta pura, manifiesta instrumental, Violencia relacional pura, reactiva, instrumental y Soledad. Sólo presentan una puntuación alta en Violencia manifiesta reactiva, aquellos y aquellas que habían vivido bajo un estilo de socialización autoritativo, y en Autoestima familiar los/las que habían recibido un estilo de socialización indulgente.

Tabla 17.

Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables familiares e individuales de la violencia escolar.

	Estilos de socialización parental				F _(3,166)	η ²
	Negligente	Autoritario	Indulgente	Autorizativo		
Violencia manifiesta pura	1.39(.35)a	1.43 (.33)a	1.29 (.26)b	1.35 (.31)b	13.47 ***	0.024
Violencia manifiesta reactiva	1.62 (.56)a	1.62 (.50)a	1.41 (.45)b	1.63 (.55)a	13.96 ***	0.025
Violencia manifiesta instrumental	1.15 (.26)a	1.17 (.27)a	1.07 (.18)c	1.12 (.20)b	11.31 ***	0.020
Violencia relacional pura	1.38 (.32)a	1.39 (.32)a	1.28 (.28)b	1.32 (.34)b	10.07 ***	0.018
Violencia relacional reactiva	1.80 (.45)a	1.86 (.43)a	1.71 (.48)b	1.81 (.47)a	5.98 ***	0.011
Violencia relacional instrumental	1.19 (.30)a	1.23 (.31)a	1.12 (.22)b	1.21 (.33)a	8.26 ***	0.015
Autoestima Familiar	80.70(15.28) c	71.70(20.47) d	89.62 (11.72) a	85.19(13.19)b	86.54 ***	0.135
Soledad	1.90 (.43)a	1.98 (.42)a	1.76 (.40)b	1.80 (.41)b	20.00 ***	0.035
Estilo de Comunicación Agresivo	1.89 (.49)a	1.94 (.46)a	1.61 (.44)c	1.82 (.51)b	29.74 ***	0.051

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$. a>b>c>d,

1.3.3. Violencia de Pareja

A partir del análisis de conglomerados de K medias, se obtuvieron dos grupos de violencia escolar: baja y alta violencia. Las variables independientes que se van a utilizar son sexo y grupos de edad, mientras que las dependientes serán las variables familiares e individuales.

1.3.3.1. MANOVA violencia de pareja.

Como se aprecia en la tabla 18, el contraste multivariado MANOVA ha resultado significativo para los conglomerados ($\Lambda = .894$; $p < .001$), pero no ocurre de la misma manera con el sexo ($\Lambda = .983$; $p > .001$) y el grupo de edad ($\Lambda = .964$; $p > .001$).

Tabla 18.

MANOVA del conglomerado, sexo y grupo de edad de la violencia de pareja.

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	Λ	F	gl _{entre}	gl _{del Error}	p	η^2
(A) Violencia de Pareja	.894	5.73b	26.00	2594.00	.000	.054
(B) Sexo	.983	1.70b	13.00	1297.00	.054	.017
(C) Grupo edad	.964	1.83b	26.00	2594.00	.006	.018
BxC	.982	.910b	26.00	2594.00	.595	.009

b. Estadístico exacto

En la tabla 19 se observan las diferencias estadísticamente significativas encontradas, respecto a la alta y baja violencia de pareja. La baja violencia de pareja presenta puntuaciones altas en aceptación/implicación madre, aceptación/implicación padre, comunicación abierta madre, comunicación abierta padre y autoestima familiar. Mientras que la alta violencia de pareja tiene medias más altas en: coerción/imposición madre, comunicación evitativa y ofensiva madre, comunicación evitativa y ofensiva padre, soledad y el estilo de comunicación agresivo.

Tabla 19.

Medias y desviación típicas de Violencia de pareja, por las variables familiares e individuales de la violencia de pareja.

	Violencia de pareja		F _(2,1324)	p	η ²
	Baja	Alta			
Aceptación/Implicación Madre	3.18 (.43)	3.10 (.43)	3.57	.028	.005
Coerción/Imposición Madre	1.82 (.38)	1.97 (.41)	4.16	.016	.006
Aceptación/Implicación Padre	3.08 (.38)	3.04 (.49)	3.95	.019	.006
Comunicación abierta Madre	3.90 (.79)	3.56 (.98)	7.43	.001	.011
Comunicación evitativa Madre	2.88 (.68)	3.00 (.73)	37.64	.002	.054
Comunicación ofensiva Madre	1.74 (.69)	2.21 (.87)	6.49	.000	.010
Comunicación abierta Padre	3.56 (.87)	3.36 (.91)	7.85	.000	.012
Comunicación evitativa Padre	2.96 (.72)	3.27 (.81)	10.23	.000	.015
Comunicación ofensiva Padre	1.74 (.70)	2.35 (.87)	28.83	.000	.042
Soledad	1.82 (.43)	2.03 (.45)	10.57	.000	.016
Estilo de Comunicación Agresivo	1.75 (.48)	2.43 (.64)	63.67	.000	.088
Autoestima Familiar	82.69 (16.59)	73.04 (19.11)	12.93	.000	.019

1.3.3.2. ANOVA por sexo

En la tabla 20 se han encontrado diferencias estadísticamente significativas por sexo en violencia de pareja, en cuanto a la socialización familiar: aceptación/implicación madre ($F_{2,1324}= 3.57$; $p < .05$), coerción/imposición madre ($F_{2,1324}= 4.16$; $p < .005$) y aceptación/implicación padre ($F_{2,1324}= 3.95$; $p < .05$). Referente a la comunicación familiar: comunicación abierta madre ($F_{2,1324}= 7.43$; $p < .05$), comunicación evitativa madre ($F_{2,1324}= 6.49$; $p < .05$), comunicación ofensiva madre ($F_{2,1324}= 37.64$; $p < .05$), comunicación abierta padre ($F_{2,1324}= 7.85$; $p < .05$), comunicación evitativa padre ($F_{2,1324}= 10.23$; $p < .05$), comunicación ofensiva padre ($F_{2,1324}= 28,83$; $p < .05$). Y en cuanto a las variables individuales: soledad ($F_{2,1324}= 10.57$; $p < .05$), el estilo de comunicación agresivo ($F_{2,1324}= 63.67$; $p < .05$) y autoestima familiar ($F_{2,1324}= 12.93$; $p < .05$).

Tabla 20.

ANOVA por sexo de violencia de pareja.

	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	p	η^2
Aceptación/Implicación Madre	2.55	1	2.55	13.92	.000	.008
Coerción/Imposición Madre	.44	1	.44	3.08	.079	.002
Aceptación/Implicación Padre	.76	1	.76	3.05	.081	.002
Coerción/Imposición Padre	1.14	1	1.14	6.47	.011	.004
Comunicación abierta Madre	3.25	1	3.25	5.51	.029	.003
Comunicación evitativa Madre	.21	1	.21	.49	.48	.000
Comunicación ofensiva Madre	1.96	1	1.96	3.81	.051	.002
Comunicación abierta Padre	4.23	1	4.23	6.29	.012	.004
Comunicación evitativa Padre	1.71	1	1.71	3.63	.057	.002
Comunicación ofensiva Padre	1.91	1	1.91	3.81	.051	.002
Soledad	.69	1	.69	3.76	.52	.002
Estilo de Comunicación Agresivo	11.05	1	11.05	45.30	.000	.026
Autoestima Familiar	267.80	1	267.80	.96	.327	.001

En la tabla 21 se observan las diferencias entre chicos y chicas. En relación a la violencia de pareja, las chicas presentan una media mayor en aceptación/implicación madre, aceptación/implicación padre, comunicación abierta madre, comunicación ofensiva madre, comunicación evitativa padre, comunicación ofensiva padre, comunicación ofensiva padre, soledad y autoestima familiar. Mientras que los chicos alcanzan una media mayor en coerción/imposición madre, coerción/imposición padre, comunicación

evitativa madre, comunicación abierta padre y estilo de comunicación agresivo.

Tabla 21.

Medias y desviaciones típicas del sexo, por las variables familiares e individuales de la violencia de pareja.

	Sexo		F _(1,1669)	p	η^2
	Chico	Chica			
Aceptación/Implicación Madre	3.12 (.42)	3.20 (.43)	13.92	.000	.008
Coerción/Imposición Madre	1.85 (.37)	1.81 (.38)	3.08	.079	.002
Aceptación/Implicación Padre	3.04 (.50)	3.08 (.49)	3.05	.081	.002
Coerción/Imposición Padre	1.85 (.42)	1.80 (.41)	6.47	.011	.004
Comunicación abierta Madre	3.81 (.75)	3.90 (.78)	5.51	.029	.003
Comunicación evitativa Madre	2.93 (.65)	2.91 (.67)	.49	.48	.000
Comunicación ofensiva Madre	1.81 (.69)	1.87 (.73)	3.81	.051	.002
Comunicación abierta Padre	3.58 (.81)	3.48 (.82)	6.29	.012	.004
Comunicación evitativa Padre	2.97 (.69)	3.03 (.67)	3.63	.057	.002
Comunicación ofensiva Padre	1.79 (.69)	1.85 (.71)	3.81	.051	.002
Soledad	1.84 (.41)	1.88 (.44)	3.76	.52	.002
Estilo de Comunicación Agresivo	1.91 (.50)	1.75 (.48)	45.30	.000	.026
Autoestima Familiar	81.13 (16.03)	81.93 (17.30)	.96	.327	.001

1.3.3.3. Socialización parental

Como se aprecia en la tabla 22, el contraste multivariado MANOVA para los estilos de socialización, ha resultado significativo para el conglomerado ($\Lambda = 0.818$; $p < .001$), de la misma manera que ocurre con el sexo ($\Lambda = 0.879$; $p < .001$), pero no para la interacción entre ambos.

Tabla 22.

MANOVA factorial para las distintas variables objeto del estudio de la violencia de pareja.

Fuente de variación	Variables objeto del estudio					
	<i>A</i>	F	gl _{entre}	gl _{del Error}	p	η^2
(A) Estilos de socialización parental ^a	0.818	15.20	18	3.717.039	<.001 ***	0.06 5
(B) Sexo ^b	0.879	30.18	6	1314	<.001 ***	0.12 1
A x B	0.982	1.35	18	3717.039	0.141	0.00 6

a₁, Negligente, a₂, Autoritario, a₃, Indulgente, a₄, Autorizativo; b₁, Chico, b₂, Chica. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

En la tabla 23 se puede apreciar el sentido de las diferencias entre sexos de las variables familiares e individuales. En relación a violencia de pareja, los chicos presentan una media mayor en la violencia relacional y verbal-emocional, mientras que las chicas lo hacen en la violencia física. En cuanto a las variables individuales, las chicas presentan una media más alta en autoestima familiar y soledad, mientras que los chicos puntúan más alto en el estilo de comunicación agresivo.

Tabla 23.

Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre sexo y las variables individuales de la violencia de pareja.

	Sexo		F	η^2
	Chico	Chica	<i>F</i> (1, 1327)	
Violencia Relacional	1.16 (.33)	1.12 (.26)	.37 *	.004
Violencia verbal-emocional	1.55 (.38)	1.55 (.46)	44.58 ***	.033
Violencia física	1.08 (.26)	1.08 (.25)	.05	.000
	Chico	Chica	<i>F</i> (1,1669)	
Autoestima Familiar	81.13 (16.07)	81.97 (17.30)	.96	.001

Soledad	1.84 (.41)	1.88 (.44)	3.76	.002
Agresividad	1.91 (.50)	1.75 (.48)	45.30 ***	.026

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

Respecto a las medias y desviaciones típicas, de los estilos de socialización y las variables familiares e individuales, se obtuvieron los siguientes resultados. Los chicos y chicas educados bajo un estilo de socialización autoritario presentan una media mayor en: violencia relacional, verbal-emocional y física, soledad y estilo de comunicación agresivo. Sólo presentan una puntuación alta en autoestima familiar, aquellos y aquellas que habían vivido bajo un estilo de socialización indulgente.

Tabla 24.

Medias, desviaciones típicas (entre paréntesis), valores F y tamaño del efecto entre los estilos de socialización parental y las variables familiares e individuales de la violencia de pareja.

	Estilos de socialización parental				F	η^2
	Negligente	Autoritario	Indulgente	Autorizativo		
Violencia Relacional	1.13 (.30)	1.17 (.32)	1.10 (.24)	1.15 (.31)	$F(3, 1325) = 2.51$.006
Violencia verbal-emocional	1.48 (.44) ^b	1.56 (.44)^a	1.39 (.37) ^b	1.47 (.44)	$F(3, 1324) = 6.84$ ***	.015
Violencia física	1.08 (.29)	1.12 (.29)^a	1.05 (.16) ^b	1.07 (.25) ^b	$F(3, 1323) = 4.28$ **	.010
Autoestima Familiar	80.70 (15.28) ^c	71.70 (20.47) ^d	89.62 (11.72) ^a	85.19 (13.19) ^b	$F(3, 1325) = 86.54$ ***	.135
Soledad	1.90 (.43) ^a	1.98 (.42)^a	1.76 (.40) ^b	1.80 (.41) ^b	$F(3, 1325) = 20.00$ ***	.035
Agresividad	1.89 (.49) ^a	1.94 (.46)^a	1.61 (.44) ^c	1.82 (.51) ^b	$F(3, 1325) = 29.74$ ***	.051

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$ a>b>c>d,

TERCERA PARTE

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Capítulo 5: Discusión y Conclusiones

La presente tesis doctoral se ha centrado en el estudio de las relaciones existentes entre determinadas variables individuales, familiares y la violencia filio parental, escolar y de pareja en los y las adolescentes 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.

En este sentido, el objetivo general de este trabajo, era analizar la influencia conjunta de variables individuales (soledad, autoestima familiar y estilo de comunicación interpersonal agresivo) y familiares (socialización parental y comunicación familiar) en la violencia filio-parental, violencia escolar y de pareja en los y las adolescentes de 14 a 18 años desde la perspectiva ecológica y de género, considerando especialmente la interrelación entre dichas variables.

A continuación se va a presentar la discusión de los principales resultados obtenidos en los diferentes análisis: correlaciones, análisis discriminantes, ANOVAS y MANOVAS.

1. Variables consideradas en el estudio

En los análisis de las correlaciones de las variables individuales del estudio se ha considerado en primer lugar, las relaciones entre la violencia filio parental, escolar y de pareja en la adolescencia a modo general y en función del sexo; en segundo lugar, las relaciones entre los tres tipos de violencia con las variables individuales: soledad, estilo de comunicación

agresivo y autoestima familiar entre chicos y chicas. Y por último, las relaciones entre la violencia filio parental, escolar y de pareja con las variables familiares: comunicación familiar y estilo de socialización parental, diferenciando una vez más entre chicos y chicas adolescentes.

La primera idea que parece de sumo interés resaltar, es que existen correlaciones altas y significativas entre la violencia filio parental, escolar y de pareja. Son apenas inexistentes los artículos científicos que hayan estudiado y analizado de manera conjunta estos tres tipos de variables en adolescentes, por lo que se debe destacar este primer acercamiento en su análisis.

De alguna manera las relaciones entre estas variables, remiten a la idea de que los y las adolescentes que recurren a la violencia en sus relaciones interpersonales o en las relaciones entre sus iguales, también ejercen en un porcentaje alto de ellos y ellas, esa misma violencia contra sus progenitores y sus parejas. Este resultado es de gran interés fundamentalmente, porque que puede llevar a entender mejor, qué tipos de variables son afines en la explicación de la conducta violenta en la adolescencia, en este caso, en sus tres manifestaciones. A partir de esta idea, y de las variables consideradas en el estudio, se entendera mejor este planteamiento.

Variables individuales

Respecto de la *violencia filio parental* y las variables individuales en los chicos se observa, que la comunicación agresiva se relaciona de una manera positiva con todas las dimensiones de la violencia tanto las dirigidas a la madre como al padre. Mientras que la soledad, que también se relaciona de una manera positiva, excepto con la violencia física hacia el padre.

Resultado que valdría la pena seguir estudiando y analizando. Mientras que, la autoestima familiar, tienen relaciones negativas en todas las dimensiones de la violencia filio parental.

En el caso de la *violencia filio parental* y las variables individuales en las chicas, se observa que la comunicación agresiva, no se relaciona en este caso con la violencia física hacia la madre ni hacia el padre, pero sí, con la violencia verbal hacia ambos. Son interesantes estos resultados y es posible atribuirlo a que la muestra de chicas adolescentes que agreden físicamente es relativamente baja y se conoce por las estadísticas, que este tipo de violencia por parte de las chicas hacia los progenitores no es muy habitual. Lo que es más común, es la violencia verbal hacia la madre y hacia el padre, y sí que se observa una relación muy significativa entre la comunicación agresiva y la violencia verbal hacia ambos. En este sentido, los estudios de Walsh y Krienert, (2007), revelan, que la madre es quien mayoritariamente recibe la conducta agresiva, aunque Gallagher (2008) sostiene que existe una subestimación de la agresión hacia los padres debido a que determinados estudios presentan un sesgo al estudiar predominantemente a las madres. En una investigación llevada a cabo por Carrasco (2014), la madre es quien frecuentemente ocupa el lugar de víctima, aunque hay diferencias en función del tipo de familia. En las que ambos progenitores están presentes (nucleares o reconstituidas) las agresiones se dirigen a ambos progenitores un 66.7 % de las veces, solo a la madre un 30.9% y solo el padre un 2.4 %.

Con respecto a las otras dos variables, la autoestima familiar, tiene relaciones negativas en todas las dimensiones de la violencia filio parental, como en el caso de los chicos en este tipo de violencia. Y finalmente la soledad tiene relaciones positivas con todas las dimensiones de la violencia

filio parental, en continuidad con los resultados obtenidos también en los chicos. En definitiva, los y las adolescentes que agreden a sus progenitores, se caracterizan entre otras rasgos, por tener una baja autoestima (Kennedy, Yang y Cohen 2010) y sentimiento de soledad (Lozano, Estévez y Carballo,2013), y un estilo de comunicación agresivo.

En cuanto a las diferencias de género que se pueden destacar en este estudio que relaciona la violencia filio parental y las variables individuales, están por un lado las correlaciones significativas de los chicos en todas las dimensiones de la violencia filio parental con el estilo de comunicación agresivo, mientras que en las chicas sólo se dan relaciones significativas con la violencia verbal madre y padre, y apenas inexistente en lo que se refiere a la violencia física hacia ambos progenitores. Las investigaciones indican que, en general, los varones son más propensos a ejercer el maltrato físico, mientras que las mujeres tienen más probabilidades de ejercer el maltrato emocional o verbal (Archer, 2004), siendo así también en el caso específico de la violencia hacia los progenitores (Bobic, 2004, Evans y Warren-Sohlberg, 1988; Nock y Kazdin, 2002). También es de interés destacar, a diferencia de lo que se ha pensado hasta ahora, que los chicos muestran unas puntuaciones más elevadas que las chicas, en soledad. Según Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009), el ajuste emocional de los adolescentes se ha relacionado con el comportamiento violento, ya que, los que presentan problemas de conducta violenta suelen mostrar mayores sentimientos de soledad (Cava, Musitu y Murgui, 2007), una autoestima más negativa en determinadas dimensiones como la familiar y la escolar (Estévez et al., 2006), así como menores niveles de satisfacción con sus vidas en general (MacDonald et al., 2005; Martínez, Buelga y Cava, 2007). Este es un dato que no se debe dejar pasar y seguir investigando, ya que podría estar

detrás de los índices más elevados de los chicos sobre las chicas en la conducta agresiva.

En la *violencia escolar* y las variables individuales en chicos, se subraya cómo la comunicación interpersonal agresiva, se relaciona de una manera alta y positiva con todas las dimensiones de la violencia escolar, y la autoestima familiar, tiene relaciones negativas con todas las dimensiones de violencia escolar, lo que teóricamente es lo esperado. La soledad por su parte, tiene en algunos casos unas relaciones importantes a considerar respecto de la violencia escolar, en el sentido de que tiene una relación positiva con la violencia manifiesta pura y manifiesta instrumental, así como con las tres dimensiones de la violencia escolar relacional. Es muy interesante como la soledad no correlaciona significativamente con la violencia manifiesta reactiva. Podría pensarse que no sentirse solo/a podría estar relacionado con la manifestación de respuestas defensivas. Diversos estudios llevados a cabo por Salmivalli(año) ponen de manifiesto el papel positivo que contar con apoyo social en clase ejerce, sobre la persona victimizada y sobre las repercusiones derivadas de la conducta de acoso. Podría hipotetizarse que contar con este apoyo, disminuye el sentimiento de soledad y se relacionaría también con el desarrollo de respuestas defensivas directas violentas.

En el caso de las chicas, la *violencia escolar* y las variables individuales tienen la misma estructura que en los chicos, en el sentido de que todas las dimensiones de la violencia tienen correlaciones positivas y significativas con la comunicación agresiva. Y respecto a la autoestima familiar todas las dimensiones de la violencia tienen relaciones negativas con ella, resultado que se da también en chicos y con la violencia filio

parental. La soledad en chicas, también correlaciona de manera positiva con todas las dimensiones de la violencia escolar.

Respecto a las diferencias de género, los chicos presentan mayores niveles de soledad que las chicas. Según Varela, Ávila y Martínez (2013) los adolescentes más violentos presentan menor autoestima, satisfacción en la vida y empatía y mayor soledad, ánimo depresivo y estrés. En esta línea, en lo que respecta a la autoestima familiar, las chicas presentan puntuaciones apenas significativas en las tres dimensiones de la violencia relacional (pura, instrumental y reactiva), mientras que los chicos presentan puntuaciones más altas. Siguiendo a Moreno y cols.(2009) probablemente estos adolescentes al carecer de apoyo y reconocimiento social, han alimentado un sentimiento de soledad que se asocia con una baja autoestima y la percepción de insatisfacción con la vida, lo que puede conllevar un mayor nivel de violencia relacional.

En cuanto de la *violencia de pareja* y las variables individuales en chicos, se observa que al igual que sucede con la violencia filio parental y escolar, la comunicación agresiva se relaciona positivamente con todas sus dimensiones: relacional, verbal-emocional y física, y lo mismo ocurre con la soledad. Mientras que la autoestima familiar, se relaciona de manera negativa con las tres dimensiones de la violencia en las relaciones de pareja.

En lo referente a la *violencia de pareja* y las variables individuales en chicas, se contempla que la comunicación agresiva se relaciona de manera positiva y significativa con todas las dimensiones de la violencia, al igual que en los casos anteriores, como la autoestima familiar, que tiene una relación negativa con todas las dimensiones de la violencia de pareja. Respecto a la soledad, se observa correlaciones positivas muy débiles en las tres dimensiones de la violencia. Es decir, parece que en las chicas, la

soledad no es un factor decisivo a la hora de ejercer violencia hacia su pareja. En este sentido, no se han encontrado estudios que relacione esta variable, con los tres tipos de violencia, por lo que valdría la pena seguir estudiando y analizando estos resultados.

Haciendo una diferenciación en función del sexo, las chicas muestran una menor autoestima familiar en su relación con la dimensión , violencia relacional, de la violencia en las relaciones de pareja. Igualmente se observa, como en el caso de la violencia filio parental y escolar, que los chicos presentan unas puntuaciones más altas en soledad que las chicas. Estudios previos que se han llevado a cabo en este ámbito han mostrado una asociación entre la conducta violenta y determinadas características personales de los alumnos y alumnas implicados, como el sentimiento de soledad experimentado (Crick y Grotpeter, 1996) y otros problemas de ajuste emocional como la baja autoestima (Crick y Nelson, 2002).

Como conclusión decir, que con este estudio se realizan aportaciones de gran valor, ya que por un lado, son muy escasas las investigaciones que utilicen el estilo de comunicación agresivo en el estudio de la violencia, y por otro, como ya se ha comentado con anterioridad, apenas se ha tratado el estudio de la violencia desde tres contextos diferentes analizando a su vez variables de tipo individual y familiar.

Variables familiares

Respecto de las variables familiares en la *violencia filio parental* en los chicos, se observa que la comunicación abierta con la madre y el padre, tienen relaciones negativas con las dimensiones de la violencia. Igualmente se advierte cómo la comunicación ofensiva, también del padre y de la madre, tiene relaciones positivas con las dimensiones de la violencia. Algo que

destacar también, son las relaciones, aunque no muy significativas, que se dan en los dos grandes ejes de la socialización parental, la aceptación/implicación padre y madre, y la coerción/imposición padre y madre. Respecto al primer eje, mantiene relaciones negativas con las dimensiones de la violencia, mientras que el tipo de correlación del segundo es de tipo positivo.

En cuanto a la *violencia filio parental* y las variables familiares en las chicas, la comunicación ofensiva y evitativa del padre y de la madre, tienen relaciones significativas y positivas con la violencia, mientras que la comunicación abierta tiene relaciones negativas tanto en el padre como en la madre, siguiendo los resultados esperados desde una perspectiva teórica. También es de interés subrayar, las dimensiones de la socialización parental, como la aceptación/implicación de la madre y del padre, con las que mantiene relaciones negativas, esto es coherente con los planteamientos teóricos. Mientras que con la dimensión, coerción/imposición, son de tipo negativo.

Referente a las diferencias de género, los chicos muestran una puntuación negativa mayor que las chicas en la dimensión aceptación/implicación madre con la violencia verbal de la madre y del padre. En cuanto a la coerción/imposición de la madre con la violencia verbal de la madre y del padre, las chicas muestran puntuaciones positivas más altas. Respecto a la dimensión aceptación/implicación padre, los chicos tienen unas correlaciones negativas más altas con la violencia física y verbal de la madre. Y en la dimensión coerción/imposición padre, los chicos tienen unas correlaciones positivas más significativas con la violencia física y verbal del padre, mientras que en las chicas, las puntuaciones son más significativas en la violencia verbal, tanto al padre como a la madre. En

cuanto a la comunicación familiar en la madre, los chicos tienen puntuaciones mayores y negativas, que las chicas en la comunicación abierta con la violencia física y verbal madre y violencia verbal padre, mientras que las chicas muestran puntuaciones mayores en la comunicación ofensiva y evitativa madre con la violencia verbal madre. Como datos curiosos, en los chicos, la comunicación ofensiva con la madre, mantiene correlación positiva y significativa con la violencia física padre, mientras que en las chicas, la comunicación evitativa con la madre, tiene correlaciones positivas y más significativas que en los chicos, con la violencia verbal del padre. En el caso del padre, los chicos muestran puntuaciones mayores y negativas con todas las dimensiones de la violencia filio-parental y la comunicación abierta padre, así como las chicas tienen correlaciones más altas que los chicos, en la comunicación ofensiva y evitativa del padre con la violencia verbal en ambos progenitores.

Respecto de las correlaciones entre la *violencia escolar* y las variables familiares en chicos, se observa que hay una gran coherencia teórica en la matriz de correlaciones, pero se destacaría fundamentalmente las dimensiones de la comunicación ofensiva, tanto del padre como de la madre y las relaciones positivas que estas dimensiones de la comunicación tienen con las dimensiones de violencia. De una forma coherente la comunicación abierta con la madre y con el padre tienen relaciones significativas y negativas con los tipos de violencia, esto a su vez se remite a lo que ya antes se ha analizado, cómo el buen funcionamiento de la familia, expresado en este caso a través de la comunicación. La comunicación familiar, tiene connotaciones muy significativas en la conducta violenta o no violenta en el caso de los hijos e hijas. De tal manera que cuando la comunicación abierta predomina en el entorno familiar, se observa que la violencia escolar es menor o inexistente. En cambio cuando

la comunicación es ofensiva la probabilidad de que niños y niñas se comporten de una manera violenta es mucho mayor. En cuanto a la socialización parental, las dimensiones que tienen mayor significatividad son la aceptación/implicación madre y padre con todas las dimensiones de la violencia en la escuela. Mientras que el eje de coerción/imposición madre y padre, apenas muestra puntuaciones significativas con ninguna de las dimensiones de la violencia escolar. Es decir, parece que en los niños que ejercen violencia contra sus compañeros, el estilo de socialización de coerción e imposición no influye tanto, ya que presenta bajas correlaciones en esta dimensión. Más bien, la influencia familiar viene de la comunicación ofensiva que establece el chico con sus progenitores.

En la *violencia escolar* y las variables familiares en las chicas se encuentran similares relaciones respecto de lo que se ha constatado en el caso de los chicos. La aceptación/implicación del padre y de la madre tienen relaciones negativas con todas las dimensiones de la violencia escolar. Igualmente se descubre que cuando la comunicación es ofensiva tanto en el caso del padre como de la madre las correlaciones son positivas y significativas con respecto de la violencia. Estos resultados son de alguna manera coincidentes con lo analizado hasta ahora en el caso de los chicos en sus tres manifestaciones de la violencia. Lo mismo ocurre en el caso de la comunicación evitativa con ambos progenitores, mientras que la comunicación abierta mantiene correlaciones negativas y significativas con ambos.

En lo que se refiere a las diferencias de género, los chicos muestran mayor significatividad en la dimensión coerción/imposición madre, de la socialización familiar, con la violencia manifiesta y relacional reactiva, de la violencia escolar, mientras que las puntuaciones de la

aceptación/implicación padre con la violencia relacional pura y reactiva, son mayores en las chicas que en los chicos. Respecto a la comunicación familiar, los chicos no muestran puntuaciones significativas en comparación con las chicas en ninguna de las dimensiones de esta variable con la violencia manifiesta y relacional reactiva, aunque sí en las demás dimensiones. Y en las chicas las puntuaciones más altas de la violencia manifiesta reactiva y violencia relacional reactiva, se dan con la comunicación ofensiva de la madre. Por otro lado, los chicos tienen unas puntuaciones más significativas que las chicas en la comunicación abierta padre con las dimensiones pura e instrumental, tanto de la violencia manifiesta como de la relacional. Mientras que en las chicas ocurre esto mismo, pero con la comunicación ofensiva del padre. Es decir, en comparación, cuando la comunicación es ofensiva y/o evitativa con la madre, hay más probabilidad de que los chicos ejerzan una violencia más de tipo puro e instrumental, mientras que las chicas lo hagan de una manera más reactiva. En el caso del padre, los chicos se siguen manifestando de la misma manera, en cambio las chicas muestran unas conductas más de tipo puro o instrumental, asumiendo o replicando de alguna manera el modelo tradicional masculino-paternal, en el que los hombres ejercen una violencia ofensiva (pura e instrumental).

En las correlaciones de la *violencia de pareja* y las variables familiares en los chicos, la comunicación abierta con la madre y el padre, tienen relaciones negativas con todas las dimensiones de la violencia de pareja. La comunicación ofensiva en ambos progenitores, también muestra puntuaciones significativas con todas las dimensiones de este tipo de violencia, lo que no ocurre en el caso de la comunicación evitativa que ofrece puntuaciones muy débiles. En el caso de la socialización parental, las puntuaciones más significativas se dan entre la aceptación/implicación

madre y padre con la violencia verbal-emocional, y la coerción/imposición madre y padre con la violencia relacional.

Por último, en el caso de la *violencia de pareja* y las variables familiares en las chicas, la dimensión ofensiva del padre y de la madre de la comunicación familiar, tiene relaciones significativas y positivas con todas las dimensiones de la violencia de pareja. De esta manera y siguiendo una coherencia teórica y en la misma línea con todo lo analizado hasta ahora, la aceptación/implicación tiene relaciones negativas con las dimensiones de la violencia; por tanto, cuanto mayor es la percepción de la implicación tanto del padre como de la madre, menor es la violencia que se ejerce tanto relacional, como verbal emocional y física en las relaciones de pareja.

En cuanto a las diferencias de género decir que en los chicos el estilo de socialización de los progenitores es más significativo que en el caso de las chicas. Así, cuando la percepción de los chicos es de aceptación e implicación por parte de ambos progenitores, la probabilidad de ejercer una violencia de tipo verbal-emocional es menor, mientras que cuando éstos perciben coerción e imposición tanto del padre como de la madre, existe más probabilidad que el tipo de violencia que ejerzan hacia sus parejas sea más de tipo relacional. En cuanto a la comunicación familiar, cuando la comunicación es abierta con el padre y con la madre, existe menos probabilidad que los chicos ejerzan cualquier tipo de violencia hacia sus parejas. Cuando esta comunicación es ofensiva o evitativa, la violencia que lleven a cabo los chicos puede ser más de tipo relacional o física, mientras que en las chicas será más de tipo verbal-emocional.

Se puede decir entonces, que el buen funcionamiento familiar, es un factor que amortigua y que reduce de una manera muy significativa la violencia que pueda tener lugar en la vida de pareja. Socialización y comunicación, son dos grandes ejes en el funcionamiento en la vida familiar, escolar y de pareja que, a su vez, están íntimamente relacionados con los tipos de violencia analizados en este estudio, lo enriquece y potencia los marcos teóricos interpretativos de la violencia familiar, escolar y de pareja en adolescentes.

Estos resultados son coherentes desde la teoría por la que se ha justificado este estudio y desde nuestra práctica profesional, en el sentido de que tanto las variables individuales como las familiares tienen relaciones muy importantes y significativas con los tres tipos de violencia y, obviamente, con el ajuste de chicos y chicas adolescentes y en su bienestar personal y social. Estos resultados tan sugerentes e interesantes los vamos a matizar en los apartados siguientes.

2. Capacidad discriminante de las variables consideradas en el estudio.

Creemos que una forma interesante de matizar y concretar mejor los resultados obtenidos en las correlaciones entre las diferentes dimensiones del estudio con las violencias, es ver qué capacidad discriminativa tienen estas variables.

En cuanto a la *violencia filio parental*, las variables del estudio que mayor presencia y peso tienen en la discriminación entre los y las adolescentes violentos y no violentos son, la comunicación ofensiva con el padre y la madre, el estilo de comunicación interpersonal agresivo y la autoestima familiar. La primera de ellas, potencia la violencia filio parental,

lo que tiene mucho que ver con lo que se ha comentado en párrafos anteriores sobre el buen funcionamiento en la familia y sus implicaciones en el bienestar psicológico y control conductual. Aunque en ambos progenitores es relevante la comunicación ofensiva, las dificultades con el padre parecen incidir con mayor peso en las conductas violentas, directas e indirectas, de chicos y chicas adolescentes. Su mayor relevancia podría estar relacionada con la asignación de roles maternos y paternos diferentes en la educación de hijos e hijas. Así, estos diferentes roles atribuyen al padre el papel de figura de autoridad principal, y a la madre la dimensión más afectiva y emocional (Carrascosa, Cava y Buelga, 2015).

Las relaciones familiares de los y las adolescentes violentos son más conflictivas y tienden a percibir una menor cohesión familiar a la vez que mayores niveles de conflicto familiar. Parece, que existe una continuidad entre los conflictos que se dan en el ámbito familiar y las dificultades en la comunicación, aspecto importante en la resolución positiva de los conflictos, tanto familiares, como los que se dan en las relaciones con los iguales (Varela, Ávila y Martínez, 2013).

La cuarta variable que discrimina mejor en el estudio es la autoestima familiar, un recurso personal potenciado tanto por la comunicación como por la socialización familiar. Los y las adolescentes violentas, que agreden a sus padres y madres, tienen una autoestima familiar más baja, que aquellos y aquellas que no lo hacen.

Y esperado no sólo teóricamente, sino por todo lo que ya llevamos analizado, es que la comunicación familiar abierta del padre y de la madre y la dimensión de socialización, aceptación/implicación, tienen relaciones negativas con este tipo de violencia.

Por tanto, una manera de potenciar el clima familiar como factor de protección, sería fomentar la comunicación familiar abierta, los estilos de socialización relacionados con la aceptación/implicación y la autoestima familiar, de hecho diversos autores han puesto de manifiesto la importancia de las variables relacionadas con el clima familiar (Demaray y Malecky, 2002; Musitu, Estévez, Emler y 2007) para el adecuado ajuste adolescente. Los resultados de este estudio van en esta línea y añaden un nuevo aspecto: no sólo tener adecuados niveles de comunicación y afecto previene la aparición de conductas violentas, sino que si éstas aparecen es necesaria una intervención sistémica basada en la mejora de la comunicación y la expresión de afectos y emociones de todos los implicados y no sólo de los y las adolescentes.

En cuanto a la soledad, aunque no tiene la potencia discriminativa de otras variables, tiene una presencia constante en todas las violencias y en todos los escenarios, por tanto, los niños y niñas que acuden a la violencia tienen mayores sentimientos de soledad que aquellos que no está implicados en ninguno de los tres escenarios.

Tabla 1.

Variables discriminativas de la violencia filio parental.

Violencia	No Violencia
Comunicación Ofensiva Padre	Comunicación Abierta Padre
Comunicación Ofensiva Madre	Comunicación Abierta Madre
Estilo de Comunicación Agresivo	Aceptación/Implicación Padre
	Aceptación/Implicación Madre
Soledad	Autoestima Familiar

Respecto de la *violencia escolar* se ha observado que la variable que mejor discrimina entre violentos y no violentos es el estilo de comunicación agresivo. La segunda dimensión es la comunicación ofensiva de la madre, que también se ha subrayado previamente las relaciones que tenía con la violencia, y esto mismo sucede con la comunicación ofensiva del padre, que tiene una alta capacidad explicativa respecto de los y las adolescente violentos. Sin embargo vemos que la aceptación/implicación de los progenitores, tiene una relación negativa con aquellos y aquellas que ejercen conductas violentas, de tal manera que la percepción de hijos e hijas de la aceptación/implicación del padre y de la madre, favorece de alguna manera una conducta no violenta con los iguales. Cuando los y las adolescentes perciben que sus progenitores, juntos y separados, centran la disciplina en ellos y ellas mediante el amor, la aceptación y la implicación en la dinámica familiar, disminuyen los enfrentamientos directos llevados a cabo tanto de manera espontánea o como respuesta y, a su vez, disminuyen tanto los directos como los indirectos expresados como medio para obtener un fin (Senabre, Ruiz y Murgui, 2012). Datos similares fueron obtenidos por Jiménez, Musitu y Murgui (2005) al concluir que un excelente factor protector de conductas delictivas es la relación positiva, el hecho de sentirse amado, estimado y protegido.

La comunicación abierta con ambos progenitores también tiene una gran capacidad de discriminación con la no violencia, mientras que la comunicación evitativa de la madre discrimina de manera muy significativa entre chicos y chicas violentos y no violentos. Es decir, chicos y chicas violentos tienen una comunicación evitativa mayor con la madre que con el padre, y al considerarla a ésta de una manera más afectiva y emocional, esta "ruptura" con el punto de equilibrio familiar, como puede ser la madre, hace

que manifiesten conductas más violentas, no sólo con sus progenitores, sino extenderla también a las relaciones con los iguales.

La comunicación en los modelos tradicionales de funcionamiento familiar es una de las dimensiones más importantes y más significativas en la medida en que está activando dimensiones y aspectos importantes de la vida de pareja y de la vida familiar, como es, de acuerdo con los modelos clásicos de Olson, Russell y Sprenkle (1983) la cohesión y adaptabilidad/flexibilidad familiar. Una adecuada comunicación, permite la construcción de ambientes de acogida positivos, espacios de crecimiento y desarrollo personal y de satisfacción con la vida de pareja y de familia. En este caso, los efectos que esto tiene en niños y en niñas es muy significativo, ya que cuanto mayor es la comunicación y la aceptación/implicación tanto del padre como de la madre mayor es la capacidad de discriminación de chicos y chicas que acuden a la violencia y la capacidad de amortiguamiento que tienen, de estos efectos. Por su parte, la cohesión sería el vínculo emocional que los miembros de un sistema (la familia, en nuestro caso) tienen entre sí y la adaptabilidad sería la habilidad de dicho sistema para cambiar.

La soledad es una dimensión que está muy relacionada con la violencia, ya que entre quienes acuden a la violencia y quienes no, una dimensión que los diferencia es el sentimiento de soledad. Nos parece muy interesante este resultado y por tanto creemos que merece una exploración mucho más exhaustiva. Y finalmente, encontramos también la autoestima familiar, ese recurso que es producto de todos los procesos positivos que se activan en el medio familiar (socialización y comunicación), gran amortiguador de los efectos de los acontecimientos de la vida y un buen indicador del ajuste de niños y adolescente. Cava y cols. (2006) señalan la

importancia que en el estudio de la influencia de la familia en la violencia escolar desempeñan variables mediadoras tales como la autoestima, directamente relacionada con la violencia escolar, e influida por la calidad de la comunicación familiar.

En este sentido, entendiendo la autoestima como conocimiento del mundo personal, social, familiar y físico, eje de la personalidad del sujeto, e indicador del ajuste y el bienestar psicosocial, fácil es entender, el protagonismo de esta variable, a la hora de discriminar entre los chicos y chicas violentos y los no violentos. A su vez, se sabe también, que el núcleo familiar, y de acuerdo con muchas teorías como el interaccionismo simbólico o la teoría del empowerment, es el entorno familiar a través de la comunicación y los procesos de socialización, un entorno de crecimiento y desarrollo personal que se refleja claramente en la autoestima. En este sentido, son numerosos los trabajos que dicen que la autoestima familiar es una variable importante que discrimina entre chicos y chicas violentos.

Un aspecto que consideramos importante destacar en la violencia escolar es potenciar mucho más la comunicación entre padres, madres e hijos e hijas, una comunicación abierta, honesta, y afectiva.

Tabla 2.

Variables discriminativas de la violencia escolar.

Violencia	No Violencia
Comunicación Ofensiva Padre	Comunicación Abierta Padre
Comunicación Ofensiva Madre	Comunicación Abierta Madre
Estilo de Comunicación Agresivo	Aceptación/Implicación Padre
Soledad	Aceptación/Implicación Madre
Comunicación Evitativa Madre	Autoestima Familiar

Respecto a la violencia de pareja, observamos algo similar a lo que ya venimos afirmando de lo que sucede en los contextos anteriores, así el estilo de comunicación agresivo y la comunicación ofensiva del padre y de la madre, están directamente relacionados con los comportamientos violentos en chicos y chicas con la pareja.

La autoestima familiar, en este caso, es mucho menor en quienes tienen un estilo de comunicación agresivo, y una comunicación ofensiva con el padre y la madre. Estos chicos y chicas son más violentos en la vida de pareja, muchos de ellos y ellas, son adolescentes que provienen de un círculo familiar bajo en comunicación y afecto, y que se implican en relaciones amorosas controladoras y poco saludables (Povedano y cols., 2015). Sin embargo, un estilo parental que establece límites claros a los jóvenes, combinado con unas relaciones familiares, marcadas por la cercanía afectiva y la comunicación abierta y positiva parece tener una función protectora en la adolescencia ante la violencia en sus relaciones de pareja (Vézina y Hérbert, 2007).

Tabla 3.

Variables discriminativas de la violencia de pareja.

Violencia	No Violencia
Comunicación Ofensiva Padre	Comunicación Abierta Madre
Comunicación Ofensiva Madre	
Estilo de Comunicación Agresivo	Autoestima Familiar
Soledad	
Coerción/Imposición Madre	
Comunicación Evitativa Padre	

En síntesis, en los tres escenarios de violencia se observa que la comunicación ofensiva del padre y de la madre, la soledad, el estilo de comunicación agresivo y la autoestima familiar, son variables constantes y significativas en la explicación de la violencia. Indudablemente son muchas más las variables que están implicadas en la explicación de este problema en la adolescencia, como es la violencia, pero creemos que es muy importante y significativo el hecho de que estas dimensiones tengan en el presente estudio el protagonismo que tienen, además, de que son variables relativamente poco estudiadas en los tres ámbitos de la violencia en los que se ha centrado este estudio.

De alguna manera estos resultados vienen a corroborar los supuestos de los que partíamos inicialmente en la investigación, y es que además de que existen relaciones importantes y significativas entre los tres tipos de violencia, éstos tienen una comunalidad en los otros escenarios, fundamentalmente en el familiar, que están explicando este tipo de conductas. Lo que nos remite a la importancia y necesidad de hacer intervención hacia el ámbito familiar para mejorar no sólo la comunicación, sino también el buen funcionamiento de la familia, por que como ya venimos observando, la comunicación familiar es el principal componente del el buen funcionamiento de la familia, que a su vez tiene grandes connotaciones con los estilos de socialización positivos, en este caso el estilo indulgente y el autorizativo.

3. Significación de las variables del estudio en función de la alta y baja violencia.

Violencia Filio parental

En consonancia con lo que ya venimos exponiendo anteriormente, todas las dimensiones son significativas respecto de la alta y baja violencia filio parental. Las variables familiares más importantes son, la aceptación/implicación de la madre y el padre, la comunicación abierta con la madre y el padre y desde un punto de vista negativo, la coerción/imposición del padre y de la madre, la comunicación evitativa y la comunicación ofensiva del padre y de la madre.

En cuanto a las variables individuales, se observa también que la soledad, la autoestima familiar y el estilo de comunicación agresivo discriminan de manera significativa entre la alta y baja violencia.

Tabla 4.

Variables significativas en función de la alta o baja violencia filio parental.

Alta Violencia Filio Parental	Baja Violencia Filio Parental
Coerción/Imposición Padre	Aceptación/Implicación Padre
Coerción/Imposición Madre	Aceptación/Implicación Madre
Comunicación evitativa Padre	Comunicación Abierta Padre
Comunicación evitativa Madre	Comunicación Abierta Madre
Comunicación ofensiva Padre	Autoestima familiar
Comunicación ofensiva Madre	
Soledad	
Estilo de comunicación agresivo	

Violencia Filio parental: edad y sexo

En relación con la edad y el sexo, en los chicos se ha observado cómo, en la violencia filio parental, la aceptación/implicación de la madre y el padre es mayor en el grupo de edad de 14 años que en el resto de grupos de edad, y lo mismo ocurre con la coerción/imposición de la madre y el padre. Mientras que la comunicación ofensiva padre y madre es mayor en los chicos de 15 a 16 años, y el estilo de comunicación agresivo es mayor en los chicos de 17 a 18 años. Por tanto se ve cómo en las edades más tempranas es fundamental el estilo de socialización utilizado por los progenitores y la necesidad de chicos y chicas de una mayor flexibilidad, cariño y apoyo. Cottrell y Monk (2004) concluyen en su estudio que, en las primeras etapas de crianza de los hijos maltratadores, los padres y madres eran demasiado controladores, y cuando aquellos necesitaban ser más autónomos, los progenitores querían seguir ejerciendo ese control, lo que provocó la aparición de violencia del hijo contra ellos, en su intento de autoafirmación. En estas circunstancias, se intensifica el enfrentamiento parento-filial y los hijos usan un comportamiento violento para obtener la sensación de poder sobre sus vidas. Estas conclusiones las comparten también, otros autores vinculados a la terapia familiar sistémica (Pereira, Bertino y Romero, 2009; Pérez y Pereira, 2006).

En cambio a medida que chicos y chicas van creciendo la comunicación familiar va tomando importancia

En el caso de las chicas se sigue el mismo patrón a diferencia del estilo interpersonal de comunicación agresivo, que tiene una media mayor en el grupo de 15 a 16 años, respecto a los otros dos grupos de edad.

Estilo de socialización y violencia filio parental

El estilo autoritario es el que mejor discrimina respecto de los demás estilos en el ámbito de la violencia y, probablemente, el que más violencia genera, en términos de violencia física y verbal hacia el padre y la madre, con puntuaciones mayores en la violencia verbal madre y padre.

Otro aspecto clave a subrayar es la autoestima familiar, donde vuelve a ser el estilo indulgente el que más potencia este tipo de autoestima, al menos desde un punto relacional porque como ya se ha descrito en el método, este trabajo se ha realizado a través de un diseño transversal y no longitudinal y no se pueden establecer relaciones de causalidad. Mientras que la soledad y el estilo de comunicación agresivo se vuelven a encontrar de nuevo en los estilos de socialización más autoritarios.

Estos resultados son coincidentes con la literatura existente, en la que se expone que el estilo autoritario, educa a niños y niñas dentro de unas normas muy estrictas y rígidas, donde no se contempla la flexibilidad y la creatividad. Cuando estos chicos y chicas llegan a la adolescencia presentan problemas de autoestima, baja competencia interpersonal, estrategias poco adecuadas para resolver conflictos, pobres resultados académicos y escasa interiorización de normas sociales, unos problemas que están en la base de la implicación en conductas delictivas y violentas, reproduciendo este mismo estilo de relación con sus padres, madres, en la relación con los iguales y pareja. Los y las adolescentes de familias con estilos autoritarios, son los que más se implican en conductas violentas, seguido de los de familias con un estilo negligente. Además, en estos hogares se utiliza con frecuencia el castigo físico como medida disciplinaria, lo que se relaciona directamente con mayores comportamientos delictivos en los hijos e hijas (Loeber y cols., 2000).

La existencia de factores familiares de riesgo en la familia, se relacionan con: las prácticas parentales punitivas, falta de cohesión afectiva, frecuentes conflictos, patrones inadecuados de comunicación familiar y/o relaciones maritales violentas. Por tanto, los estilos de socialización en los que predomina el afecto, la comprensión y el apoyo, son los más favorables para la construcción de relaciones saludables en la adolescencia.

Tabla 5.

Variables significativas en función del estilo de socialización en la violencia filio parental.

Violencia Filio Parental	Estilos de Socialización
Violencia física Madre	Autoritario
Violencia verbal Madre	Autoritario
Violencia económica Madre	Autoritario
Violencia física Padre	Autoritario
Violencia verbal Padre	Autoritario
Autoestima Familiar	Indulgente
Soledad	Autoritario
Agresividad	Autoritario

Violencia Escolar

Otro aspecto también convergente con resultados anteriores, es que todas las variables consideradas en este estudio son significativas en las dos categorías de alta y baja violencia escolar. No obstante, las variables que más nos interesa subrayar, son, entre otras, la aceptación/implicación de la madre y del padre, variables positivas y que discriminan muy bien entre la baja y la alta violencia y la vertiente más negativa, es la coerción/imposición de la madre y el padre, es decir los dos ejes fundamentales de la socialización parental.

Junto a ellas, las variables individuales como la soledad, el estilo de comunicación agresivo y la autoestima familiar, se consideran también significativas puesto que discriminan en un alto grado entre violentos y no violentos.

También se observa como la comunicación familiar abierta con la madre, es mayor en los niños y niñas de baja violencia, y la comunicación ofensiva y evitativa y la coerción/Imposición es mayor en los casos de alta violencia.

Todo esto nos lleva a afirmar, que los aspectos positivos de la familia como son: la aceptación/implicación como un eje importante de la socialización familiar, la comunicación abierta y la autoestima familiar son más significativas en los y las adolescentes violentos que en los no violentos. Mientras que los aspectos más disfuncionales como la coerción/imposición, la comunicación ofensiva y evitativa, el estilo de comunicación agresivo y la soledad, son mayores en los chicos y chicas violentos que en los no violentos.

Todo esto viene a corroborar lo que previamente se ha expuesto al hacer referencia a las variables discriminantes en función de los altos y bajos violentos. De alguna manera lo que sí creemos de interés subrayar es la coherencia de todos estos resultados a lo largo del todo el proceso de análisis.

Tabla 6.

Variables significativas en función de la alta o baja violencia escolar.

Alta Violencia Escolar	Baja Violencia Escolar
Coerción/Imposición Padre	Aceptación/Implicación Padre
Coerción/Imposición Madre	Aceptación/Implicación Madre
Comunicación evitativa Padre	Comunicación Abierta Padre
Comunicación evitativa Madre	Comunicación Abierta Madre
Comunicación ofensiva Padre	Autoestima familiar
Comunicación ofensiva Madre	
Soledad	
Estilo de comunicación agresivo	

Violencia Escolar: sexo y edad

En relación a las dimensiones analizadas para diferenciar la alta violencia de la baja violencia, en función del sexo, se observa que la aceptación/implicación de la madre y el padre, es mayor en las chicas que en los chicos, al igual que la comunicación abierta con la madre. Mientras que la coerción/imposición de la madre y el padre y la comunicación evitativa con la madre es mayor en los chicos que en las chicas. En esta línea, el estudio llevado a cabo por Senabre, Ruiz y Murgui (2012), revela, que son los hijos en contraste con las hijas, los que perciben que sus progeitores ejercen sobre ellos mayor coerción e imposición, mediante el establecimiento de normas estrictas acompañadas en ocasiones de castigos y riñas. Mientras que las hijas en contraste con los hijos, muestran una tendencia a percibir que sus madres ejercen sobre ellas mayor aceptación e implicación. Esto puede indicar que existe una relación directa entre ambas variables, es decir, aquellos jóvenes que perciben una imposición de reglas y normas, tanto del padre como de la madre por separado, como de ambos

juntos, en el establecimiento de las pautas educativas, están más involucrados en enfrentamientos, tanto directos como indirectos, hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...), expresado como respuesta defensiva ante alguna provocación. Por ello también, las chicas muestran esas altas puntuaciones en la comunicación abierta que hace referencia a la empatía, a la escucha activa, una comunicación libre, con intercambio de información y comprensión, mientras que los chicos muestran datos más significativos en la comunicación evitativa, que muestra la resistencia a compartir información y falta de comprensión (Estevez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007).

En este sentido no es de extrañar que la autoestima familiar sea mayor en las chicas, mientras que el estilo de comunicación agresivo es mayor en los chicos que en las chicas.

Respecto de la edad se observa que la percepción que se tiene de aceptación/implicación de la madre y padre, es mayor en el grupo de 14 años que en resto de grupo de edad, y a su vez la coerción/imposición de la madre y del padre también son mayores.

Tendríamos que pensar qué está ocurriendo en esta etapa de tránsito en la adolescencia en la que la violencia es mayor y a su vez la aceptación/implicación de la madre y del padre y la coerción/imposición de ambos, también es mayor. Esto puede ser atribuible a que los padres y madres no acaban de soltar o dejar a sus hijos e hijas con la libertad con la que lo harán cuando tengan mayor edad. Y, probablemente, esta rebelión a esta corta edad es mucho más manifiesta y sorprende en los padres y madres que no estaban preparados para este cambio tan importante en este período evolutivo. Los progenitores están implicados en la educación y bienestar de sus hijos e hijas pero en su intento de adaptarse a la nueva situación,

despliegan conductas coercitivas e impositivas como primera medida para el control de la situación. Martínez, Estévez y Jiménez (2003), afirman que un estilo de parentalidad que basa la educación en la rigidez y el uso excesivo del castigo, la existencia de conflictos frecuentes entre los cónyuges, el empleo de la violencia para resolver los conflictos familiares, etc., se relaciona con respuestas agresivas durante la adolescencia. Estrategias como la ruptura, la inhibición y el rechazo al diálogo, sumado a conductas violentas que los progenitores emplean para resolver los conflictos, se relacionan con una mayor predisposición en los hijos e hijas para resolver sus propios conflictos mediante comportamientos agresivos y hostiles (Troxel - Mathews, 2004).

Estilos de socialización y violencia escolar

Los resultados de los estilos de socialización familiar y las dimensiones de la violencia escolar, son casi plenamente coincidentes con los que se han obtenido previamente en la violencia filio parental. Se observa que el estilo de socialización más importante y más relacionado con la violencia relacional y manifiesta, es el autoritario. Aunque curiosamente, la violencia manifiesta reactiva, está íntimamente relacionada con el estilo autorizativo. Esta dimensión de la violencia escolar alude al hecho de que "yo no soy el agente primero en reaccionar agresivamente, sino que mi reacción es consecuencia de una agresión". Esto supone, que los chicos y chicas de padres y madres autorizativos están preparados para responder a las agresiones manifiestas cuando alguien los agrede. Es decir, saben defenderse. Y ese "saber defenderse" puede ser un factor de protección en el caso de la violencia escolar.

Otro aspecto que creemos de interés resaltar se refiere a las variables individuales, autoestima familiar, soledad, y estilo de comunicación agresivo. Respecto a la soledad, el estilo autoritario es el que tiene el efecto más negativo, en comparación con el resto de estilos. Al igual ocurre con la soledad, en el estilo interpersonal de comunicación, también tiene una mayor presencia el estilo autoritario. En cuanto a la autoestima familiar, es el estilo indulgente, el más funcional de los cuatro, el que más fuerza tiene.

Tabla 7.

Variables significativas en función del estilo de socialización en la violencia escolar.

Violencia Escolar	Estilos de Socialización
Violencia manifiesta pura	Autoritario
Violencia manifiesta reactiva	Autorizativo
Violencia manifiesta instrum.	Autoritario
Violencia relacional pura	Autoritario
Violencia relacional reactiva	Autoritario
Violencia relacional instrum.	Autoritario
Autoestima Familiar	Indulgente
Soledad	Autoritario
Agresividad	Autoritario

Violencia de pareja

En esta violencia de nuevo se encuentran las mismas variables significativas que en los casos de violencia escolar y violencia filio parental, es decir en términos positivos, la aceptación/implicación de la madre y el padre la comunicación abierta con el padre y la madre, son dimensiones del ámbito familiar que discriminan entre violentos y no violentos. En términos más negativos la coerción/imposición con el padre y la madre, la comunicación ofensiva y evitativa difieren significativamente entre violentos y no violentos, lo mismo ocurre, respecto a las variables individuales.

En todos los estilos de violencia, vamos por tanto encontrando un mismo patrón comportamental y diferenciador entre variables positivas y negativas que se están reproduciendo en los diferentes contextos.

Tabla 8.

Variables significativas en función de la alta o baja violencia de pareja

Alta Violencia de Pareja	Baja Violencia de Pareja
Coerción/Imposición Padre	Aceptación/Implicación Padre
Coerción/Imposición Madre	Aceptación/Implicación Madre
Comunicación evitativa Padre	Comunicación Abierta Padre
Comunicación evitativa Madre	Comunicación Abierta Madre
Comunicación ofensiva Padre	
Comunicación ofensiva Madre	Autoestima familiar
Soledad	
Estilo de comunicación agresivo	

Violencia de pareja: sexo.

En relación a las dimensiones analizadas para diferenciar la alta violencia, de la baja violencia de pareja, en función del sexo, se observa que la aceptación/implicación de la madre y el padre, es mayor en las chicas que en los chicos. Lo mismo ocurre con la comunicación abierta con la madre, la comunicación ofensiva madre y padre y la comunicación evitativa con la madre. Mientras que la coerción/imposición de la madre y el padre, la comunicación abierta padre, y la comunicación evitativa con la madre es mayor en los chicos que en las chicas. En cuanto a las variables individuales, la soledad y la autoestima familiar es mayor en las chicas que en los chicos y el estilo de comunicación agresivo es mayor en los chicos que en las chicas.

Las experiencias iniciales de aprendizaje por observación que realizan chicos y chicas, de las relaciones que mantienen sus progenitores, son de gran importancia. Los y las adolescentes que provienen de un círculo familiar bajo en comunicación y afecto, podrían implicarse en relaciones amorosas controladoras y poco saludables. Sin embargo, cuando el estilo parental, establece límites claros a los jóvenes, y se combina con unas relaciones familiares, marcadas por la cercanía afectiva y la comunicación abierta y positiva, parece tener una función protectora en la adolescencia ante la violencia en sus relaciones de pareja (Vézina y Hérbert, 2007).

Violencia de pareja y estilos de socialización

En este caso se vuelven a reproducir los esquemas previamente descritos y analizados, en el sentido de que son los estilos autoritarios los que realmente se diferencian en el ámbito de la violencia de los estilos negligente, indulgente y autoritativos. Parece que este estilo es el que más genera violencia relacional como emocional y física, así como de la soledad y el estilo de comunicación agresivo. Creemos que esta sintonía en los resultados, a lo largo de los tres escenarios en los diferentes tipos de violencia, es muy importante y significativa, ya que hasta ahora son muy pocos los trabajos en los que se ha contemplado en un mismo análisis la violencia escolar, filio parental y de pareja. En definitiva, se ha observado que los tres tipos de violencia están relacionados, y que las variables que explican una violencia son comunes a las otras dos y donde más claramente se viene observando es en la autoestima familiar con el estilo indulgente, como gran predictor de ajuste de niños y niñas y adolescentes en la familia.

Tabla 9.

Variables significativas en función del estilo de socialización en la violencia de pareja.

Violencia de Pareja	Estilos de Socialización
Violencia Relacional	Autoritario
Violencia verbal-emocional	Autoritario
Violencia física	Autoritario
Autoestima Familiar	Indulgente
Soledad	Autoritario
Agresividad	Autoritario

Un modelo integrador de violencia filio parental, escolar y de pareja.

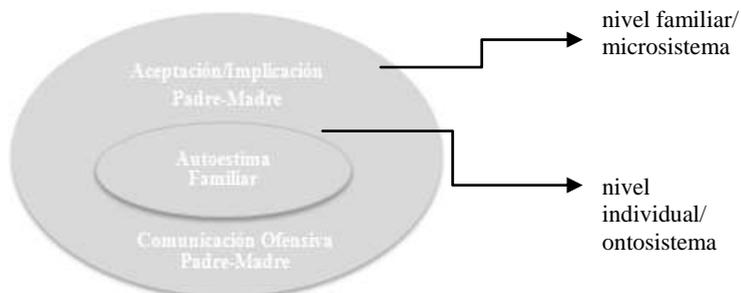
Para finalizar, y a modo de aportación final, se propone un primer acercamiento a un modelo integrador, con los principales factores que ejercen su influencia en la conducta violenta de los y las adolescentes, hacia sus progenitores, hacia sus iguales en la escuela, y en sus relaciones de pareja.

Este modelo se basa en la teoría ecológica de Bronfrenbrenner y desde la perspectiva de género, y se desprende no sólo de la teoría analizada en torno a la violencia en los diferentes contextos, sino también, en función de los resultados obtenidos de los análisis llevados a cabo. De esta manera, se van a considerar en esta primera aproximación, factores individuales y familiares, dejando para futuros estudios e investigaciones, factores escolares y sociales.

En este sentido, los factores de riesgo más relevantes a nivel individual comunes en los tres tipos de violencia: filio parental, escolar y de pareja, son: la soledad y el estilo de comunicación agresivo. Es decir, aquellos y aquellas adolescentes que ejercen una conducta violenta en alguno de estos ámbitos, presentan a su vez un elevado sentimiento de soledad, y un estilo de comunicación interpersonal agresivo. Y respecto a los factores familiares, las dimensiones que influyen más en la conducta violenta de chicos y chicas son la coerción e imposición que llevan a cabo tanto padres como madres en sus estilos de socialización parental autoritario, y una comunicación ofensiva de padres y madres hacia sus hijos e hijas.

Gráfico 1

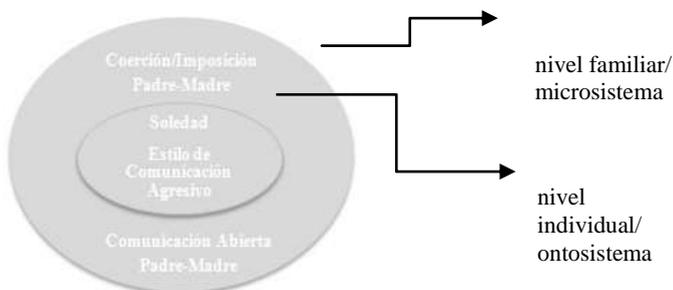
Modelo integrador. Factores de riesgo que influyen en la conducta violenta.



Por otro lado, existen otra serie de factores que influyen a modo de amortiguador y de protección de la conducta violenta. A nivel individual, común en los tres tipos de violencia, es la autoestima familiar. Es decir, los y las adolescentes con una autoestima familiar alta, tienen menos probabilidades de ejercer una conducta violenta en el ámbito familiar, escolar o de pareja. Y, a su vez, la familia también va a influir en que sus hijos e hijas no lleven a cabo conductas violentas, fomentando un estilo de socialización indulgente, basado en la aceptación e implicación de ambos progenitores, así como una comunicación familiar eficaz y abierta.

Gráfico 2

Modelo integrador. Factores de protección que influyen en la conducta violenta.



En cuanto a las diferencias de sexo que puedan existir, se basan realmente en el tipo de violencia que chicos y chicas van a ejercer con sus progenitores, sus iguales, y con sus parejas. Así tanto los factores individuales como familiares que influyen en dicha violencia, van a ser iguales tanto para unos como para otras. Es decir, y por todo lo que se ha analizado y dicho hasta ahora, cuando la comunicación familiar es deficiente o nula, y los progenitores utilizan estilos de socialización basados en el autoritarismo o la negligencia, estos y estas menores, tendrán más posibilidades de ejercer conductas violentas. Lo que va unido a los factores individuales, ya que un o una adolescente con un fuerte sentimiento de soledad, una autoestima familiar baja y un estilo de comunicación agresivo muy marcado, tenderá igualmente a realizar conductas no adecuadas.

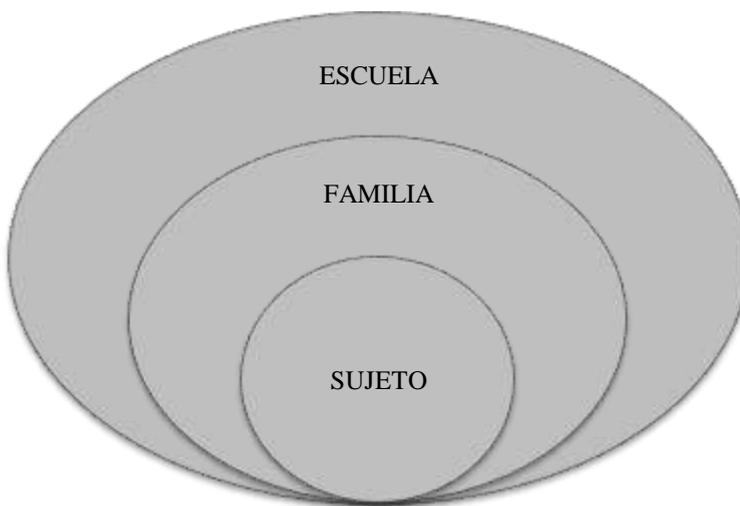
Por todo ello, como psicólogos y psicólogas sociales, debemos transmitir a las familias fundamentalmente la necesidad de crear climas familiares en los que impere el respeto mutuo, el cariño y la comunicación, siempre, pero con especial atención en la etapa adolescente, por ser un momento crucial de transición y cambio, no sólo para los hijos e hijas, sino

también para los propios progenitores. Y los profesionales (psicólogos escolares, profesorado, etc.) deben dar cuenta, de los cambios que en muchos de estos y estas adolescentes se producen, y que pueden pasar desapercibidos, aumentos en los picos de violencia, aislamiento social provocado por un sentimiento de soledad, enmascarados como cambios en la personalidad, pero que posiblemente lleven aparejados otros tipos problemas, familiares, escolares o incluso de pareja.

Estrategias de intervención

Como punto final a este estudio, se sugiere una serie de estrategias de intervención, así como futuras líneas de investigación.

Tal como muestra el gráfico, estos son los tres contextos desde los que se ha llevado a cabo el presente estudio, y sobre los que se va a proponer una serie de estrategias de intervención a modo de cierre.



La información ofrecida en este estudio se podría tener en cuenta en el diseño de planes de actuación para intervenir como profesionales en casos de violencia filio parental, escolar o de pareja en chicos y chicas adolescentes. Estos primeros resultados sugieren, que las variables individuales y familiares analizadas en la presente investigación y las relaciones entre las mismas parecen tener implicaciones diferentes para violentos y no violentos, e implican a más agentes en función del contexto.

Así, los programas de intervención y prevención de la violencia en los tres ámbitos estudiados, podrían ser tratados no sólo de manera específica por cada violencia, sino también de manera conjunta, en los casos que fuera oportuno, involucrando también a padres y mares, progenitores e incluso compañeros y compañeras de clase, lo que aumentaría no sólo la eficacia, sino posiblemente también los logros.

Limitaciones y Propuestas para el futuro.

En el presente trabajo, se muestra la importancia de considerar la perspectiva de género en el estudio de la violencia filio parental, escolar y de pareja en la adolescencia, lo que contribuye a la literatura científica existente hasta la actualidad. Sin embargo, este trabajo cuenta con limitaciones que aconsejan la necesidad de ser prudentes en la interpretación de los resultados obtenidos. A continuación, se comentan las limitaciones de este estudio, unos límites propios de 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 filio parental, escolar y de pareja

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 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.

También es importante resaltar que los procesos de violencia son multicausales y los resultados de esta tesis, muestran las relaciones múltiples existentes entre las variables objeto interés estudiadas. Pero es imprescindible tener en cuenta que las relaciones entre estas variables, podrían estar explicadas, al menos en parte, por otros factores dependientes del contexto, como el clima familiar, los grupos de iguales, el profesorado, y circunstancias específicas de la recogida de datos.

Además, es importante dotar a los futuros estudios de un carácter más cualitativo y seguir trabajando con entrevistas en profundidad, incorporando adolescentes implicados en los procesos de violencia y victimización, progenitores, tutores e iguales, así como formar grupos de discusión, lo que aumentaría la validez interna de los estudios.

Sería recomendable que, en futuras investigaciones, se incorpore la variable temporal y se recoja información en distintos momentos del estudio, así se podría tener en cuenta algunos factores que influyen en el desarrollo, por ejemplo, del noviazgo en la adolescencia. Un factor fundamental en la mayor parte de los casos, es la cortaduración 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.

BIBLIOGRAFÍA

- Ackard, D. M., y Neumark-Sztainer, D. (2002). Date violence and date rape among adolescents: Associations with disordered eating behaviors and psychological health. *Child Abuse y Neglect*, 26, 455-473.
- Ackard, D.M., Eisenberg, M.E. y Neumark-Sztainer D. (2007). Long-term impact of adolescent dating violence on the behavioral and psychological health of male and female youth. *The Journal of Pediatrics*, 151(5):476-81.
- Agnew, R. y Huguley, S. (1989). Adolescent violence toward parents. *Journal of Marriage and the Family*, 51(3), 699-711.
- Alberdi, I. y Escario, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. Bilbao: Fundación BBVA. ISBN:978-84-96515-30-7.
- Alsaker FD. (1992). Pubertal timing, overweight, and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 12,396-419.
- Alsaker, F. D. y Olweus, D. (1993). Global self-evaluations and perceived instability of self in earlyadolescence: A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 34, 47-63.
- Alsaker F.D. (1995). Timing of puberty and reactions to pubertal changes. En M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 37-82). Cambridge University Press.
- Alsaker, F. D. (1996). The impact of puberty. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 249-258.
- Amezcuca, J. A. y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16 (2), 207-214.
- Amurrio M., Larrinaga A., Usategui E., y del Valle, A. I. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Zerbitzuan*, 47, 121-134.

- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). *Human aggression. Annual Review of Psychology, 53*, 27-51.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior, 26* (1), 49-56.
- 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*, 292-304.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55* (5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from late teens through twenties*. New York: Oxford University Press.
- Aroca, C., Lorenzo, M. y Miró, C. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. *Anales de la psicología, 30*, (1), 157-170.
- Aroca, C. y Garrido, V. (2005). *La Máscara del Amor. Programa de Prevención de la Violencia en la Pareja*. Manual de Conocimientos del Profesorado. Valencia: C.S.V.
- Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Reading, PA: Addison-Wesley.
- Baldry, A. C. (2002), Victimization of domestic and sexual violence in Western Europe. En P. Nieuwbeerta (Ed.), *Crime victimization in comparative perspective. Results from the International Crime Victims Survey, 1989-2000* (pp. 249-264). Den Haag: Boom Juridische uitgevers,.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. y Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Barilari, S. (2007). *Noviazgos violentos*. Recuperado el 25 de mayo de 2016, desde <http://www.sandrabarilari.blogspot.com.ar>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority, *Developmental Psychology Monograph*, 41(1).
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En R. M, Lerner, A. C., Petersen y J., Brooks-Gunn (Eds.). *Encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York, Garland Publishing,.
- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions. *Psychological Inquiry*, 8 (3), 176-229.
- Banyard, V.L. y Cross, C. (2008). Consequences of Teen Dating Violence: Understanding Intervening Variables in Ecological Context. *Violence Against Women*, 14, 998-1013. doi:1177/1077801208322058
- Beam, M. R., Gil-Rivas, V., Greenberger, E., y Chen, C. (2002). Adolescent problem behaviour and depressed mood: Risk and protection within and across social contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 343-357.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Belsky, J., Lerner, R.M., y Spanier, G.B. (1984). *The child in the family*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological review*, 88(4).

- 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, 921-928. **1**
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- Bernárdez, A. (2006). A la búsqueda de “una habitación propia”: comportamiento de género en el uso de internet y los chats en la adolescencia. *Adolescencia y comportamiento de género*, 73, 69-82.
- Bertalanffy, L. (1968). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Bernarás, E., Jaureguizar, J., Soroa, M., Ibabe, I., y Cuevas, C. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. *Anales de psicología* 29 (1), 131-140.
- 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. *Child Development*, 66 (3), 1072-1087. doi: 10.1111/1467-8624.
- Blanco, A. (1995). *Cinco tradiciones en la psicología social*. Madrid: Morata
- Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-21.
- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex role. Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 28, 512-526.
- Bobic, N. (2004). *Adolescent violence toward parents*. Sydney: Australia Domestic and Family Violence Clearinghouse.
- Boivin, M., Hymel, S., y Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and

- depressed mood in childhood. *Development & Psycho-pathology*, 7, 765–785.
- Borg, M.K. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research*, 41, 137-153.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama. ISBN: 84-339-0589-9.
- Bousha, D.M. y Twentyman, C. T. (1984). Mother–child interactional style in abuse, neglect, and control groups: Naturalistic observations in the home. *Journal of Abnormal Psychology*, 93 (1),106-114. doi: 10.1037/0021-843X.93.1.106.
- Brezina, T. (1999). Teenage violence toward parents as an adaptation to family strain evidence from a national survey of male adolescents. *Youth & Society*, 30 (4), 416-444.
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de la E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- Broderick, C. (1993). *Understanding Family Process*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B. B (1990). Peer groups and peer cultures. En S. S. Felman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, EUA: Harvard University Press.
- Brown, B., Dolcini, M. y Leventhal, M. (1997) .Transformations in peer relationships at adolescence: Implications for health-related behavior. En J. Schulenberg, J. L. Maggs, y K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and*

developmental transitions during adolescence (pp. 161-189). New York, NY: Cambridge University Press.

Brown, S.L., Birch, D.A., Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives: experiences, attitudes, and recommendations of 9- to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health*, 75(10):384-92.

Buchanan, C. M., Eccles, J. S. y Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for the activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 111, 62-107.

Buehler, C., y Gerard, J. M. (2002). Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescent's maladjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 78-92.

Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.

Bussey, K., Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.

Burgess, E.W. (1926). Family Tradition and Personality. En K. Young (Ed.), *Social Attitudes* (pp. 188-207). New York: Henry Holt.

Bush, D. M., y Simmons, R. G. (1981). Socialization Processes Over the Life Course. En M. Rosenberg y R. Turner (Eds.), *Social Psychology: Sociological Perspectives* (pp. 133-164). New York: Basic Books.

Calvete, E., Gamez-Guadix, M. y Orue, I. (2010). Versión española del Inventario de Dimensiones de Disciplina para adolescentes y estudio de las prácticas de disciplina desde una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 26(2), 410-418

- Calvete, E., Orúe, I. y Sampedro, R. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: Características ambientales y personales. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 349-363. doi: 10.1174/021037011797238577.
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M., Orue, I., González-Diez, Z., Lopez de Arroyabe, E., Sampedro, R., Pereira, R., Zubizarreta, A. y Borrajo, E. (2013). Brief report: The Adolescent Child-to-Parent Aggression Questionnaire: An examination of aggression against parents in Spanish adolescents. *Journal of Adolescence*. doi: 10.1016/j.adolescence
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M. y Orúe, I. (2014). Características familiares asociadas a violencia filio-parental en adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1176-1182. doi: 10.6018/analesps.30.3.166291.
- Calvo Soler, R.(2014). De la negociación a la mediación y vuelta. *Anuario de mediación y solución de conflictos*, 2, 87-110. ISSN: 2340-9681.
- Campo, S. y Rodríguez-Brioso, M. M. (2002). La gran transformación de la familia española durante la segunda mitad del siglo XX. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 100, 103-165.
- Cano, A., Avery-Leaf, S., Cascardi, M., y O'Leary, D. K. (1998). Dating violence in two high school samples: Discriminating variables. *Journal of Primary Prevention*, 18 (4), 431-446.
- 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, 603-615.
- Carpi, A., Gómez, C., Guerrero, C. y Palmero, F. (2008). *Psicología experimental. Violencia y sociedad*. Castellón España: Llar Digital.
- Carter, B. y Mc Goldrick, M. (1989). The Changing Family Live Cycle. En B. Carter y M. Mc Goldrick (Eds.), *The Changing Family Live Cycle: A Framework for Family Therapy*. Boston: Allyn and Bacon.

- Carlson, C., Uppal, S., y Proccer, E. C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of the early adolescents girls. *Journal of early adolescence, 20*, 44-67.
- Carson, J.L. y Parke, R.D. (1996). Reciprocal Negative Affect in Parent-Child Interactions and Children's Peer Competency. *Child Development, 67*, 5, 2217-2226.
- Carrasco, N. (2014). Violencia filio-parental: Características personales y familiares de una muestra de servicios sociales. *Trabajo Social Hoy, 73*, 63-78. doi:10.12960/TSH.2014.0016.
- Cascardi, M., Avery-Leaf, S., O'Leary, K. D. y Slep, A. M. S. (1999). Factor structure and convergent validity of the conflict tactics scale in high school students. *Psychological Assessment, 11*, 546-555.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Cava, M.J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. En L. Gómez Jacinto (Ed.), *Encuentros en Psicología Social* (pp. 23-27). Málaga: Aljibe.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema, 18*(3), 367-373
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*, 275-290.
- Cava, M.J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema, 29*, 389-395.

- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.
- Center for Disease Control and Prevention, 2006
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Chacón, S. y Shadish, W. R. (2008). Validez en evaluación de programas. En M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico* (pp. 69-102). Madrid: Síntesis.
- Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parental style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111, 1120.
- Chapple, C.L., Tyler, K., y Bersani, B. E., (2005). *Child Neglect and Adolescent Violence: Examining the Effects of Self-Control and Peer Rejection*. Sociology Department, Faculty Publications. Paper 67.
- Chen, S., Boucher, H.C., y Tapias, M.P. (2006). The Relational Self Revealed: Integrative Conceptualization and Implications for Interpersonal Life. *Psychological Bulletin*, 132(2), 151-179.
- Chinchilla, M. J., Gascón, E., García, J. y Otero, M. (2005). *Un fenómeno emergente: Cuando el menor descendiente es el agresor*. Universidad de Zaragoza. Recuperado de www.unizar.es/sociologia_jutridica/viointafamiliar/magresor.pdf.
- Chiodo, D., Crooks, C. V., Wolfe, D. A., Mcisaac, C., Hughes, R. y Jaffe, P. G. (2012). Longitudinal prediction and concurrent functioning of adolescent girls demonstrating various profiles of dating violence and victimization. *Prevention Science*, 13(4), 350-359.
- Cillessen, A. y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.

- Cleary, S. D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 35, 671-682.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville (Québec): G. Morin.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C., Hartmark, C., Johnson, J., Rojas, M., Brook, J. y Streuning, E. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence. Age and gender specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (6) 851-867.
- Collins, A. (1992) Toward a design science of education. In E. Scanlon y T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology*. Berlin: Springer-Verlag.
- Collins, W., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C. y Ferreira, M. (1997). Conflict processes and transitions in parent and peer relationships. Implications for autonomy and regulation. *Journal of Adolescent Research*, 12 (2), 178-198.
- 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. doi: 10.1146/annurev.ps.46.020195.001405.
- Connolly, J., Nocentini, A., Menesini, E., Pepler, D., Craig, W. y Williams, T. (2010). Adolescent dating aggression in Canada and Italy: A crossnational comparison. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 98-105.
- Connolly, J., Furman, W. y Konarski R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development*, 71, 1395-1408.
- Consejo de Europa, 1987
- Cooley, C. (1902). *The social self: on the meaning of I*. New York: Wiley.

- Cornelius, T. L. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 364–375.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. Ottawa, Canada: Health Canada, Family Violence Prevention Unit.
- Cottrell, B. y Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues, 25* (8), 1072-1095.
- Cottrell, B. (2005). *When teens abuse their parents*. Nova Scotia. Editorial: Paul.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depresión, anxiety, and agresión in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*, 123-130.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367–380.
- Crick, N.R. y Nelson, D.A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30* (6), 599-607.
- Crockett, L. y Petersen, A. (1993). Adolescent Development: Health Risks and Opportunities for Health Promotion. En S. Millstein, A. Petersen y E. Nightingale (Eds.), *Promoting the Health of Adolescents* (pp. 13-37). New York: Oxford University Press.
- Cummings, E.M., Goeke-Morey, M.C. y Papp L.M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development, 74*, 1918-1929. **1**
- Damon, W. (2004). What is positive youth development?. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 13–24.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Developmental Psychology, 113* (3), 487-496.

- De la Torre, I.M., García, M., Villa, M. y Casanova, P. (2008). Relationships between school violence and multidimensional self-concept: teenagers from the Obligatory Secondary Education. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.
- Deaux, K., y Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological review*, 94(3), 369.
- Debarbieux, E. (2006). *Violences à l'école: un défi mondial?*. París: Armand Colin.
- Dekovic', M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 667-685.
- 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.
- Del Moral, G, Suárez, C. y Musitu, G. (2012). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*, 7, 105-127.
- Demaray, M.K. y Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Diaz-Aguado, M.J. (2003). *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Informe de Investigación inédito.
- Diaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.
- Diaz-Aguado, M.J. (2006). Convivencia escolar y género. *Andalucía Educativa*, 53, 7-10.

- Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, M.I. (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid.
- Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, I. (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-Arias, R. y Martín-Babarro, 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. **2**
- Dion, K.L., y Dion, K. K. (1993). Gender and ethnocultural comparisons in styles of love. *Psychology of Women Quarterly*, 17,463-473.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Freer. **1**
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D., y Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Du bois, D.L., Bull, C.A., Sherman, M.D. y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Félix Alcan.
- Demaray, M. K., y Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 3213-241. doi:10.1521/scpq.17.3.213.20883
- Eagly, A. (1987). *Sex differences in social behavior: a social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Eagly, A. H., y Wood, W. (1991). Explaining sex differences in social behavior: A meta-analytic perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 306-315.
- 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. y Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid. Siglo XXI.
- Echeburúa, E., Amor, P.J. y Corral, P. (2002). Mujeres maltratadas en convivencia prolongada con el agresor: variables relevantes. *Acción Psicológica*, 2, 135-150.
- Echeburúa, E. (2003). *¿Adicciones sin drogas? Las nuevas adicciones: juego, sexo, comida, compras, trabajo, Internet*. Editorial Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R.A., Smith, C.L., Reiser, M., Shepard, S.A., Losoya, S.H., Guthrie, I.K., Murphy, B.C. y Cumberland, A.J. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology*, 39, 761-776.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children more likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
- Ely, G.E., Nugent, W.R., Cerel, J., y Vimbba, M. (2011). The Relationship Between Suicidal Thinking and Dating Violence in a Sample of Adolescent Abortion Patients. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention & Suicide Prevention*, 32(5), 246-253.
- Entwisle, D. R. (1990). Schools and the adolescent. En S. S. Felman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, EUA: Harvard University Press.
- Entelman, R.F. (2001). *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa.

- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton
- Erikson, E. H. (1963). *Youth: Change and challenge*. Basic books.
- Escario, P., Alberdi, I., y López-Accotto, A. I. (1996). *Lo personal es político. El movimiento feminista en la transición*. Instituto de la Mujer (Ministerio de Asuntos Sociales), Madrid.
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G. y Martínez, B. (2002). *Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad*. X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia. Teruel.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimización at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18, 335-344.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Estévez, E., Martínez, B., Herrero, J. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., 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, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M. C. y Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Intervención Psicosocial*, 21, 53-65.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001) At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behaviour*, 27, 419-429.
- 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.
- Evans, E.D. y Warren-Sohlberg, L. (1988). A pattern analysis of adolescence abusive behavior towards parents. *Journal of Adolescent Research*, 3 (2), 201-216.
- Eysenck, H. J.(1964). *Manual of the Eysenck Personality Inventory*. Londres: London University.
- Eysenck, H. J. (1976). *Delincuencia y Personalidad*. Madrid: Marova.
- Farrington, K. y Chertok, E. (1993) Social Conflict Theories of the Family. En P.G., Boss, W.J., Doherty, R., LaRossa, W.R. Schumm y S.K., Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of Family Theories and Methods: A Contextual Approach* (pp. 357-384). Plenum, New York,.
- Fering, C. y Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 317-373). New York: Wiley.
- Fernández, J. (1987). Posible fundamentación biológica de las principales diferencias según el sexo. *Estudios de Psicología*, 32, 71-93.
- Fernández Fuertes, A. y Fuertes Martín, A. (2005). Violencia sexual en las relaciones de pareja de los jóvenes. *Sexología Integral*, 2, 126-132.
- Fernández, M. y García, I. (2007). *Orientación familiar. Violencia familiar*. Burgos:Universidad de Burgos.

- Fernandez-Fuertes, A. A. y Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: motives and consequences. *Child Abuse Negl*, 34, 183-191. doi:10.1016/j.chiabu.2010.01.002.
- 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-González, L., O'Leary, K.D. y Muñoz-Rivas, M.J. (2013). Age-related changes in dating aggression in Spanish high school students. *Journal of interpersonal violence*, 29, 1132-1152.
- Finkelkraut, A. (2001). *La masculinidad, la búsqueda de un modelo diferente en el juego de la ambigüedad*. El País: Temas de nuestra época (26).
- Follingstad, D.R., Rutledge, L. L., Berg, B.J., Hause, E. S., y Polek, D.S. (1990). The role of emotional abuse in physically abusive relationships. *Journal of Family Violence*, 5, 107-120.
- Follingstad, D.R. (2007). Rethinking current approaches to psychological abuse: Conceptual and methodological issues. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 439-458.
- Formoso, D., Gonzales, N.A. y Aiken, L.S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28,175-199.
- Fosco, G. M., Deboard, R. L. y Grych, H. (2007). Making Sense of Family Violence: Implications of Children's Appraisals of Interparental Aggression for Their Short- and Long-Term Functioning. *European Psychologist*, 12(1), 6–16. doi 10.1027/1016-9040.12.1.6.
- Foshee, V.A., Bauman, K.E., Linder, F., Rice, J. y Wilcher, R. (2007). Typologies of adolescent dating violence: identifying typologies of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 498-519.

- Foshee, V. A. y McNaughton-Reyes, H. L. (2009). Primary Prevention of Adolescent Dating Abuse Perpetration: When to Begin, Whom to Target, and How to do it. En D. J. Whitaker y J. R. Lutzker (Eds.), *Preventing Partner Violence: Research and Evidence-Based Intervention Strategies* (pp.141-168). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fouts, G. y Burggraf, K. (2000). Television Situation Comedies: Female Weight, Male Negative Comments, and Audience Reactions. *Sex Roles*, 42 (9/10), 425-432.
- Freud, S. (1965). *New introductory lectures on psychoanalysis*. New York: Norton.
- Frieze, I., Parsons, J.E., Johnson, P., Ruble, D.N., y Zellman, G. (1978). *Women and sex roles: A social psychological perspective*. Norton; New York.
- Fuertes, A. (1996). Redefinición sexual y de género. En J. Fernández (Ed.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad de sexo y género* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.
- Funes, J. (2005). *Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes. O de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema*. Congreso Ser Adolescente Hoy. FAD, Madrid.
- Furman, W. y Flanagan, A. (1997). The influence of earlier relationships on marriage: An attachment perspective. En W. K. Halford y H. J. Markman (Eds.), *Clinical Handbook of marriage and couples interventions*. Chichester: Wiley.
- Furstenberg, F. F. (1990). Coming on age in a changing family system. En S. S. Felman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, EUA: Harvard University Press.
- Gámez, M. y Alendros, C. (2011). Exposición a la Violencia entre los Padres, Prácticas de Crianza y Malestar Psicológico a Largo Plazo de los Hijos. *Psychosocial Intervention*, 20 (2) 121-130. ISSN 1132-0559.

- Gámez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C. y Carrobles, J.A. (2012). Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población. *Psicología Conductual*, 20, 585-602.
- Gámez, M., y Calvete, E. (2012). Violencia filio-parental y su asociación con la exposición a la violencia marital y la agresión de padres a hijos. *Psicothema*, 24, 2, 277-283.
- Garaigordobil, M., Durá, A., y Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1,53-63.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 , 233–254
- Garay R. M., Ávila, M. E., y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention* 22 (22), 25-32. doi: 10.5093/in2013a4.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5, AF 5*. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- García, F., Musitu, G. y Veiga, F.(2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*,18 (3) 551- 556.
- García, F., y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44 (173), 101-131.
- García, F., y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.
- García, F., y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365-384.

- Garrido, V. (2007). *Antes que sea tarde. Cómo prevenir la tiranía en los hijos*. Barcelona: Nabla Ediciones.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Lucas, F. y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37, 11-18.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Reviews of Sociology*, 8, 1-33.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late-modern age*. Cambridge, Polity Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. y Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42 (2), 141-156. **1**
- Goldstein, J.M., Seidman, L.J., O'Brien, L.M., Horton, N.J., Kennedy, D.N., Makris, N., Caviness, V.S., Faraone, S.V. y Tsuang M.T. (2002). Impact of normal sexual dimorphisms on sex differences in structural brain abnormalities in schizophrenia assessed by magnetic resonance imaging. *Archives of General Psychiatry*, 59,154–64. .
- Gómez, E. y De Paúl, J. (2003). La transmisión intergeneracional del maltrato físico infantil: estudio en dos generaciones. *Psicothema*, 15, 452-457.
- Gómez Bengoechea, B. (2009). *Violencia intrafamiliar: hacia unas relaciones familiares sin violencia*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. ISBN: 978-84-8468-270-7.
- González Méndez, R. y Santana Hernández, J.D. (2001). *Violencia en parejas jóvenes*. Ediciones Pirámide.

- González-Lozano, M.P., Muñoz-Rivas, M. y Grañas, J.L. (2003). Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes: Una revisión. *Psicopatología Clínica y Legal y Forense*, 3(3) 23-29.
- González-Ortega, I., Echeburúa, E. y Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16(2), 207-225.
- González, R., Rodríguez M. R. y García, R. (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitudes en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. Profesorado. *Revista De Currículum y Formación De Profesorado*, 17 (1), 181-200.
- Goñi, A. (2000). *Adolescencia y discusiones familiares*. Madrid: Eos.
- Gottfredson, M. R. y Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford, Calif., Stanford University Press.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Griffin, R. y Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical finding and future reactions for research. *Aggressive and violent behaviour*, 9, 379-400.
- Grusec J.E. y Lytton H. (1988). *Social development: History, theory, and research*. New York: Springer-Verlag.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J. y Kuczynski, L. (2000) New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71, 205-211. **1**
- 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

- Guay, F., Pantano, H.W. y Boivin, M. (2003). Auto-concepto académico y logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal. *Diario de Psicología Educativa*, 95, 124-136.
- Grinstead, C.M. y Snell, y J.L. (1997). Central Limit Theorem. *Introduction to Probability*, 325-360.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (2008) *Multivariate Data Analysis*. Prentice Hall Publisher: Upper Saddle River, New Jersey
- Hall, G.S. (1904). *Adolescence*. Appleton. New York.
- Halpern, C., Oslak, G., Young, M., Martin, S. y Kupper, 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(10), 1679-1685.
- Harbin, H. y Madden, D. (1979). Battered parents: a new syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 136 (10), 1288-1291
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hernández, T. y Casares, E. (2002). *Aportaciones teóricoprácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 26 (3), 325-340.
- Health Canada, 1995).

- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-336.
- Henry C.S., Sager D.W. y Plunkett S.W. (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and dimensions of adolescent empathy. *Family Relations*, 45, 283-292.
- Herranz, J. (2013). *Violencia de género en la población adolescente: Guía de orientación para la familia*. Excma. Diputación de Alicante. Unidad de Igualdad.
- Herrera, P.(1997) La Familia Funcional y Disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana MED*, 13(6), 591-5.
- Hilton, N.Z., Harris, G.T. y Rice, M.E. (2000). The functions of aggression by male teenagers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 988-94. **1**
- Hird, M.J. (2000). An empirical study of adolescent dating aggression in the U.K. *Journal of Adolescence*, 23, 69-78.
- Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 91–118). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Honjo, S. y Wakabayashi, S. (1988). Family violence in Japan: A compilation of data from the Department of Psychiatry, Nagoya University Hospital, Japan. *The Japanese Journal of Psychiatry and Neurology*, 42 (1), 5-10.
- Howard, J. y Rottem, N. (2008). *It all Starts at Home. Male Adolescent Violence to Mothers*. Inner South Community Health Service Inc and Child Abuse Research Australia, Monash University.
- Hull, B., Kilbourne, M., Reece, B. y Husaini, B.A. (2008). Community involvement and adolescent mental health: moderating effects of race/ethnicity and

- neighborhood disadvantage. *Journal of Community psychology*, 36, 534-551.
- Huston, A. C. (1983). Sex-typing. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (pp. 388-467). Nueva York: Wiley.
- Huxley, R. (1999). *Love & limits: Achieving a balance in parenting*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Ibabe, I., Jauregizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional?. *Anales de Psicología*, 2, 265-77.
- Iglesias, L. (2000). *Cero en conducta*. El Correo de la UNESCO. Informe Ararteko.
- Inoff-Germain, G., Arnold, G. S., Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Cutler Jr, G. B. y Chrousos, G. P. (1988). Relations between hormone levels and observational measures of aggressive behavior of young adolescents in family interactions. *Developmental Psychology*, 24(1), 129.
- Irwin, C.E., Burg, S.J., Uhler Cart, C. (2002). America's adolescents: where have we been, where are we going?. *Journal of Adolescent Health*, 31, 91–121.
- Jackson, S., Bijstra, J. y Bosma, H. (1998). Adolescent's perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jackson, S.M.(1999). Issues in the dating violence research: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4, 233-247.
doi:10.1016/S1359-1789(97)00049-9

- Jackson, S.M., Cram, F. y Seymour, F.W. (2000). Violence and sexual coercion in high school students' dating relationships. *Journal of Family Violence*, 15, 23-36.
- Piaget, J. (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*. New York: Basic Books.
- Jessor, R. (1991). Behavioral science: An emerging paradigm for social inquiry?. En R. Jessor (Ed.), *Perspectives on Behavioral Science: The Colorado Lectures*. Boulder, EUA: Westview.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk setting. *American Psychology*, 48, 117-126.
- Jesus, S. N. (1999). *Como Prevenir e Resolver o Stress dos Professores e a Indisciplina dos Alunos?*. Edições Asa. ISBN: 9789724120980.
- 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(2), 181-195.
- Jiménez, T. I., Murgui, S. y Musitu, G., (2007). Comunicación familiar y ánimo depresivo: El papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 24 (2), 259-271.
- Jiménez, T., Murgui, S., Estévez, E. y Musitu, G. (2007) Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 473-485.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.
- Johnson, H. D., LaVoie, J. C. y Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion: predictors of loneliness, social anxiety and social

- avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16 (3), 304-319.
- Kanin, E. J. (1957). Male aggression in dating-courtship relations. *American Journal Social*, 63,197–204.
- Kennedy, T.D., Edmonds, W.A., Dann, K.T.J. y Burnett, K.F. (2010). The clinical and adaptive features of young offenders with histories of childparent violence. *Journal of Family Violence*, 25(5), 509-520.
- Kerr, M. y Stattin, H. (2000). What parents know. How they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36, 366-380.
- Kethineni, S. (2004). Youth-on-Parent Violence in a Central Illinois County. *Youth Violence ad Juvenile Justice*, 2, 374-394. doi: 10.1177/1541204004267785
- Khaleque, A. y Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64, 54-64.
- Kinsfogel, K.M. y Grych, J.H. (2004). Interparental conflict and adolescent dating relationships: Integrating cognitive, emotional, and peer influences. *Journal of Family Psychology* 18(3), 505-515.
- Klein, D. y White, J. (1996). *Introducción a las teorías de la familia*. Sage: Londres.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134-151.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. En E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kroger J. y Haslett S. J. (1991). A comparison of ego identity status transition pathways and change rates across five identity domains. *International*

Journal of Aging and Human Development, 32, 303–330. doi:
10.2190/340W-9JL0-X14P-9B3K

- Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Kwong, M.J., Bartholomew, K., Henderson, A.J.Z. y Trinke, S.J. (2003). The intergenerational transmission of relationship violence. *Journal of Family Psychology*, 17, 288–301.
- Kennedy, R .E., Yang, Z. y Cohen, W. B. (2010). *Detecting trends in forest disturbance and recovery using yearly Landsat time series: 1. LandTrendr—Temporal segmentation algorithms*. Remote Sensing of Environment.
- Lackovic-Grgin, K. y Dekovic, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. *Adolescence*, 25, 839-846.
- Ladd, G. W. y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development*, 72, 1579 –1601.
- Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Behavior and Development*, 31, 43-104.
- Lagarde, M. (1996). El género: La perspectiva de género. Género y feminismo. *Desarrollo humano y democracia*, 13-28. Ed. horas y HORAS.
- 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 Couples and Families*, 11, 1-7.
- Lamborn S, Mounts N, Steinberg L. y Dornbusch S.(1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049–1065. **2**

- Lameiras, M. e Iglesias, I. (2011). *Violencia de género*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Langhinrichsen-Rohling, J. y Neidig, P. (1995). Violence backgrounds of economically disadvantaged youth: Risk factors for perpetrating violence?. *Journal of family violence*, 10 (4), 379-398.
- Lanz M, Iafrate R, Rosnati R. y Scabini E.(1999). Parent–child communication and adolescent self-esteem in separated, intercountry adopted, and intact non-adoptive families. *Journal of Adolescence*, 22, 785–794.
- Laursen, B., Coy, K.C. y Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69, 817-832. **1**
- Leaper, C. (2000). The social construction and socialization of gender. En P. H. Miller y E. K. Scholnick (Eds.), *Towards a feminist developmental psychology* (pp.127–152). New York: Routledge Press.
- 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.
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris: P.U.F.
- Lenssen, V. S., Doreleijers, T., Van Dijk, M. y Hartman, C. (2000). Girls in detention: What are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, 23, 287-303.
- Lerner R.M. y Benson P. (2003). *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice*. New York: Kluwer Academic-Plenum.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y. y Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. En R. M. Lerner, L. Steinberg, R. M. Lerner y L. Steinberg

- (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 524-558). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Clarendon.
- Lewis R.A. y Spanier G.B. (1982). Marital Quality, Marital Stability, and Social Exchange. En Nye (Ed.), *Family Relationships: Rewards and Costs* (pp.49-65). Beverly Hills, CA:Sage.
- Lila, M.S. y Buelga, S. (2003). Familia y Adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. En L. Gómez Jacinto (Ed.), *Encuentros en Psicología Social* (pp. 72-78). Málaga: Aljibe.
- Linder, J. R. y Collins, W. A. (2005). Parent and peer predictors of physical aggression and conflict management in romantic relationships in early adulthood. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 252-262.
- Liotard, K. (2012). *Proyecto de Informe sobre la Eliminación de los Estereotipos de Género en la UE*. Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género. Parlamento Europeo
- Lippa, R. (2002). *Gender, nature and nurture*. Mahwah: NJ7 Lawrence. Erlbaum Associates.
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K. y Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369. doi:10.1353/mpg.2003.0014
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133. doi:10.1080/01650250244000128.
- Llinares, L. (1998). *La familia, la sociedad, y su futuro*. Valencia: Albatros.

- Llorca, M. (2007). Flexibilidad y rigidez de los roles de género. En Vega, A. (Ed.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp 79-89). Málaga: Ed. Aljibe
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist* 53(2):242–259.
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S., Schmidt, L. y Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Child Psychology*, 28, 353–369.
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lolas, F. (1991). *Agresividad y violencia*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Lorenz, K. (1968). *Sobre la agresión*. México: Siglo XXI.
- Lozano, S., Estévez, E. y Carballo, J.L. (2013). Factores individuales y familiares de riesgo en casos de violencia filio-parental. *Documentos de Trabajo Social*, 52, 239-254.
- Lujan, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial*, 2, 1-27.
- Lytton, H. y Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267–296.
- Maccoby, E.E. y Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 1-101). New York: John Wiley y Sons.
- Maccoby, E. E., y Jacklin, C. N. (1987). Sex segregation in childhood. En H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 239-288). New York: Academic Press.

- Maccoby, E.E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maeztu, J. (2015). *Informe Anual del Defensor del Menor de Andalucía*. Ed.: Defensor del Menor de Andalucía.
- Marcelli, D. (2002). *Enfant tyrans et violents. Bulletin de l'Academie Nationale de Médecine, 186(6), 991-999.*
- Marcia, J. E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence, 12*, 401-410.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 38*, 299-337.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S., Martín, M. J. y Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martin, C.L., Ruble, D.N. y Szkrybalo J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin, 128*, 903-933.
- Martin, C.E., Houston, A.M., Mmari, K.N. y Decker MR. (2012). Urban teens and young adults describe drama, disrespect, dating violence and help-seeking preferences. *Maternal and Child Health Journal, 16(5)*, 957-66. doi: 10.1007/s10995-011-0819-4.
- Martínez, I., García, J. F. y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports, 100*, 731-745.
- Martínez, I. y García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence, 43* (169), 13-29.

- Martínez, B. (2013). El Mundo social del adolescente. Amistades y pareja. En E., Estevez (Ed.), *Los problemas en la adolescencia. Respuestas y sugerencias para padres y profesionales* (pp. 71-92). Madrid: Síntesis
- Maton, K. I. y Salem, D. A. (1995). Organizational characteristics of empowering community settings: A multiple case study approach. *American Journal of Community Psychology*, 23, 631-656.
- Matza, L. S., Kupersmidt, J. B. y Glenn, M. (2001). Adolescents' perceptions and standards of their relationship with their parents as a function of sociometric status. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 245-272.
- McCloskey, L. A. y Lichter, E. (2003). Childhood exposure to marital violence and adolescent aggression: Psychological mediators in the cycle of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 1-23.
- Mc Cubbin, M. A., y Mc Cubbin, H. I. (1987). Family stress theory and assessment: The T-Double ABC-X Model of family adjustment and adaptation. En H. I. McCubbin y A. I. Thompson (Eds.), *Family assessment inventories for research and practice*. Madison: University of Wisconsin.
- Mc Cullough, G., Huebner, E.S. y Laughlin, J.E. (2000). Life events, self concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37 (3), 281-290.
- Mc Gee, R., Williams, S., Poulton, R. y Moffitt, T. (2000). A longitudinal study of cannabis use and mental health from adolescence to early adulthood. *Addiction*, 95(4), 491-503.
- Mc Hale, S.M., Crouter, A.C. y Whiteman, S.D. (2003). The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development*, 12,125-148.
- Mc Kenna, M. (2006). *Adolescent parent abuse: The abuse of parents by their adolescents*. Parenting Imperatives: 2nd National Parenting Conference, Adelaide, SA.

- Mead, H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago.
- Medeiros, R.A. y Straus, M.A. (2006). Risk factors for physical violence between dating partners: implications for gender-inclusive prevention and treatment of family violence. En J. Hamel y T. Nicholls (Eds.), *Family approaches in domestic violence. a practitioner's guide to gender-inclusive research and treatment guide to gender-inclusive research and treatment* (pp. 59-85). Nueva York: Springer.
- Medina, F. y Galván, M. (2007). *Imputación de datos: teoría y práctica*. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas.
- Megías, E., Elzo, J., Méndez, S., Navarro, F.J. y Rodríguez, E. (2002). *Hijos y Padres: Comunicación y Conflictos*. Madrid: FAD. **2**
- 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).
- Metcalfé, B. (1981). El autoconcepto y la actitud a la escuela. *British Journal of Educational Psychology*, 51(1), 66-76.
- Micucci, J.A. (1995). Adolescents Who Assault Their Parents: A Family Systems Approach to Treatment. *Psychotherapy*, 32, 154-161.
- Miller, N. E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- Miller, P. M., Danaher, D.L. y Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, 22, 543-548. doi: 10.1037/0012-1649.22.4.543.
- Mischel, W. (1966) A social-learning view of sex differences in behavior. En E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. London, Tavistock.
- Molpeceres, M. A. (1994). *El sistema de valores: su configuración cultural y su socialización familiar en la adolescencia*. Tesis doctoral. Universitat de València.

- Montemayor, R.(2003). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, 83-103.
- Moreno, R., Martínez, R. y Chacón, S. (2000). *Fundamentos Metodológicos en Psicología y Ciencias Afines*. Ed. Pirámide.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, 18, 189-204.
- Morganett, R.S. (1995). Afrontar la aflicción y pérdida de los seres que-ridos. En R.S. Morganett (Ed.), *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes*. Barcelona. Martínez Roca.
- Moscovici, S. (1984) The phenomenon of social representations. En R.M. Farr y S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge, University Press.
- Motrico, E., Fuentes, M. J. y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 1-13.
- Moya, M.C. (1993) Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. *Revista de Psicología Social*, 8 (2), 171-187.
- Mruk, C. (2006). Defining self-esteem: An often overlooked issue with crucial implications. En M. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A source book of current perspectives* (pp. 10-15). New York: Psychology Press.
- Muñiz, M (2013). Adolescencia, violencia de género y sexismo: un análisis a través del Tuenti. En J.M. Valcuende, M. Marco y D. Alarcón (Eds.), *I Congreso Internacional sobre estudios de Diversidad sexual en Iberoamérica* (pp. 373-385). Sevilla

- Muñiz, M., Monreal, M. C. y Povedano, A. (2013). *Adolescencia y Violencia de Género: Estereotipos y Sexismo en los nativos digitales*. En IV Congreso para el estudio de la Violencia sobre las Mujeres.
- Muñiz, M., Cuesta, P., Monreal, M. C., 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.
- Muñoz-Rivas, M.J. y Graña, J.L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13(1), 87-94.
- Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L., O'Leary, K.D. y González, P. (2007). Physical and psychological agresión in dating relathionships in spanish university students. *Psicothema*, 19(1), 102-107.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D. y González, P. G. (2009). Prevalence and predictors of sexual aggression in dating relationships of adolescents and young adults. *Psicothema*, 21,240.
- Muñoz-Rivas, M.J., Gámez-Guadix, M., Graña, J.L. y Fernández, L. (2010). Violencia en el noviazgo y consumo de alcohol y drogas ilegales entre adolescentes y jóvenes españoles. *Adicciones*, 22(1), 125-133.
- Murphy, C.M. y Hoover, S. A. (2001). Measuring emotional abuse in dating relationships as a multifactorial construct. En K.D. O'Leary y R.D. Maiuro (Eds.), *Psychological abuse in violent relationships* (pp. 29-46). New York: Springer.
- Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, J.F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Musitu, G. Buelga, S., Lila, M.S. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.

- Musitu, G. y García, E., (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T. y Herrero, J. (2007). Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco (Eds.), *Convivir con la violencia* (pp. 135-150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- 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 (3) 370-380.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Musitu, G. (2014). *Un análisis ecológico de la violencia filio-parental*. I Congreso Nacional de Violencia Filio-parental. Sociedad Española para el estudio de la Violencia Filio parental.
- Musitu, G. (2015). I Congreso Nacional de Violencia Filio-Parental. En EOS (Eds.), *Un análisis ecológico de la violencia filio-parental* (pp. 119-128). Madrid: EOS. ISBN 978-84-9727-613-9.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1998). *Sex differences in direct and indirect peer victimization: the development of a multidimensional victim scale*. Colchester: University of Essex.
- Noack, P. y Krake, B. (1998). Continuity and change in family interactions across adolescence. En M. Hofer, J. Youniss y P. Noack (Eds.), *Verbal interaction and development in families with adolescents* (pp. 65-81). London: Ablex Publishing.
- Noller, P. y Bagi, S. (1985). Parent-adolescent communication. *Journal of Adolescence*, 8, 125-144.

- Nock, M. K. y Kazdin, A. E. (2002). Examination of cognitive, affective, and behavioral factors and suicide-related outcomes in children and young adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 48–58.
- Ocampo, B.W., Shelley, G.A. y Jaycox, L.H. (2007). Latino teens talk about help seeking and help giving in relation to dating violence. *Violence Against Women*, 13(2),172-89.
- Ohanessian, C. M., Lerner, R. y Von Eye, A. (2000). Adolescent-parent discrepancies in perceptions of family functioning and early adolescent self-competence. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (3), 362-372.
- O’Keefe, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 546-568
- Olsen, J.P., Parra, G.R. y Benett, S.A. (2010). Predicting violence in romantic relationships during adolescence and emerging adulthood: a critical review of the mechanisms by which familial and peer influences operate. *Clinical Psychology Review*, 30 (2010), 411-422.
- O’Leary, K.D. (1999). Developmental and affective issues in assessing and treating partner aggression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 579-582.
- O’Leary, K.D. y Slep, A.M. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 314-327.
- O’Leary, K. D., Slep, A. M. S., Avery-Leaf, S. y Cascardi, M. (2008). Gender differences in dating aggression among multiethnic high school students. *Journal of Adolescent Health*, 42, 473-479.

- O'Leary, K. y Slep, A. (2012). Prevention of partner violence by focusing on behaviors of both young males and females. *Prevention Science*, 13, 329-339. doi:10.1007/s11121-011-0237-2.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, T. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20, 3-16.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, A. (2008). Estilos relacionales materno y paterno y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Olson, D.H., Russell, C.S. y Sprenkle, D.H. (1983). Circumplex model of marital and family system, VI: Theoretical update. *Family Process*, 22, 69-83.
- Olson, D.H., Portner, J. y Lavee, Y. (1985). *FACES III. Family Social Science*. University of Minnesota, St. Paul, Minnesota.
- Olson, D.H., Mc Cubbin, H., Barnes, H., Larsem, A., Muxen, M. y Wilson, M. (1985). *Inventarios sobre familia*. Traducción de A. Hernández (1989). Universidad de Bogotá.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 7-27). London y New York: Routledge.
- Omer, H. (2004). *Nonviolent Resistance. A New Approach to Violent and Self-Destructive Children*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive behavior*, 27, 269-283.
- Ortega, R. (1994). Las Malas Relaciones Interpersonales en la Escuela. Estudio sobre la Violencia y el Maltrato entre Compañeros de Segunda Etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.

- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla, Mergablum.
- Ortega, R., Ortega-Rivera, J. y Sánchez, V. (2008). La violencia sexual entre compañeros/as y en la pareja: un estudio exploratorio. *Internacional Journal of Psychology*, 8, 63-72.
- Oswald, D. L. y Russell, B. L. (2006). Perceptions of sexual coercion in heterosexual dating relationships: The role of initiator gender and tactics. *Journal of Sex Research*, 43, 87-95.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pagani, L. S., Tremblay, R. E., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, F. y McDuff, P. (2004). Risk factor models for adolescent verbal and physical aggression toward mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 528–537
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Nagin, D., Zoccolillo, M., Vitaro, F. y Duff, P. (2009). Risk factor models for adolescent verbal and physical aggression toward fathers. *Journal of Family Violence*, 24, 173-182. doi: 10.1007/s10896-008-9216-1.
- Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty?. *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.
- Palmero, F. y Martínez Sánchez, F. (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill
- Pareja, J.A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Tesis Doctoral no publicada. Ceuta: Universidad de Granada.
- Parke, R.D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.

- Parkhurst, J.T. y Hopmeyer, A. (1999). Developmental change in the sources of loneliness in childhood and adolescence: Constructing a theoretical model. En K.J. Rotenberg y S. Himel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 56-79). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18, 215-231.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años de la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 331-346.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18 (2), 141-159.
- Paterna, C., Martínez, M. C. y Vera, J. J. (2003). *Psicología social*. Madrid: Pirámide.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercitive family process*. Oregon: Castalia.
- Paterson, R., Luntz, H., Perlesz, A. y Cotton, S. (2002). Adolescent violence towards parents: Maintaining family connections when the going gets tough. Australian and New Zealand. *Journal of Family Therapy*, 23, 90-100.
- Paulson, M. J., Coombs, R. H. y Landsverk, J. (1990). Youth who physically assault their parents. *Journal of Family Violence*, 5 (2), 121-133.
- Pazos, M.P., Oliva, A. y Gómez, A.(2014). Violencia en relaciones de pareja jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46, 148-159.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.

- Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: un fenómeno emergente. *Mosaico*, 36, 8-9.
- Pereira, R. y Bertino, L. (2009). Menores que agreden a sus padres. La actitud del profesional de atención primaria. *Revista Formación Médica Continuada en Atención Primaria (FMC)* 17 (1), 39-47.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Nueva York: Wiley.
- Piaget, J.(1972). Intelectual evolution from adolescence to adult-hood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Pianta, R. C. y Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. En R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The role of other adults in children's lives: New directions for child development* (pp. 61-80). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Pindado, J. (2003). *El papel de los medios de comunicación en la socialización de los adolescentes de Málaga*. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga.
- Piñuel, I., y Oñate, A. (2006). *AVE. Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA.
- Piussi, A. M. (1997). *Enseñar ciencia: autoridad femenina y relaciones en la educación*. Icaria Editorial.
- Povedano, A., Henry, L., Ramos, M. y Varela, R., (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.
- Povedano, A. (2012). *Perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Un análisis desde la perspectiva de género*. Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Facultad de Ciencias Sociales.
- Povedano, A. (2013). Violencia de género en el noviazgo. En E. Estévez (Ed.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp. 211-232). Madrid: Síntesis.

- Povedano, A. (2014). *Violencia de género en la adolescencia*. Málaga: IC Editorial..
- Povedano, A., Muñiz, M., Cuesta, P. y Musitu, G. (2015). *Educación para la igualdad de género: un modelo de evaluación*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. ISBN (13): 978-84-92454-32-7.
- Povedano, A., Monreal, M. C., Cuesta, P., Muñiz, M., Moreno, D. y Musitu, G. (2015). Spanish Parenting Styles and Teen Dating Violence. En F. García (Ed.) *Parenting: Cultural Influences and Impact on Childhood Health and Well-Being* (pp. 65-86). New York: Nova
- Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R. y Musitu, G. (2015). Víctimas adolescentes que se defienden con violencia relacional en la escuela: el rol de la soledad y del género. *Infocop-Online*.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Ramírez, M. (2007). Los padres y los hijos, variables de riesgo. *Revista Educación y Educadores*, 10(1).
- Rechea, C., Fernández, E. y Cuervo A. L. (2008). Menores agresores en el ámbito familiar. *Centro de Investigación en Criminología. Informe*, 15, 1-80.
- Rechea, C. y Cuervo, A. L. (2009). Menores agresores en el ámbito familiar (Estudio de casos). *Centro de Investigación en Criminología. Informe*, 17, 1-56.
- Reguant, D. (2007). *Explicación abreviada del patriarcado*. Barcelona.
- Renshaw, P.D. y Brown, P.J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64, 1271-1284.
- Rey-Anacona, 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.

- Rhoades, G. K., Stanley, S. M. y Markman, H. J. (2012). A longitudinal investigation of commitment dynamics in cohabiting relationships. *Journal of Family Issues*, 3, 367-388.
- Rodríguez, M. (2004). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*. Centro de Educación a Distancia. España. [Artículo en línea]. Disponible en: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).
- Rodríguez-Tomé, H. (1997). Maduration biologique et changements psychologiques à l'adolescence. En H. Rodríguez-Tomé, S. Jackson y F. Bariaud (eds.), *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris: Puf.
- Rodríguez, E., Megías, I. y Sánchez, E. (2002). *Jóvenes y relaciones grupales. Dinámica relacional para los tiempos de trabajo y de ocio*. Madrid: INJUVE-FAD.
- Rodríguez, E., Megías, I. y Sánchez, E. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD. ISBN: 978-84-92454-37-2
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rohner, R. y Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.
- Romero, F., Melero, A., Cánovas, C. y Antolín, M. (2007). *Violència dels joves en la família*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (Justícia i Societat,28).
- Romera, M., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23, 4, 624-629.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Malabar. FL: Robert E. Krieger.

- Roth, J. y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.
- Rotenberg, K. y Hymel, S.(1999). *Loneliness in Childhood and Adolescence*. NY: Cambridge University Press.
- Rotter, J. B. y Mulry, R. C. (1965). Internal versus external control of reinforcement and decision time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 598-604
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M.A., Amor, P.J. y López-González, M.A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica 2015*, 25 (1), 47-53. **1**
- Rubio-Garay, F., López-González M.A., Saúl, L.A. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. *Acción Psicológica*, 9, 61-70. doi:10.5944/ap.9.1.437.
- Ruble, D. N. y Martin, C. L. (1998). Gender development. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 933–1016).New York: Wiley.
- Sabatelli, R. M. y Shehan, C. (1993). Exchange and Resource Theories. En P. Boss, W. Doherty, R. LaRossa, W. Schuum, y S. Steinmetz (Ed.), *Sourcebook of Family Theories and Methods*. New York: Plenum Press.
- Salmivalli et al. (2006)
- Santos Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende: Retos, dificultades y esperanzas*. Madrid: Ediciones Morata
- Sanmartín, J., Iborra, I., García, Y. y Martínez, P. (2010). *III Informe Internacional Violencia contra las Mujeres en las Relaciones de Pareja. Estadísticas y legislación*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Schwartz, M., O'Leary, S.G. y Kendziora, K.T. (1997). Dating aggression among high school students. *Violence and Victims*, 12, 295-305.

- Sears, H. A., Byers, E. S. y Price, E. L. (2007). The co-occurrence of adolescent boys' and girls' use of psychologically, physically, and sexually abusive behaviours in their dating relationships. *Journal of Adolescence*, 30, 487–504.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1981). The child as friendship philosopher. En S. R. Asher y J. M. Gottman (Eds.), *The Development of Children's Friendships* (pp.242-272). Cambridge: Cambridge University Press.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M.(2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M., Linley, P. A., Joseph, S. y Boniwell, I. (2003). Positive psychology: Fundamental as-sumptions. *Psychologist*, 16(3), 126-127.
- Sempere, M., Losa del Pozo, B., Pérez, M., Esteve, G. y Cerdà, M. (2007). Estudio cualitativo de menores y jóvenes con medidas de internamiento por delitos de violencia intrafamiliar. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. *Justícia i Societat*, 28, 196-321.
- Senabre, P., Ruiz, Y. y Murgui, S. (2012). Estilos de parentalidad y su relación con la conducta agresiva. *Edetania* 42, 145-157. ISSN: 0214-8560.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283–305.

- Signorielli, N. (2001). Television's gender role images and contribution to stereotyping. En D. G. Singer y J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 341-358). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Silva, I. (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Simon, V. y Furman, W. (2010). Interparental Conflict and adolescents' romantic relationships. *Journal of research on adolescence*, 20(1), 188-209. doi: 10.1111/j.1741-3729.2000.00025.x
- Smetana, J.G. y Gaines, C. (1999). Adolescent-parent conflict in middle-class African-American families. *Child Development*, 70, 1447-1463.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Smith, P.K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 1-9.
- Smith, D. y Donnelly, J. (2001). Adolescent dating violence. A multi-systemic approach of enhancing awareness in educator, parents and society. *Journal of Prevention and Intervention in the community*, 21, 56-64.
- Smith, P.H., White, J.W. y Holland, L. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 93 (2003), pp. 104-110. **1**
- Snarey, J. (1985). The cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.
- 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

- Speicher, B. (1994). Family patterns of moral judgment during adolescence and early adulthood. *Developmental Psychology*, 30(5), 624-632. doi: 10.1037/0012-1649.30.5.624
- Spitz, R. A. (1959). *A genetic field theory of ego formation: Its implication for pathology*. New York: International Universities Press.
- Stattin, H. y Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stattin, H. y Kerr, M. (2000). Parental monitoring: a reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-85.
- Steinberg, L. y Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Steinberg, L. y Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Steinberg, L. y Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N. y Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Stets, J. y Straus, M. (1989). *The Marriage License as a Hitting License: a Comparison of Assaults in Dating, Cohabiting, and Marriage Couples*. *Journal of Family Violence*, 4 (2), 161-180. doi: 10.1007/BF01006627
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.
- Stocker, C.M. y Richmond, M.K. (2007). Longitudinal associations between hostility in adolescents' family relationships and hostility in their romantic

- relationships. *Journal of Family Psychology*, 21, 490-497. doi: 10.1037/0893-3200.21.3.490
- Stoller, R. (1985). *Presentations of Gender*. New Haven: Yale Univ. Press.
- Sunday, S., Kline, M., Labruna, V. E., Pelcovitz, D., Salzinger, S. y Kaplan, S. J. (2011). The Role of Adolescent Physical abuse in Adult Intimate Partner Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(18), 3773-3789. doi:10.1177/0886260511403760
- Susman, E.J. (2006). Psychobiology of Persistent Antisocial behavior: Stress, Early Vulnerabilities and the Attenuation Hypothesis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 376-389.
- Tabachnick, G. G. y Fidell, L. S. (2007). *Experimental Designs Using ANOVA*. Belmont, CA: Duxbury.
- Tattum, D. P. y Lane, D. A. (1989). *Bullying in schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Temple, J.R. y Freeman, D.H. (2011). Dating violence and substance use among ethnically diverse adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(4), 701-18. doi: 10.1177/0886260510365858.
- Tesson, G. y Youniss, J. (1995). Micro-sociology and psychological development: A sociological interpretation of Piaget's theory. En A.M. Ambert (Ed.), *Sociological studies of children* (pp. 101-126). Greenwich, CT: JAI.
- Teten, A.L., Ball, B., Valle, L.A., Noonan, R. y Rosenbluth, B. (2009). Considerations for the Definition, Measurement, Consequences, and Prevention of Dating Violence Victimization among Adolescent Girls. *Journal of Women's Health*, 18, 923-927. doi: 10.1089/jwh.2009.1515
- Tobeña, R. (2012). *Niños y adolescentes que agreden a sus padres: Análisis descriptivo*. Zaragoza: Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Toldos, M. P. (2002). *Adolescencia, violencia y género*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid. Madrid (España).

- Torres, C., Robles, J.M. y De 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*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93. **1**
- Trickett, E.J. (2009). Community Psychology: Individuals and Interventions in Community Context. *Annual Review of Psychology*, 60, 395-419.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of Internet*. New York: Simon & Schuster.
- Udry, J. R. y Talbert, L. M. (1988). Sex hormone effects on personality at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 291-295.
- Udry, J. (2000). Biological Limits of Gender Construction. *American Sociological Review* 66(4):443-457.
- Ulman, A. y Straus, M. A. (2003). Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents. *Journal of Comparative Family Studies*, 34(1), 41-60.
- Usmiani, S. y Daniluk, J. (1997). Mothers and Their Adolescent Daughters: Relationship between Self-Esteem, Gender Role Identity, and Body Image. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 45-62.
- Varela, J. (2013). Forjar un hombre, moldear una mujer. Teknokultura. *Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 10(2).
- Varela, R., Ávila, M.E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22, 25-32.

- Vézina, J. y Hérbert, 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(1), 33–66.
- Villalobos, J.A., Cruz, A.V. y Sánchez, P.R. (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21, 119-129.
- Walker, L.E. (1979). *The battered woman*. New York: Harper & Row.
- Walker, L. J. y Taylor, J. H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62, 264–283. doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01530.x
- Walker, L. J., Hennig, K. H. y Krettenauer, T. (2000). Parents and peer contexts for children’s moral reasoning development. *Child Development*, 71(4), 1033-1048.
- Walsh, J. A. y Krienert, J. L. (2007). Child–parent violence: An empirical analysis of offender, victim, and event characteristics in a national sample of reported incidents. *Journal of Family Violence*, 22(5), 563-574
- Wark, G. y Krebs, D. L. (1997). Sources of variation in real-life moral judgment: Toward a model of real-life morality. *Journal of Adult Development*, 4, 163–178.
- Watson, J.M., Cascardi, M., Avery-Leaf, S. y O’Leary, K.D. (2001). High school students’ responses to dating aggression. *Violence and victims*, 16(3), 339-348.
- Webster, A. (2008). Adolescent to parent abuse: an overview. *CDF Reader*, 7 (1), 4-8.
- Wekerle, C. y Wolfe, D.A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review*, 19, 435-456. doi: 10.1016/S0272-7358(98)00091-9

- Welsh, E., Buchanan, A., Flouri, E. y Lewis, J. (2004). *Involved fathering and child well-being: Fathers' involvement with secondary school age children*. New York: Joseph Rowntree Foundation.
- Wiborg, G., Alonso, J.M., Fornes, P. y Vai, A. (2000). *Violencia familiar y alcohol. Conceptos y recomendaciones para profesionales que atienden a víctimas y agresores*. Barcelona: Iniciativa Daphne de la Comisión Europea.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics*. Wyle and Sons, Nueva York.
- Williams, J.M. y Dunlop, L.C. (1999). Pubertal timing and self-reported delinquency among male adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 157–171.
- Wilson, J. Q. y Herrnstein, R. (1985). *Crime and human nature: A definitive study of the causes of crime*. New York: Simon & Schuster.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P. G. y Crooks, C. V. (2006). *Adolescent risk behaviors: why teens experiment and strategies to keep them safe*. New Haven CT.: Yale University Press.
- Wolitzky-Taylor, K.B., Ruggiero, K. J., Danielson, C. K., Resnick, H. S., Hanson, R. F., Smith, D. W., Saunders, B. E. y Kilpatrick, D. G. (2008). Prevalence and Correlates of Dating Violence in a National Sample of Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(7), 755-762. doi: 10.1097/CHI.0b013e318172ef5f.
- Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós. MEC.
- Yarnoz, S. (2006). ¿Seguimos descuidando a los padres? El papel del padre en la dinámica familiar y su influencia en el bienestar psíquico de sus componentes. *Anales de Psicología*, 22, (2),175.185.
- Ybarra, M.L. y Mitchell, K.J. (2004). Online aggressors, victims, and aggressor/victims: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.

Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Seidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 13–39). Orlando, FL: Academic Press.