



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO ADOLESCENTE

Tesis doctoral presentada por Elisabete Arostegui Santamaría
dentro del Programa de Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud
Dirigida por la Dra. María Teresa Laespada y el Dr. Ioseba Iraurgi

Bilbao, Julio 2015



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO ADOLESCENTE

Tesis doctoral presentada por Elisabete Arostegui Santamaría
dentro del Programa de Doctorado en Psicología Clínica y de la Salud
Dirigida por la Dra. María Teresa Laespada y el Dr. Ioseba Iraurgi

Bilbao, Julio 2015

La doctoranda

Los directores

AGRADECIMIENTOS

A mis directores de este proyecto de tesis doctoral, María Teresa Laespada y Ioseba Iraurgi, por confiar en mí desde el principio, por su absoluta disponibilidad, y por el cuidado y exigencia que han depositado durante todo el proceso.

A todas y todos los escolares que han contribuido con sus respuestas en la cumplimentación de los extensos cuestionarios y que con su participación en los grupos de discusión y las entrevistas me han brindado nuevos elementos para la reflexión.

A todos los centros escolares y al profesorado que ha facilitado esta tarea.

A la Dirección de Drogodependencias del Gobierno Vasco por interesarse en el tema y apoyarme en su estudio.

A mis compañeras y compañeros de despacho, con quienes he compartido incontables horas de trabajo. Gracias por los buenos y malos momentos, por aguantarme y escucharme.

A mis amigas de siempre y a las que he ido conociendo en mi camino personal y profesional. Todas han estado ahí para apoyarme, compartir café, ilusiones, tristezas, locuras, proyectos serios o inverosímiles, horas de teléfono y de trabajo, pero sobre todo risas, muchas risas.

Pero todo esto nunca hubiera sido posible sin el amparo incondicional de mi familia, de mi padre, mi madre y mis hermanos, y sin el amor de Joxean y Asta. Han aguantado mis peores momentos con muchísima paciencia. Este es también vuestro premio.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1 CAPÍTULO I. LA ADOLESCENCIA, LA IDENTIDAD, Y SU DIMENSIÓN DE GÉNERO	7
1.1 Construcción de la identidad y su dimensión de género en la adolescencia	7
1.1.1 El constructo identidad.....	8
1.1.2 El constructo género.....	19
1.1.3 El constructo adolescencia	32
1.2 Instancias influyentes en la adolescencia, en la configuración de la identidad y su dimensión de género.....	37
1.2.1 La familia	37
1.2.2 La escuela.....	40
1.2.3 El grupo de iguales	42
2 CAPÍTULO II. LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO DE ADOLESCENTES.....	45
2.1 Antecedentes e implicaciones del estudio de la violencia en el noviazgo adolescente.....	46
2.2 Definición del concepto	48
2.3 Características de la violencia de noviazgo adolescente.....	49
2.3.1 Bidireccionalidad de las agresiones.....	49
2.3.2 Tipos de violencia	52
2.3.2.1 Violencia física.....	53
2.3.2.2 Violencia psicológica.....	54
2.3.2.3 Violencia sexual	55
2.3.3 Concurrencia de los diferentes tipos de violencia.....	58
2.4 Justificación de la violencia	59
2.5 Consecuencias de la violencia de noviazgo adolescente	61
2.6 Medición de la violencia en el noviazgo: herramientas.....	63
2.7 Patrón de desarrollo de la violencia en el noviazgo adolescente	66
2.8 Factores de riesgo de la violencia en el noviazgo adolescente	69
2.9 Relación entre la identidad, la ideología de género y la violencia de noviazgo adolescente.....	80
2.10 Otras variables incluidas en esta tesis y relacionadas con la adolescencia y la violencia de noviazgo en la adolescencia: la escuela, la familia y el consumo de drogas.....	84
2.10.1 El contexto académico: ajuste escolar.	84
2.10.2 El ámbito familiar: la comunicación familiar	93
2.10.3 El consumo de drogas.....	98
2.11 Teorías sobre la violencia de pareja en el noviazgo adolescente	101

3	CAPÍTULO III: OBJETIVOS E HIPÓTESIS	109
3.1	Objetivos e Hipótesis del Estudio I	110
3.1.1	Objetivos generales	110
3.1.2	Objetivos específicos:.....	110
3.2	Objetivos e Hipótesis del Estudio II.....	111
3.2.1	Objetivo general	111
3.2.2	Objetivos específicos.....	111
3.2.3	Hipótesis	112
4	CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA.....	115
4.1	Estudio I.....	115
4.1.1	Diseño	115
4.1.2	Muestra	115
4.1.2.1	Selección de la muestra: centros escolares y participantes.....	115
4.1.2.2	Procedimiento de captación de centros y participantes	115
4.1.3	VARIABLES INCLUIDAS EN EL ANÁLISIS.....	118
4.1.4	Instrumentos.....	120
4.1.4.1	Cuestiones Sociodemográficas	121
4.1.4.2	Contexto Escolar.....	121
4.1.4.2.1	Rendimiento académico	121
4.1.4.2.2	Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10).....	122
4.1.4.3	VARIABLES PERSONALES	125
4.1.4.3.1	El consumo de drogas	125
4.1.4.3.2	La ideología de Género	127
4.1.4.3.2.1	Escala de Estereotipos de Género EEG-H/EEG-M.....	127
4.1.4.3.2.2	Escala de Ideología de Rol de Género (EIG)	131
4.1.4.4	Contexto Familiar	133
4.1.4.4.1	Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CA-M/CA-P)	133
4.1.4.5	Violencia en el noviazgo adolescente. Cuestionario de Violencia en el Noviazgo Adolescente (CADRI)	136
4.2	ESTUDIO II.....	140
4.2.1	Diseño	140
4.2.2	Muestra	140
4.2.2.1	Selección de la muestra: centros escolares y participantes.....	140
4.2.3	Instrumentos.....	141
4.2.3.1	Grupos de Discusión.....	141
4.2.3.2	Entrevistas en Profundidad	142
4.2.4	VARIABLES INCLUIDAS EN EL ANÁLISIS.....	142
5	CAPÍTULO V.....	145
	RESULTADOS ESTUDIO I.....	145

5.1	Objetivo 1	145
5.1.1	Variables sociodemográficas	145
5.1.1.1	Sexo y Edad	145
5.1.1.2	Origen parental	147
5.1.2	Rendimiento académico autoinformado	147
5.1.2.1	Relación entre el género y el rendimiento escolar auto informado	148
5.1.2.2	Relación entre la edad y el rendimiento escolar autoinformado.....	149
5.1.3	Ajuste escolar	150
5.1.3.1	Relación entre el género y el ajuste escolar	153
5.1.3.2	Relación entre la edad y el ajuste escolar	153
5.1.4	Consumo de drogas	154
5.1.4.1	Tabaco	154
5.1.4.1.1	Relación entre el género y el consumo de tabaco	155
5.1.4.1.2	Relación entre la edad y el consumo de tabaco	156
5.1.4.2	Consumo de alcohol	157
5.1.4.2.1	Relación entre el género, el consumo de alcohol y las borracheras	159
5.1.4.2.2	Relación entre la edad, el consumo de alcohol y las borracheras	163
5.1.4.3	Consumo de cannabis	167
5.1.4.3.1	Relación entre el género y el consumo de cannabis.....	167
5.1.4.3.2	Relación entre la edad y el consumo de cannabis	170
5.1.4.4	Consumo de otras drogas ilegales	171
5.1.4.4.1	Relación entre el género y el consumo de otras sustancias ilegales	171
5.1.4.4.2	Relación entre la edad y el consumo de otras sustancias ilegales	172
5.1.4.5	El consumo de drogas en función de las tipologías de consumo	174
5.1.4.5.1	La influencia del género en las tipologías del consumo de drogas	174
5.1.4.5.2	La influencia de la edad en las tipologías del consumo de drogas	175
5.1.5	Ideología de género	176
5.1.5.1	Estereotipos de género	176
5.1.5.1.1	Los autoestereotipos de género, estereotipos asignados a las chicas en general y estereotipos de género asignados a los chicos en general.	176
5.1.5.1.1.1	La relación entre el género y los estereotipos de género	179
5.1.5.1.1.2	La relación entre la edad y los estereotipos de género	180
5.1.5.2	Roles de género	183
5.1.5.2.1	La relación entre el género y los roles de género.....	183
5.1.5.2.2	La relación entre la edad y los roles de género	184
5.1.6	Comunicación familiar	185
5.1.6.1	Comunicación familiar Madre y Padre: Apertura y problemas en la comunicación	185
5.1.6.1.1	La influencia del género en la comunicación familiar	188

5.1.6.1.2	La influencia de la edad en la comunicación familiar.....	188
5.1.7	Relaciones de Pareja.....	190
5.1.7.1	Adolescentes con pareja y/o experiencia de noviazgo	191
5.1.7.1.1	Análisis de las personas con experiencia de noviazgo en función del género.....	191
5.1.7.1.2	Análisis de las personas con experiencia de noviazgo en función de la edad	191
5.1.8	Violencia en el noviazgo adolescente.....	192
5.1.8.1	Violencia Cometida	193
5.1.8.1.1	La influencia del género en la violencia cometida.....	193
5.1.8.1.2	La influencia de la edad en el ejercicio de la violencia.....	194
5.1.8.2	Violencia Sufrida.....	196
5.1.8.2.1	La influencia del género en el padecimiento de la violencia	196
5.1.8.2.2	La influencia de la edad en el padecimiento de la violencia	197
5.2	Objetivo 2 - Análisis correlativos bivariados	199
5.2.1	Correlaciones generales.....	199
5.2.1.1	Ajuste Escolar y Violencia	199
5.2.1.2	Ideología de Género y Violencia	201
5.2.1.2.1	Estereotipos de Género y Violencia	201
5.2.1.2.2	Roles de Género y Violencia.....	202
5.2.1.3	Comunicación familiar y Violencia	203
5.2.1.4	La relación entre los distintos tipos de violencia ejecutada y padecida.....	204
5.2.1.5	Consumo de drogas y violencia	205
5.2.2	Correlaciones bivariadas en función del género	206
5.2.2.1	Ajuste Escolar y Violencia en función del género	206
5.2.2.2	Ideología de género y violencia	207
5.2.2.2.1	Los Estereotipos de género y la Violencia.....	207
5.2.2.2.2	Los Roles de género y la Violencia	213
5.2.2.3	La Comunicación familiar y la Violencia en función del género	213
5.2.2.4	Tipos de Violencia cometida y padecida en función del género	214
5.2.2.5	Consumo de drogas y Violencia en función del género	215
5.3	Matriz de correlaciones para la propuesta de un modelo explicativo de la violencia de noviazgo adolescente	218
6	CAPÍTULO VI.....	227
	RESULTADOS ESTUDIO II	227
6.1	Objetivo general.....	227
6.2	Objetivos específicos	227
6.3	Hipótesis	227
6.4	El alcohol y la violencia en el contexto de ocio nocturno	228
6.4.1	La violencia entre iguales.....	228

6.4.1.1	El alcohol, siempre presente	228
6.4.1.2	La violencia física, patrimonio de los varones. La verbal, patrimonio femenino	229
6.4.1.3	El uso de la violencia: un mandato masculino	230
6.5	La violencia de género en el contexto de ocio nocturno	232
6.5.1	“La maté porque era mía” en V.O. juvenil	233
6.5.2	Violencia hacia terceros/as; La noche me confunde!	233
6.6	La violencia de pareja en el contexto de ocio nocturno	236
7	DISCUSION.....	243
7.1	Estudio I.....	243
7.1.1	Objetivo general 1	243
7.1.2	Objetivo general 2	266
7.1.3	Objetivo general 3	280
7.2	Estudio II	281
7.2.1	Objetivo general	281
8	CONCLUSIONES.....	287
8.1	Conclusiones del Estudio I respecto del objetivo general 1.....	287
8.2	Conclusiones del Estudio I respecto del objetivo general 2.....	288
8.3	Conclusiones del Estudio I respecto del objetivo general 3.....	290
8.4	Conclusiones el Estudio II	290
9	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	293
10	BIBLIOGRAFÍA.....	295

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Factores relacionados con la violencia en el noviazgo adolescente, y función de algunos de ellos	79
Tabla 2. Distribución de la muestra en función del territorio, centro, red, curso, aulas y alumnado.....	117
Tabla 3. Variables incluidas en el análisis.....	118
Tabla 4. Fiabilidad de la Escala de Ajuste Escolar y sus dimensiones	124
Tabla 5. Análisis factorial de componentes principales de la escala de Consumo de Drogas.....	126
Tabla 6. Fiabilidad de las subescalas de consumo de drogas	127
Tabla 7. Fiabilidad de la Escala EGA y sus dimensiones	129
Tabla 8. Fiabilidad de la Escala EGA-M y sus dimensiones	130
Tabla 9. Fiabilidad de la Escala EGA-H y sus dimensiones	130
Tabla 10. Fiabilidad de la Escala EIG y sus dimensiones.....	133
Tabla 11. Fiabilidad de la Escala Total de Comunicación Madre y Padre.....	135
Tabla 12. Fiabilidad de la Comunicación Familiar Madre (CA-M).....	136
Tabla 13. Fiabilidad de la Comunicación Familiar Padre (CA-P)	136
Tabla 14. Fiabilidad de la Escala CADRI Violencia Cometida y sus dimensiones	139
Tabla 15. Fiabilidad de la Escala CADRI Violencia Sufrida y sus dimensiones	139
Tabla 16. Distribución de la muestra por sexo y edad	145
Tabla 17. Origen familiar	146
Tabla 18. Países de origen (alguno o ambos miembros extranjero/s)	147
Tabla 19. Rendimiento Escolar (Asignaturas y cursos) en función del Género	148
Tabla 20. Rendimiento Escolar (Asignaturas y cursos) en función de la Edad.....	149
Tabla 21. Ajuste Escolar	151
Tabla 22. Ajuste escolar y sus dimensiones en función del género	152
Tabla 23. Ajuste escolar y sus dimensiones en función de la edad	154
Tabla 24. Cantidad diaria de tabaco consumido	155
Tabla 25. Consumo de tabaco en función del género	155
Tabla 26. Cantidad de tabaco diario consumido en función del género.....	156
Tabla 27. Consumo de tabaco en función de la edad.....	156
Tabla 28. Cantidad de tabaco diario consumido en función de la edad	156
Tabla 29. Ocasiones y frecuencia de consumo de bebidas alcohólicas	157
Tabla 30. Ocasiones y frecuencia de borracheras	159

Tabla 31. Ocasiones y frecuencia de consumo de alcohol en función del género	160
Tabla 32. Ocasiones y frecuencia de borracheras en función del género	162
Tabla 33. Consumo de alcohol en función de la edad	164
Tabla 34. Borracheras en función de la edad	165
Tabla 35. Ocasiones y frecuencia de consumo de cannabis	167
Tabla 36. Ocasiones y frecuencia de consumo de cannabis en función del género	168
Tabla 37. Ocasiones y frecuencia de consumo de cannabis en función de la edad	169
Tabla 38. Ocasiones y frecuencia de consumo de otras drogas ilegales (cocaína, speed, éxtasis, MDMA, etc.)	171
Tabla 39. Ocasiones y frecuencia de consumo de drogas ilegales en función del género	172
Tabla 40. Ocasiones y frecuencia de consumo de drogas ilegales en función de la edad	173
Tabla 41. Tipología de consumo de drogas en función del género	175
Tabla 42. Tipología de consumo de drogas en función de la edad	175
Tabla 43. Estereotipos de género	177
Tabla 44. Estereotipos de género en función del género	179
Tabla 45. Estereotipos de género en función de la edad	181
Tabla 46. Ideología de Rol de género en función del género	183
Tabla 47. Media de la Escala Total de Rol de género en función del género	184
Tabla 48. Ideología de Rol de género en función de la edad	184
Tabla 49. Media de la Escala Total de Roles de género en función de la edad	185
Tabla 50. Media de Apertura en la Comunicación con la Madre	186
Tabla 51. Media de Problemas de Comunicación con la Madre	186
Tabla 52. Media de Apertura en la Comunicación con el Padre	187
Tabla 53. Media de Problemas de Comunicación con el Padre	187
Tabla 54. Comunicación familiar con la Madre y el Padre en función del género	188
Tabla 55. Comunicación familiar con la Madre y el Padre en función de la edad	189
Tabla 56. Persona en la que pensaban al responder la Escala de Comunicación familiar	190
Tabla 57. Experiencia en el noviazgo o en las relaciones de pareja	190
Tabla 58. Momento de la experiencia en el noviazgo en función del género	191
Tabla 59. Momento de la experiencia de noviazgo en función de la edad	192
Tabla 60. Episodios de ejercicio de la Violencia en las relaciones de noviazgo adolescente	193
Tabla 61. Ejercicio de la violencia en el noviazgo adolescente en función del género	194
Tabla 62. Ejercicio de la violencia en el noviazgo adolescente en función de la edad	195
Tabla 63. Episodios de Violencia padecida en las relaciones de noviazgo adolescente	196

Tabla 64. Padecimiento de la violencia en el noviazgo adolescente en función del género	197
Tabla 65. Padecimiento de la violencia en el noviazgo adolescente en función de la edad.....	198
Tabla 66. Correlaciones bivariadas entre escalas e indicadores de las escalas.....	200
Tabla 67. Correlaciones bivariadas entre el Ajuste Escolar y Violencia.....	201
Tabla 68. Correlaciones bivariadas entre Estereotipos de género y Violencia.....	202
Tabla 69. Correlaciones bivariadas entre Rol de género y Violencia	203
Tabla 70. Correlaciones bivariadas entre Comunicación familiar y Violencia	203
Tabla 71. Correlaciones bivariadas entre violencias y diferentes tipos de violencia.....	204
Tabla 72. Correlaciones bivariadas entre Consumo de drogas y Violencia	205
Tabla 73. Correlaciones que han mostrado significatividad entre la frecuencia y ocasiones de Consumo de alcohol y cannabis y tipos de violencias	206
Tabla 74. Correlaciones bivariadas entre Ajuste escolar y Violencia en función del género	207
Tabla 75. Correlaciones bivariadas entre Estereotipos y Violencia en función del género	208
Tabla 76. Medias obtenidas para cada adjetivo de la escala de estereotipos de género asignados a las chicas en general, en función del género	210
Tabla 77. Medias obtenidas para cada adjetivo de la escala de Estereotipos de género asignados a los chicos en general, en función del género	211
Tabla 78. Correlaciones bivariadas entre Rol de género y Violencia en función del género	213
Tabla 79. Correlaciones bivariadas entre Comunicación familiar y Violencia en función del género.....	213
Tabla 80. Correlaciones bivariadas entre la Violencia Ejercida y Padecida, y los tipos de violencia en función del género	214
Tabla 81. Correlaciones bivariadas entre el Consumo de drogas y la Violencia en función del género.....	215
Tabla 82. Correlaciones significativas entre ocasiones de Consumo de drogas y Violencia en función del género.....	217
Tabla 83. Matriz correlacional de las variables Violencia Ejercida y Padecida.....	220
Tabla 84. Regresión jerárquica para el modelo de Violencia Ejercida.	222
Tabla 85. Regresión jerárquica para el modelo de Violencia Padecida	224

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de la muestra por sexo (%)	146
Figura 2. Tipos de violencia ejercida en función de la edad	195
Figura 3. Tipos de violencia padecida en función de la edad	198

INTRODUCCIÓN

La violencia que tiene lugar en el contexto de las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes se ha reconocido en los últimos tiempos como un problema social (Hickman, Jaycox y Aronoff, 2004; Wolfe, Scott, Wekerle y Pittman, 2001) y de salud pública, por su alta prevalencia y sus graves consecuencias psicológicas, físicas y sociales (Fernández-Fuertes, Fuertes y Orgaz, 2008).

La mayoría de los estudios sobre el fenómeno proceden del contexto anglosajón, aunque en el nuestro deviene foco de interés en fechas recientes (Benítez y Muñoz, 2014; Fernández-Fuertes, Fuertes y Fernández, 2006; Pulido, Salas y Serrano, 2012; Rodríguez - Franco, et al., 2012; Viejo, 2009) y se mantiene en creciente expansión entre el colectivo investigador y profesional de diversos ámbitos (sanitario, educativo, judicial, etc.) (Muñoz-Rivas, González-Lozano; Fernández - González y Fernández-Ramos, 2015; Sebastián et al., 2010).

Todas las referencias apuntan a que las primeras aproximaciones al fenómeno comienzan en el ámbito anglosajón en la década de los 80, aunque en los 60 Kanin (1957) ya alertó de la existencia de conductas violentas en las relaciones de pareja de la juventud. Aún y con todo, la comunidad científica considera a Makepeace (1981) como el pionero de los estudios sobre la naturaleza y la prevalencia de la violencia en el noviazgo entre personas jóvenes, al realizar uno de los primeros estudios epidemiológicos con población universitaria e identifica una alta prevalencia de este tipo de conductas. A partir de entonces proliferaron los estudios sobre esta población en los que se ratifica dicha conclusión respecto de los comportamientos violentos en las relaciones de noviazgo (Fernández-Fuertes et al., 2008; Foshee et al., 2009; Kaukinen, Gover y Hartman, 2012; Jezl et al., 1996; O'Leary et al., 2008).

De hecho, las prevalencias de violencia halladas en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes son superiores a las encontradas en parejas adultas (Fritz y O'Leary, 2004; Jackson, Cram y Seymour, 2000; Kury, Obergfell-Funchs y Woessner, 2004), lo que ha provocado que actualmente se hable, incluso, de la normalidad de la ocurrencia de los actos violentos en estas relaciones (McDonnell et al., 2010; Smith, White, y Moracco, 2009) que puede afectar, señalan algunos estudios, hasta al 80% de la juventud de entre 16-24 años (Dardis, Dixon, Edwards y Turchik, 2014).

Los estudios que se han realizado en las últimas dos décadas al respecto han revelado que el fenómeno es más común de lo que anteriormente se pensaba, y que ahora se percibe en mayor medida porque en su momento no se prestó la suficiente atención a unos vínculos que han sido considerados poco consistentes, puntuales y de poca relevancia (Connolly y McIsaac, 2008).

Desde que surgieran aquellas investigaciones iniciales, la conceptualización de la violencia de noviazgo entre adolescentes y jóvenes ha variado considerablemente (Whitaker y Lutzker, 2009), y aunque el corpus de la investigación continúa siendo limitado (Rubio-Garay, López-González, Saúl et al., 2012) se ha avanzado en la integración de los diversos tipos de violencia más manifiestos a esta edad, en la propuesta de definiciones más claras, operativas y detalladas de la violencia y los subtipos de violencia, la matización del grado de las agresiones y/o el papel de las y los protagonistas de estas conductas; una cuestiones características de este fenómeno, que al igual que otras, se irán analizado progresivamente.

Esta tesis se dirige, en este sentido, a comprender un fenómeno específico y extendido entre adolescentes y jóvenes, asumiendo que sus protagonistas están inmersas/os en una etapa de gestión de cambios decisivos para la constitución de su ser a todos los niveles (biológico, físico, psicológico y social). Resulta necesario, pues, analizar también aquellas cuestiones relacionadas con el desarrollo adolescente; un proceso en el cual la identidad, y una de sus dimensiones, la de género, constituyen elementos determinantes en la comprensión del fenómeno objeto de estudio.

El objetivo general de esta investigación consiste en explorar el fenómeno de la violencia de noviazgo en adolescentes, mostrar las asociaciones entre este hecho y una serie de factores personales, interpersonales, sociales y culturales tradicionales de referencia obligada en el abordaje del desarrollo adolescente como son la familia, la escuela, las conductas de riesgo relacionadas con el consumo de drogas, y como elemento más novedoso, la ideología de género. Se pretende igualmente, aportar su voz y su interpretación de la violencia, y con todo ello, caminar hacia la propuesta de un modelo explicativo de la violencia de noviazgo juvenil.

La investigación se estructura en dos partes: El estudio I, es decir, la primera parte, comprende un estudio cuantitativo del fenómeno y de los factores asociados a él. La segunda, Estudio II, la integra el desarrollo cualitativo con los testimonios de las y

los adolescentes, así como las aportaciones teóricas en torno a los elementos más relevantes identificados en sus discursos.

Los capítulos 1 y 2 integran el marco teórico de la investigación. El primero está dedicado al análisis de la adolescencia, la identidad y su dimensión de género y en el segundo se expone lo relativo a la violencia del noviazgo adolescente, sus características y los avances en torno al fenómeno, los factores de riesgo que han mostrado relación con esta conducta y las teorías que se han propuesto a la hora de explicarla.

En la parte cuantitativa de la investigación o Estudio I se han planteado tres objetivos generales: explorar y describir lo hallado en torno a la violencia y los factores incluidos en esta tesis (comunicación familiar, ajuste escolar, ideología de género y consumo de drogas); relacionar la violencia con los factores incluidos en el estudio; y proponer un posible modelo explicativo de la violencia adolescente de noviazgo.

En la parte cualitativa, el objetivo perseguido a través del acercamiento a los discursos de los protagonistas, ha sido comprender el sentido que ellas y ellos otorgaban al fenómeno de la violencia en general, y a la de género y la de noviazgo en particular, para completar en cierta medida lo hallado en el estudio cuantitativo

Una vez mostrados los resultados referidos a cada objetivo y respondidas las hipótesis propuestas para cada uno de los Estudios I y II, la tesis integra la discusión final en torno a todos estos hallazgos. Lógicamente, todo ello abre un debate que debe contemplar, sin duda, las limitaciones del estudio, que han de ser tenidas en cuenta respecto al conjunto de conclusiones finales que cabe extraer de esta investigación pero que, por otro lado, se apuntan como retos de mejora en subsiguientes propuestas de acercamiento al objeto de estudio.

PARTE 1

MARCO TEÓRICO

1 CAPÍTULO I. LA ADOLESCENCIA, LA IDENTIDAD, Y SU DIMENSIÓN DE GÉNERO

1.1 Construcción de la identidad y su dimensión de género en la adolescencia

La identidad, el género y la adolescencia constituyen categorías analíticas que han sido estudiadas de forma independiente, pese a que la investigación sobre el género implica la referencia a una de las múltiples dimensiones del desarrollo de la identidad (Colás y Villaciervos, 2007; Martínez, 2008; Jones y McEwen, 2000; Lagarde, 2000; Spence, 1985; Whitehead, Talahite y Moodley, 2012); a que la identidad refiere una construcción evolutiva (Arnett, 2000; Colás y Villaciervos, 2007; Erickson, 1968; González, 2011) que se da en un proceso de socialización permanente (Berger y Luckman, 1967; Gergen, Raskin, Bridges, y Neimeyer, 2010; Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2005); y que este proceso dinámico resulta especialmente significativo en la adolescencia (Erickson, 1972; Gifre, Monreal y Esteban 2011; Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje y Meeus, 2010; Marcia, 1980; Meeus, 2011; Téllez, 2011).

De hecho, no es hasta hace un tiempo relativamente reciente¹ cuando los términos se integran en un objeto único de investigación para determinadas corrientes de la psicología² interesadas en el conocimiento de los mecanismos y factores relacionados con el desarrollo de la identidad de género (Chodorow, 1995; Bem, 1981; García, 2005; Matamala y Rodríguez, 2010; Pascoe, 2012; Rocha, 2009; Spence, 1985) y recalcan la importancia que adquiere ésta en la etapa adolescente, por cuanto que, entre otras cuestiones, los contenidos de la identidad masculina y femenina se transmiten y se subjetivan a través del proceso de socialización que se desarrolla específicamente en esta etapa (Fernández, 2012; Hernández, 2006; Martínez y Dukes, 1997; McLean y Breen, 2009; Renk y Creasey, 2003).

Hasta que en fechas recientes el estudio de la identidad de género suscita sus propios modelos de estudio y las diversas teorías sobre su configuración (Amaro, Blake,

¹ Prácticamente en los últimos treinta años (Rocha, 2009; Di Marco, 2005)

² Principalmente las psicoanalíticas, conductuales y cognoscitivas (Rocha, 2009)

Schwartz y Flinchbaugh, 2001; Colás y Villaciervos, 2007; García, 2005; Peña et al., 2013; UNGPA, 2006) sus antecedentes establecen una referencia obligada al desarrollo de los tres elementos que la integran: la propia identidad, el género y la adolescencia.

1.1.1 El constructo identidad

Parece necesario comenzar con el repaso relativo al estudio de la identidad como eje central, no sólo porque de su comprensión surge el desarrollo teórico sobre la identidad de género, un aspecto determinante para la psicología sobre la identidad (Weinreich y Saunderson 2005), sino también por la importancia que adquiere su construcción en la etapa adolescente; momento en el cual también se procede a la reasignación de género (Sandberg, Gardner y Cohen-Kettenis, 2012; Téllez, 2011) o a la asunción social de una identidad de género, tras la asignación meramente sexual que se da en el nacimiento (De Vries, Doreleijers, y Kettenis, 2007).

De hecho, la identidad, como categoría analítica y eje central del desarrollo de las otras dos nociones íntimamente relacionadas y prácticamente derivadas de la primera, cuenta como es lógico con un mayor recorrido de estudio en el marco de las ciencias sociales, lo que permite establecer entre aquella y éstas una serie de aspectos comunes en cuanto a su evolución.

De otro lado, la estrecha imbricación de todas estas categorías y los avances en torno al análisis de cada una ha permitido que estos hallazgos sean extensibles y válidos a la concepción conjunta de todas ellas.

Las nuevas aportaciones, aunque derivadas de estudios independientes entre sí, han influido finalmente no sólo en la concepción actual de la identidad y la identidad de género, sino también en lo relativo a la nueva metodología cualitativa y discursiva³ propuesta para el estudio de estas nociones en la adolescencia (Jociles, Franzé y Poveda, 2011) y en los estudios de género, por la importancia que adquiere la subjetividad en esta nueva herramienta a través de la cual el personaje, el yo, la identidad, los aspectos psicológicos, emocionales, motivacionales, las intenciones y las creencias se formulan y construyen la identidad (Wetherell, 2008).

³ Un ejemplo de la extensión de unos saberes a otros estrechamente vinculados, es la apuesta decidida de los Estudios de las Mujeres por identificar las construcciones discursivas modernas, cuyo poder de construir y reproducir subjetividades podrían ser centrales para comprender a las mujeres (Biglia, 2005) en su identidad genérica, y que en los últimos años se han propuesto para entender y dar voz a los y las adolescentes (Jociles, Franzé y Poveda, 2011)

El estudio de la identidad adquiere un especial protagonismo en la segunda mitad del siglo XX, a principios de los años 70, a raíz de la postmodernidad (Bravo y Moreno, 2007; Colás 1985; Gergen, 1992) por la emergencia de los movimientos sociales, que con su reivindicación frente a una situación de dominación como etnia, grupo, clase social o género, provocaron la revisión de la categoría (Lapierre, 1984) en cuanto construcción social (Erickson, 1968).

Además, actualmente, el contexto social de la globalización ha manifestado la necesidad de revisar un concepto que, para Bendle (2002) resulta insuficientemente teorizado e incapaz de soportar la carga de análisis requerido en este nuevo escenario social donde se han generado múltiples identidades (Jensen, Arnett, y McKenzie, 2011; Mercado y Hernández, 2010) que demandan un nuevo análisis del concepto o incluso su resignificación o reconstrucción dialógica (Hermans y Dimaggio, 2007; Taylor, 2006), tanto por sus implicaciones como por el resurgir de una gran variedad de cuestiones relacionadas con o derivadas de ella (Halperin y Backhouse, 2008; Halperin, 2006), como pueden ser las nuevas formulaciones de identidad racial o identidad sexual en contextos multi y transculturales o en las nuevas sociedades de la información.

La mención de la identidad, que no su estudio específico, comienza en el seno de la corriente psicoanalítica vinculada en mayor medida al aspecto individual del yo como fuerza integradora del ser humano (Hall, 1996; Revilla -Castro, 1996).

En esta corriente psiquiátrica fue predominante la perspectiva biologicista (Fernández, 2012) por la importancia de lo instintivo y pulsional que imprimió Freud al estudio de la conformación personal (Revilla - Castro, 1996). Así pues, el psicoanálisis, y con respecto a la pregunta más clásica en torno a la identidad, ¿quién soy?, responde en base a criterios esencialistas, biologicistas, individualistas y ahistóricos, suponiendo que existe algo sustancial e inmutable capaz de responder a esa inquietud (Burín, 1996).

Si bien en la literatura psicoanalítica las referencias a la identidad se van desplegando a propósito de la identidad sexual o de cuestiones psicopatológicas en los llamados trastornos de identidad, es principalmente en torno a la construcción del yo y al abordaje de los tiempos adolescentes donde el estudio de la noción de identidad va a cobrar mayor relevancia (Elgarte, 2009) con Erickson (1956), quien a mediados del siglo XX aborda específicamente el estudio de esta noción y dedica gran parte de su carrera a investigarla dentro de la corriente psicoanalítica.

El estudio identitario en la obra de Erickson adquiere una dimensión social, un carácter psicosocial e implica una nueva configuración de la identidad en la que se incluye la incorporación del otro constitutiva del sujeto a lo largo de la vida. Pero aún así, la representación del cuerpo se privilegia como uno de los referentes en los que se asienta la identidad Ericksoniana (Elgarte, 2009), puesto que el autor atribuye la dimensión social a la cultura. En este sentido, los otros significativos también son elementos de la cultura que actúan en la formación cultural de la persona (Bordignon, 2005).

Sea como fuere, la inclusión de la dimensión social de la identidad contribuyó a la conformación de las bases de una Psicología Social que ya analizó la categoría incorporando la referencia al otro o los otros en comparación al yo (Fernández, 2012).

Existen bastantes coincidencias en considerar que fue Erickson, sin duda, quien desarrolló la teoría identitaria sobre la que actualmente se basan gran parte de los estudios teóricos y empíricos sobre esta temática (Tesouro, Palomanes, Bonachera y Martínez, 2013).

Pese a las críticas que posteriormente se atribuyeron a su propuesta, Erickson fue quien introdujo en aquel momento una serie de cuestiones novedosas cuyo desarrollo posterior por parte de otros autores y autoras ha permitido avanzar en la comprensión del proceso de construcción de la identidad de género y quien situó en el centro del estudio de la identidad a las y los adolescentes.

La principal aportación de Erickson (1968) fue la extensión de los estudios del contexto del psicoanálisis del desarrollo psicosexual planteadas por Freud hacia el contexto del desarrollo psicosocial del ciclo de vida completo de la persona, extendiéndolo desde la infancia a la vejez y atribuyendo a cada estadio o ciclo una crisis dialéctica con cualidades sintónicas y distónicas en función de cada una de estas etapas del desarrollo psicosocial. También reconoce la importancia de la presencia de personas significativas, pero como elementos culturales, en la formación de vida del sujeto; estos otros representan la jerarquización de los principios relacionados con el orden social e interactúan junto con la propia cultura en la formación identitaria de la persona (Bordignon, 2005).

En 1999, Cloninger destaca que los aspectos básicos en el desarrollo de la identidad ericksoniana son los relativos a la importancia de lo biológico, el soma; a los

procesos psíquicos o la psique; y a los aspectos culturales que intervienen en esa construcción de la identidad. El objetivo de Erickson era describir los patrones de personalidad compartidos por los miembros de la sociedad, producto de unas experiencias comunes a todos ellos (Tajfel, 1982).

Siguiendo a González (2011), las principales aportaciones del autor alemán al estudio y desarrollo de la identidad, cuestiones que pueden considerarse referentes igualmente en el desarrollo de los otros dos conceptos, adolescencia y género, pasan por:

- 1) Su planteamiento crítico respecto al enfoque preponderante del psicoanálisis tradicional sobre lo individual y su aportación en la integración del contexto sociocultural a esa psicodinámica individual.

Esta dimensión social, incluso en tiempos recientes, sigue resultando útil para Schachter (2005), quien sugiere la revisión de los escritos de Erickson por incluir conceptos importantes que se pueden utilizar para abordar de manera constructiva muchas de las preocupaciones postmodernas.

La teoría de Erickson, pues, puede explicar y reconocer las actuales estructuras diversas y sensibles al contexto de identidad, puesto que el reconocimiento de la participación de los otros/as en la dialéctica identitaria ha contribuido al reconocimiento del género y la adolescencia como construcciones sociales, culturales e históricas (Esteban, 2006; Peña, 2010; Rodríguez, 2012; Téllez, 2013) y no como categorías meramente biológicas (Donas, 2001). Y así, de la misma manera que el análisis de la adolescencia alude a la construcción de una categoría social basada en un ciclo vital definido histórica y culturalmente por el que pasan las personas en su proceso de desarrollo (Dávila, 2004), la incorporación de lo social y lo cultural es lo que transforma el sexo biológico en género como categoría analítica (García - Leiva, 2005).

Sin embargo, y pese a esta incorporación del contexto social en el desarrollo, Erickson no llegó a reemplazar el determinismo biológico psicoanalítico que basaba las diferencias de personalidad entre hombres y mujeres sobre cuestiones biológicas ni reconoció el impacto de lo cultural sobre los roles sexuales (Lerman, 1986a, 1986b citados en Cloninger 2002).

- 2) Sus aportes significativos respecto al abordaje de la identidad en la adolescencia y la juventud.

En 1968, con su obra “Identidad, juventud y crisis”, Erickson conectó la formación de la identidad con la adolescencia, estableciendo que era en ese estadio cuando se desarrollaba la tarea más importante en la construcción de la identidad (Hurrelmann y Hamilton, 1996).

Como se ha mencionado anteriormente, Erickson atribuye a la adolescencia la función o tarea de conformar los diversos aspectos⁴ que componen la identidad personal (Erickson, 1968), una cuestión que ratifica Dávila (2004) al señalar que es en la etapa adolescente cuando junto al desarrollo cognitivo comienza la configuración de un razonamiento social en el que toman relevancia los procesos identitarios individuales, colectivos y sociales que favorecen la comprensión de sí mismo, de las relaciones interpersonales, de las instituciones y las costumbres sociales”; y también “donde el razonamiento social del adolescente se vincula con el conocimiento del yo y los otros.(Moreno y Del Barrio, 2000).

Desde el punto vista biológico y fisiológico es en la adolescencia cuando se alcanza la etapa final del crecimiento físico y comienza la capacidad reproductiva. Por ello, y ligándolo con la reasignación de género que se produce en la adolescencia, es cuando “*todos estos logros corporales y psíquicos hacen de esta etapa evolutiva el eje central de la construcción de la identidad de género*” (Fernández, 2012: 46), gracias a un proceso de socialización en el que se transmiten e incorporan de forma personal los contenidos de la identidad masculina y femenina (Hernández, 2006).

Erickson (1968) observó que en la adolescencia se conformaba la identidad sexual por la combinación del crecimiento corporal y el alcance de la madurez psicosexual, lo que despierta el interés por la sexualidad. Sin embargo consideró que ésta sólo implicaba la asunción de una serie de cuestiones inherentes al sexo biológico que eran las que realmente determinaban las diferencias entre hombres y mujeres (Bordignon, 2005).

Señala Kroger (1997) que Erickson consideraba que las diferencias de género, para él sexuales, se desarrollaban durante la quinta tarea que debían acometer los y las adolescentes en su desarrollo, tarea a la que denominaba “identidad vs confusión de roles” (Kroger, 1997:747) y en la que la educación adquiriría un importante papel a la hora de asumir sus conductas y funciones como hombres o mujeres. En cualquier caso,

⁴ identidad psicosexual, identificación ideológica, identidad psicosocial, identidad profesional e identidad cultural y religiosa (Erickson, 1974)

los aspectos psicosexuales de la identidad femenina, de acuerdo con Erickson (1968) no estaban absolutamente resueltos hasta que las mujeres desarrollaban su capacidad procreadora.

3) El reconocimiento de la pluralidad de significados otorgados al concepto identidad

Erickson (1968) señala que al hablar de identidad es necesario enfrentarse a un proceso localizado en el núcleo de la persona y de su cultura comunitaria; un proceso que establece de esta manera la identidad de estas dos identidades (individual y social). Es interesante destacar, con ello, que no sólo concibe la identidad como proceso, sino que también reconoce su carácter dialéctico.

Además, en 1972, Erickson asume la existencia de una identidad psicosexual, una identificación ideológica, la identidad psicosocial, la profesional y las identidades cultural y religiosa derivadas del proceso de inserción del individuo en las estructuras sociales y comunitarias (Hurrelmann y Hamilton, 1996). De ahí que, como señalan Berger y Luckmann (1967) cada estructura social e histórica engendra diversos tipos de identidad.

Estos últimos autores, más centrados en el estudio del aspecto social o cultural de la identidad buscan, al igual que Erickson respecto a la parte que afecta a los individuos (aspecto psico), hallar el patrón común de significaciones colectivas construido a partir de la interacción con los sujetos (aspecto social), lo que constituye un antecedente claro de la Psicología positivista entendida como ciencia "objetiva y neutral" que pretende un saber universal y postula la existencia de fuerzas psicológicas, sociales, económicas y políticas determinantes en la construcción y práctica de la propia ciencia, en definitiva “ (...) *una marcha triunfal hacia la VERDAD gracias al método científico inductivo, único y universal*” (Álvarez - Lires, 2012:21).

Sin embargo, y a pesar de este intento de buscar patrones comunes en la esfera personal o en la social, tanto Erickson como Berger y Luckmann, invocan tres conceptos que van a resultar muy útiles en el posterior desarrollo de todo lo relacionado con la identidad y las nociones derivadas de ella, a saber: *la subjetividad* o el modo personal de construir las identidades en un proceso de *interacción* con otros elementos más cercanos a la persona en desarrollo y con los *aspectos sociales* o institucionales, es decir, con el macrosistema.

Todo lo avanzado por los mencionados autores, en definitiva, además de corroborar la existencia de una pluralidad de identidades posibles, incorpora la posibilidad de pensar en las transformaciones y modificaciones que experimenta una identidad concreta bajo el influjo de las influencias sociales y el paso del tiempo (Bordignon, 2005).

La propia concepción de la identidad como un proceso multidimensional inicia un proceso de cuestionamiento de su definición tradicional realizada en términos absolutos, esencialistas, cerrados, y que busca patrones comunes en su construcción personal y social. Así, cuando se inicia la reflexión sobre la pluralidad de identidades se abre la posibilidad de admitir, igualmente, un abanico de masculinidades y feminidades (Cabral y García, 2001) y de adolescencias posibles (Jensen, Arnett, y McKenzie, 2011). De hecho, y como sugiere Téllez (2013:63) *“las personas adolescentes de hoy se encuentran ante varios modelos de identidades masculinas y femeninas, que lejos de contraponerse, coexisten en la realidad”*.

Al cuestionar la unicidad de la identidad también se quiebran y amplían las nociones construidas en torno a ella, o dicho de otra manera, frente al análisis categórico de la identidad, de la adolescencia, de la feminidad o la masculinidad en singular, asumidas como elementos explicativos de la realidad (Martínez, 2008), como abstracción de la realidad (Peña-Martínez, 2010) o como hechos naturales y universales (Martínez, 2011), se asume la pluralidad o la existencia de diversas identidades masculinas y femeninas (Rojas - Solís, 2011) y diversas adolescencias (Díaz, 2006; Martínez, 2011) que coexisten en cada una de las sociedades, que no en la sociedad, y que son susceptibles de verse inmersas en un complejo contexto de significación, deconstrucción y resignificación (Martínez, 2011; Rojas-Solís, 2011).

- 4) Su concepción de la identidad como un proceso evolutivo, lo que induce a pensar en ella como un proceso en movimiento. El concepto de identidad debe ser entendido como experiencia subjetiva y como hecho dinámico.

Erickson (1968, 1972), en su visión psicosocial, asumió que al final de la adolescencia se formaba y consolidaba un sentido de identidad personal a través de las “tareas evolutivas” que se debían afrontar. La resolución adaptativa de cada crisis de identidad provee un ajuste satisfactorio entre la autodefinición personal y los roles sociales que el sujeto desempeña, permitiéndole experimentar con ello un sentimiento de identidad interior en forma de *“continuidad progresiva entre aquello que ha llegado*

a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro; entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él” (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009:71). Esta identidad, aunque tentativa, constituye la base para las posteriores reformulaciones durante los años del período de adultez (Schwartz, 2007; Waterman, 1993; Whitbourne, Sneed y Skultety, 2002).

Otra manera de estudiar esa mutabilidad identitaria es la que aplica Howard (2000), no ya respecto a las fases de desarrollo de la persona, sino a los cambios en la concepción de la identidad femenina o de la adolescencia a lo largo de la historia y en función de cada sociedad, tal y como ya mostró Mead (1928) estudiando a las tribus de Samoa.

Con todos estos elementos que apunta Erickson es posible destacar otros que surgen a partir de la crítica a su teoría y que han servido para avanzar en el estudio de las que, por lo dicho anteriormente, ya se pueden denominar posibles identidades y diversas adolescencias e identidades de género. Y es que más allá de considerar sólo a hombres y mujeres como categorías distintas y mutuamente excluyentes definidas siempre en términos de oposición, Bem (1974), uno de los primeros teóricos de la identidad de género, introdujo el concepto de androginia en un intento de superar la concepción bipolar de la identidad de género, considerada también un continuo gracias a la teoría “queer”⁵, y no una cuestión dicotómica (De Lauretis, 2008; Moscovici, 2000).

Por otro lado, Erickson, al mencionar el ajuste entre lo que uno/a percibe ser, lo que los demás perciben que es y lo que esperan de él, apunta la existencia de una serie de asignaciones o roles diferentes para hombres y mujeres en función de sus características biológicas, abriendo la puerta a que Tajfel (1972, 1978), en su Teoría de la Identidad Social, y Turner (1985) y Turner, Hogg, Oakes, Reicher, y Wetherell (1987) con sus avances en la Teoría de Autocategorización del Yo, pusieran de relieve otro de los hitos comunes relativos a las nociones identidad, género y adolescencia: la categorización social y los procesos de discriminación grupales y personales.

⁵ Rafael Mérida (2002) explica que el término *queer*, coloquialmente, ha sido un insulto sexual dirigido a la gente que no se adapta fielmente a la dicotomía hombre/mujer. Como concepto hace referencia a formas de vida e identidades diferentes que se salen de la norma establecida por la ideología y los estereotipos dominantes.

Tajfel marcó un hito en el área de estudio de las relaciones intergrupales al generar diversas hipótesis relacionadas con los efectos de la categorización sobre las conductas de discriminación grupal (en el mismo grupo y entre diversos grupos).

Más adelante, la Teoría de la Auto-Categorización del Yo elaborada por Turner inicialmente, y con sus colaboradores posteriormente (Turner, 1985; Turner et al., 1987) vino a complementar las ideas desarrolladas por Tajfel, aunque centradas en mayor medida en las bases cognitivas de los procesos de categorización que subyacen en la conformación de la identidad (Scandroglio, López y San José, 2008). La Teoría de la Identidad social haría más hincapié en los aspectos de similitud con los otros, mientras que la de Autocategorización del Yo pondría más énfasis en las diferencias que los distinguen (Canto y Moral, 2005).

A grandes rasgos, Tajfel entiende que en esa constitución intersubjetiva de la identidad individual y social van a intervenir una serie de procesos de comparación intra e intergrupales, acciones explícitamente clasificatorias del mundo social que también intervienen en la construcción de la identidad.

El propósito de Tajfel fue explicar el prejuicio, la discriminación y las relaciones intergrupales sin recurrir a los factores de personalidad de los individuos o a las diferencias individuales (Canto y Moral, 2005). El prejuicio sería, en este marco explicativo, la resultante de la comparación entre el adentro y el afuera del o de los grupos sociales que cada persona, en tanto que ser social, toma como referencia comparativa, así como la opción que adopta cada grupo para describirse y dar cuenta de su lugar social.

Fueron preponderantemente Turner et al., (1987), en mayor medida que Tajfel, quienes abordaron el aspecto del estereotipaje o del comportamiento basado en la percepción estereotípica que el sujeto tiene de las características y normas de conducta que corresponden a un miembro prototípico de los grupos y lo extendieron a la interpretación de ese proceso en relación con los grupos grandes y pequeños (Canto y Moral, 2005) sin romper el vínculo relacional entre lo social y lo personal (Scandroglio, López y San José, 2008).

Los estereotipos, según Turner (1999:26) son “juicios sociales categoriales”, o según Scandroglio, López y San José (2008:22) “percepciones de personas elaboradas

en función de su pertenencia grupal a través de categorizaciones que se producen en el nivel de la identidad social”.

Tanto desde la interpretación cognitiva del proceso como desde la asunción de que cualquier persona, en tanto perteneciente a un grupo, procede a incorporar este aspecto, lo cierto es que la propia identidad, la de género o la identidad adolescente estarían conformadas, entonces, por aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que percibe pertenecer (Tajfel y Turner, 1986), de tal forma que la persona, al definirse como mujer u hombre o como adolescente, está apelando a su identidad social de género (o su identidad social como joven o adolescente) y asumiendo un autoestereotipaje por el que las actitudes, normas y conductas comunes al grupo de pertenencia pasan a formar parte de su identidad personal y social (García-Leiva, 2005).

Esta identidad no deviene entonces del sexo biológico, sino que está determinada por los papeles, el conjunto de funciones y las normas y conductas específicas que asigna una determinada sociedad a cada género o cada categoría de edad. Los derechos para cada grupo, igualmente, están definidos desde lo social y cultural y refieren lo que se espera que hombres, mujeres y adolescentes de uno u otro género, como actores sociales, cumplan o ejerzan de acuerdo a ese estatus social atribuido a través de los denominados roles de género (Abuín, 2009) o de los roles etarios que afectan a las personas ubicadas en cada etapa evolutiva: niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas, etc., *“haciendo como si los individuos fueran reductibles a su ser como miembro de su clase de edad”* (Lahire, 2007:30). La categorización social implica la desigualdad social por razones de origen étnico, género, sexualidad, edad o cualquier otro sistema o criterio de estratificación social, afectando a la identidad (Howard, 2000),

Por otro lado, la Teoría de la Identidad Social aporta otro elemento interesante al desarrollo del concepto de identidad, y por ende a la interpretación que con ello se aporta al análisis de la identidad de género y a la de la adolescencia: el planteamiento de la categorización social. Tajfel et al., (1971), a través del paradigma del grupo mínimo, señalan que la mera conciencia de pertenencia a un grupo conduce al favoritismo intragrupal y la discriminación intergrupala por medio de un proceso de comparación social, lo que implica una valoración social positiva o negativa, o lo que es lo mismo, un juicio comparativo de cada una de las categorías (García-Leiva, 2005). También acentúa

las diferencias existentes entre objetos que pertenecen a clases distintas y minimiza las diferencias entre objetos de la misma clase, toda vez que atribuye una serie de dimensiones asociadas subjetivamente a los grupos o personas que pertenecen a una categoría (Tajfel et al., 1971).

Siendo el sexo uno de los criterios universales de categorización social (Lahire, 2007; Esteban, 1999), puesto que implica a todo ser humano, igual que lo ha sido el criterio edad (Lahire, 2007), hombres y mujeres, igual que las y los adolescentes considerados como grupo social en base a su edad (Bourdieu, 1990, cit. en Donas, 2001), pertenecerían por el indicador edad y con respecto a otros grupos (viejos, jóvenes, niños..) o por su sexo (hombres vs. mujeres), a categorías sociales diferentes afectadas por esa diferenciación y discriminación a la que alude Tajfel. En este sentido cabe señalar la discriminación de género o la etaria como la recepción de un trato desigual por el hecho de pertenecer a una u otra categoría de género (Castillo y Montes, 2011) o edad (Menkes y Sosa-Sánchez, 2007) distinta al grupo de referencia o central: hombre adulto.

La identidad, en cualquiera de sus dimensiones, o la que se atribuye a cualquier conjunto de personas por su pertenencia a un grupo social etario, étnico, etc., se construye entonces a partir de la diferencia, involucrando procedimientos de inclusión, exclusión y jerarquía (Téllez, 2011).

Dolores Juliano, antropóloga feminista que trabaja principalmente en cuestiones de género y de exclusión social, desarrolló ya en 1992 una propuesta sobre la identidad adolescente perfectamente aplicable a la de género, manifestando que tanto la identidad como la forma de ser hombres, mujeres, o adolescentes en cada sociedad, implica un juego de asignaciones y relaciones de poder asimétricas procedentes de un campo conceptual hegemónico, consensuado, enraizado en realidades culturales previas y limitador de esa movilidad conceptual:

“Existe una relación dialéctica entre las representaciones identitarias del grupo subordinado y el grupo dominante. Ambas identidades son actualizadas en el proceso de dominación, en el cual el grupo dominante se constituye a sí mismo y a la población subordinada...” (Juliano, 1992., cit. en Téllez, 2011:5).

A renglón seguido, Juliano asume la subjetividad y la posibilidad de construir las identidades, sean de género o etarias *en el marco de ese juego de asignaciones en el que*

cada uno/a de los interlocutores e interlocutoras construye y habita una escala flexible de contenidos asignados por ellos/as mismas en las relaciones sociales(...), dado que “la identidad imputada a un grupo social desde afuera puede ser muy diferente de la misma identidad experimentada subjetivamente” (Juliano, 1992, cit. en Téllez, 2011:5)

Con todo esto cabe poner de relieve que más allá de los roles asignados social, histórica y culturalmente por cuestiones de edad, sexo, etnia o clase social, las personas disponen de un margen de construcción personal y subjetivo de cada una de las múltiples identidades disponibles; así, *“el comportamiento humano es la expresión de la subjetividad de cada sujeto”* (Rodríguez, 2012:13).

Además de manifestarse en el comportamiento, esa subjetividad también se percibe en actitudes y en acciones del sujeto en el cumplimiento de su ser social y en el marco histórico de su cultura. En suma, señala Lagarde (1992 cit. en Sahuenza Morales, 2005:154) que *“la subjetividad es la elaboración única que hace el sujeto de su experiencia vital”*

1.1.2 El constructo género

Con las principales aportaciones de Erickson y Tajfel a la identidad y las cuestiones que desde ahí se han introducido en referencia a las categorías género y adolescencia, en este apartado se repasan las cuestiones que afectan al género, donde igualmente se hará referencia a aspectos mencionados sobre la identidad y otros relacionados con la adolescencia porque, como se ha señalado inicialmente, son elementos íntimamente imbricados que han seguido desarrollos muy paralelos.

“Nuestras identidades están entrelazadas, es decir, la identidad de género, por ejemplo, estará matizada por otras identidades de la persona, como son la edad, la etnia y la clase social, entre otras” (Andrew, 2010:10)

De entre todos los aspectos relativos a la identidad desarrollados hasta el momento, es la referencia a la existencia de unas categorías sociales discriminatorias y estigmatizantes (Tajfel, 1974, 1981) dominantes o subordinadas, pero en definitiva desiguales (Téllez, 2013; Howard, 2000), desde donde surge la necesidad de reflexionar sobre ellas, como han hecho principalmente quienes tradicionalmente han quedado en una posición socialmente inferior o marginal.

“Metafóricamente se dice que ciertos grupos subordinados o excluidos "no son visibles" o "no tienen voz", para evocar la incapacidad de quien ejerce el poder de "verlos y oírlos", es decir, reconocer su existencia social, condiciones de vida, necesidades, derechos o aportes a la sociedad y a la cultura. La invisibilidad de ciertos grupos suele ser producto de la "negación" de la existencia de algo incómodo, amenazante o indeseado para el orden social. Supone la exclusión o negación de existencia social o ciudadanía a determinados grupos, que quedan así convertidos en una "alteridad silenciosa", o en todo caso hablada por el discurso dominante” (Herrera y Campero, 2002:559)

En el caso de las mujeres, señala Martínez (2008), es precisamente por esa toma de conciencia sobre la desigualdad de oportunidades en la utilización de los recursos, basada en el fenotipo, cuando se adquiere la conciencia de género y el término comienza a desarrollarse (Martínez, 2008) enriqueciendo a la ciencia en su conjunto. Añade Esteban (2006) que este avance se produce gracias a la calidad de las contribuciones, preguntas y críticas feministas que desafiaron lo establecido como “realidad” o “verdad”, pero ciertamente excusas para el mantenimiento de esas desigualdades.

Tal y como se refería respecto a la identidad y su reciente protagonismo en la investigación, el término género⁶ sólo lleva incorporado como categoría de análisis en el mundo académico y en el movimiento social de las mujeres desde los últimos treinta años (Di Marco, 2005), luego tiene aún un escaso recorrido en la investigación social (Cortés y Marí, 2013) y su definición resulta relativamente nueva (Rodríguez, 2012). De hecho, la propia OMS señala las dificultades para entender exactamente lo que se entiende por "género" y en qué se diferencia del término "sexo".

Lamas (2006:91) muestra el breve recorrido histórico-evolutivo del concepto al señalar que el término género:

⁶ No se debe confundir el nacimiento del término género con el origen de la lucha de las mujeres. Las primeras expresiones de los movimientos feministas suceden en el contexto de la revolución francesa donde ya se manifestaban las referencias a la injusta subordinación y la exclusión social de las mujeres. Aunque el término género también implica, aunque no en un primer momento, el análisis del origen de las desigualdades, los estudios de género son muy posteriores a la toma de conciencia de los diversos aspectos que actualmente analiza.

“se perfila a finales de los años cincuenta, su uso se generaliza en el campo psico-médico en los sesenta, con el feminismo de los setenta cobra relevancia en otras disciplinas, en los ochenta se consolida académicamente en las ciencias sociales, en los noventa adquiere protagonismo público y en este nuevo siglo se constituye en “la” explicación sobre la desigualdad entre los sexos”.

A la hora de abordar la cuestión de género, y antes de que surgiera la terminología como tal, son múltiples las referencias relativas a Simone De Beauvoir (1949), filósofa existencialista, escritora y feminista, como la autora de *El Segundo Sexo* y que con la máxima “no se nace mujer, se llega a serlo”, lo que comúnmente se interpreta como “la mujer no nace, se hace”, y sin mencionar propiamente el término género, ofrece una explicación de las diferencias entre hombres y mujeres que va más allá del determinismo que entonces ataba a las mujeres a la biología (Tobío, 2012).

Aquella sentencia constituyó un primer paso del posterior cuestionamiento epistemológico de la psicología positivista y su desarrollo esencialista y universal en torno al propio concepto de la identidad, de la identidad de género, así como de las nociones relacionadas con esa primera categoría analítica, puesto que Beauvoir, con su máxima, muestra la posibilidad subjetiva de cada mujer en el proceso de creación de su identidad como tal.

El origen del término género, en lo académico, no procede del feminismo (Braidotti, 2000; De Laurentis, 1990; Haraway, 1995) sino de la Psicología en su corriente médica, que a finales de los años cincuenta lo emplea para destacar un acontecimiento hasta entonces no valorado: la existencia de “algo” fuera del sexo biológico que determinaba la identidad y el comportamiento de las persona (Cabral y García, 2001; Gamba, 2008; Gómez y Güida, 2002; Hernández, 2006; Lamas, 1986; Molina, 2010). Su extensión en círculos feministas es posterior y dotado de un significado diferente.

Ciertamente, en los años 50-60, los estudios que desarrollaron Sonenberg, Money, Keston, Fitzgerald y Godwin (1951, psicoendocrinólogos) y Stoller (1964, psicopatólogo) contribuyeron a determinar que la identidad sexual de las personas, hombres y mujeres, no estaba determinada exclusivamente por el componente biológico (Molina, 2010).

Sonenberg et al., (1951) a través del concepto “rol de género” incorporarían una explicación diferencial de los comportamientos de hombres y mujeres por la asignación social y cultural que se atribuía a cada sexo y que se asumía a través del aprendizaje social, condicionando este proceso la identidad sexual. Posteriormente Stoller (1964), que estudiaba los trastornos de la identidad sexual en personas en las que “fallaba” su asignación de sexo respecto a sus atributos genitales, habló del peso y la influencia de las asignaciones socioculturales provenientes, en este caso, de los ritos, las costumbres y la propia experiencia personal como determinantes de la identidad y el comportamiento femenino o masculino (Hernández, 2006).

Ambos aportes, en cualquier caso, si bien favorecieron la distinción entre sexo y género en un intento de discernir entre lo biológico y lo cultural (Esteban, 2006), mantenían que la explicación en torno a la identidad del individuo procedía de las atribuciones asignadas socialmente en función de la diferencia “natural” derivada de los rasgos biológicos, es decir, por el dimorfismo sexual (Cabral y García, 2001) que era capaz de explicar lo femenino y lo masculino (Gamba, 2008).

Fue básicamente en los 70 (Fernández, 1998; Lamas, 1999; Ortega, 1998; Ramírez, 2008; Thurén, 1992) cuando los movimientos sociales y las teorías feministas provocan el interés de las ciencias sociales en el género (Fernández Poncela, 1998; Scott, 1986, cit. En Scott, 2011; Thuren, 1992;), donde se incluye como categoría analítica de la investigación científica (Ramírez, 2008).

Sin embargo, los estudios académicos de los 70 sólo reclamaron el reconocimiento de una diferencia social entre hombres y mujeres, además de la biológica. Demostraron que las categorías femeninas que hasta el momento se pretendían intrínsecas eran adquiridas de forma cultural, tanto individual como globalmente (Rodríguez, 2012), es decir, que la determinación biológica que llevaba implícita una asignación de roles en base a unos atributos genitales respondía en realidad a factores socioculturales y psicológicos que intervenían en el género (Ramírez, 2008).

Esta cuestión se refleja en un primer momento en los Estudios de la mujer, en singular, que incorpora el género así entendido a las investigaciones que ya se

realizaban sobre la vida cotidiana de las mujeres (Oyarzún Chicuy, 2001)⁷. La inclusión de esa concepción de género como categoría de análisis dota a los Estudios de la Mujer de una perspectiva específica y fundamental (Iglesias, 2008) y el género se traslada como esencia a la hora de percibir e interpretar la realidad social, cultural e histórica de cada momento (Pérotin-Dumon, 2001).

Posteriormente se criticó esta perspectiva de estudio por caer en una lectura determinista, esencialista, uniforme y universal de la realidad (Esteban, 2006; Montecino, 1996). El análisis crítico de esa supuesta universalidad provoca la necesidad de reconocer la individualidad a la hora de estudiar cualquier fenómeno. Es en esa individualidad donde las mujeres descubren sus diferencias y postulan la conveniencia de establecer los Estudios de las Mujeres, en plural, por la diversidad de realidades que implica serlo (Montecino, 1996).

Con los años y la ruptura con las formas tradicionales de comprender la posición de las mujeres en la sociedad debutan los Estudios de Género (Rodríguez, 2012), que asumen no sólo el conocimiento en torno a las mujeres como parte de la población mundial ignorada tradicionalmente por los estudios científicos androcéntricos, sino que tratan de comprender a cualquier sujeto social (Lagarde, 1996), o lo que es lo mismo, analizar la construcción sociocultural de los comportamientos, actitudes y sentimientos de hombres y mujeres (Beltrán y Maquieira, 2001) retando las formas de conocimiento científico admitidas universalmente como verdades incuestionables.

En cualquier caso ha sido evidente, a partir de los 90, la proliferación de institutos, universidades, entidades e instituciones que asumen la perspectiva de género y se definen por desarrollar Estudios de género y Estudios de las Mujeres⁸. Pero pese a la propuesta que se hace desde ellos para entrar en diálogo con otras categorías del análisis sociocultural e histórico, queda claro para Garrido (2001) que esta perspectiva

⁷ Oyarzún Chicuy (2001) argumenta que los orígenes de las investigaciones sobre las mujeres estuvieron inicialmente fundamentadas en la tradición de la mujer en su quehacer cotidiano, lo cual permitió identificar el efecto de sus problemas (feminización de la pobreza, violencia doméstica, etc.) sobre el conjunto de la acción, pero no de la influencia de tal actividad sobre sí mismas y sobre las demás mujeres.

⁸ A pesar de que los Estudios de Género parecen ser producto de una evolución de los Estudios de las mujeres, es más que frecuente encontrar Institutos o centros que se nombran con los dos conceptos. La explicación es que los Estudios de Género constituyen un campo interdisciplinario que se centra en estudios sobre mujeres y hombres en cuanto al impacto de género en todos los niveles de realidad: la lucha por la igualdad de género en la política, la educación, la familia, la división del trabajo, etc. Todo ello no es óbice para que se siga teniendo en cuenta la necesidad de una comprensión más plena de la mujer en la sociedad incorporando los nuevos criterios y métodos de evaluación sobre la condición de la mujer, cuestiones que sí tienen en cuenta los Estudios de las Mujeres.

aún no ha sido incluida en los estudios históricos-sociales en su conjunto y que el discurso académico no los ha legitimado totalmente, considerándolos “menores” o “secundarios” dentro de la investigación científica.

En su desarrollo actual, los Estudios de Género permiten ir más allá del análisis empírico y descriptivo de las relaciones y diferencias entre hombres y mujeres (Bonan y Guzmán, 2007) para cuestionar también el origen de la desigualdad, porque como recuerda Hawkesworth (1997), una vez definido el género como construcción cultural y a medida que éste se ha sido estudiado por un cada vez mayor número de disciplinas y desde diversos puntos de vista, se ha ido obviando el hecho de que el género encierra la referencia al problema de las jerarquías de poder, por lo que esta autora reivindica la fuerza causal del género como forma de comprender el origen socio cultural de la subordinación de las mujeres.

Los Estudios de Género también se preguntan, en este sentido, cómo han sido inscritas, representadas y normativizadas la feminidad y la masculinidad, cuáles han sido las prácticas simbólicas y los mecanismos culturales que reproducen el poder a partir del eje de la diferencia anatómica entre los sexos (Lamas, 2000).

Todos estudios que se gestaron dieron cuenta de una nueva perspectiva para el estudio de las mujeres y también para estudiar las masculinidades porque se asumieron cuatro cambios fundamentales (Montecino, 1996):

- ✓ idea de variabilidad y de posicionamiento, a partir de la consideración de las diferencias individuales y de la acción de la cultura y el contexto en el que se desarrolla cada hombre y cada mujer
- ✓ idea relacional, ya que es necesario atender a las relaciones que se establecen entre uno y otro sexo como determinante de las desigualdades o igualdades
- ✓ principio de la multiplicidad de elementos que construyen la identidad del/la sujeto, haciendo alusión a la multiplicidad de factores que influyen en la construcción de la identidad de género como categoría que explica la feminidad y masculinidad.

A partir de tales supuestos, Montecino (1996) refleja la necesidad de realizar estudios multidisciplinarios, pero sobre todo de carácter cualitativo, para profundizar en torno al hecho de ser hombre y mujer; estudios que van asumiendo progresivamente los nuevos significados de ese ser hombre o mujer (Garrido, 2001). Esa metodología

cualitativa, a juicio de Montecino (1996), permite recrear la vivencia de pertenecer a uno u otro género tomando como referencia aquellas categorías que permitan modelar estas experiencias.

De lo dicho hasta el momento, y siguiendo los aspectos que esta autora atribuye a los diversos abordajes académicos en torno al desarrollo del género, se puede comprobar que la evolución de éste sigue un recorrido similar al que se ha mostrado en cuanto al estudio de la identidad.

La primera consonancia se encuentra en la explicación e implicación de la biología en el estudio del género, porque el sexo, al igual que la edad, ha constituido uno de los criterios de clasificación y categorización social de los seres humanos más utilizado a lo largo del tiempo y en las diferentes culturas (Goffman, 1977).

El sexo se utilizó, lógicamente, para explicar las diferencias identitarias y comportamentales de hombres y mujeres, tal y como hemos relatado al mostrar las conclusiones a las que llegaron Money y Stoller. Sin embargo, el sexo, *per se*, no acaba de explicar el género (Hare-Mustin y Marecek, 1992), ese algo que las ciencias sociales intuían que existía fuera del sexo biológico y que determinaba la identidad y el comportamiento de hombres y mujeres; una categoría de análisis a la que se denominó género y que efectivamente implicaba al sexo pero no agotaba ahí sus explicaciones (Hernández, 2006).

Es con la incorporación de la dimensión social y cultural, al incorporar a los otros/as, cuando el sexo deviene género. En ese momento el género se define como una “*categoría explicativa de la construcción social y simbólica histórico-cultural de los hombres y las mujeres sobre la base de la diferencia sexual*” (Hernández, 2006:1). Aquí cabe retomar las aportaciones de Erickson respecto a la integración del contexto sociocultural o lo referido a la dimensión social de la identidad, y en ese sentido, la inclusión en el sexo de lo social, lo histórico (Rodríguez, 2012; Sahuenza Morales, 2005) y lo cultural (Esteban, 2006) lo transforma en género.

El segundo referente en cuanto al desarrollo de la identidad y el género nos remite a Tajfel (1971) y Turner (1999), por la importancia que otorgan estos autores a los prejuicios, los estereotipos y la discriminación como componentes de la actitud en la constitución intersubjetiva de la identidad individual y social, una tarea que como ya hemos reiterado adquiere su máxima expresión en la adolescencia. Desde el momento

en que a cada género se le atribuye un sistema de creencias, expectativas, valores, prácticas y comportamientos psicosociales que establecen lo que debe o no debe corresponder al sexo masculino y al femenino (Cabral y García, 2001)⁹, cuando se atribuye a cada sexo diferentes papeles y responsabilidades (Colás y Villaciervos, 2007) se están marcando unos estereotipos diferenciales en base a ideas previamente consensuadas.

Cada cultura define, establece, da forma y sentido a un conjunto de ideas, creencias y valoraciones sobre el significado que tiene ser hombre y ser mujer, delimitando los comportamientos, las características, e incluso los pensamientos y emociones que son adecuados para cada ser humano (Simpson y Stroh, 2004). A través de sus premisas cada cultura entretiene las creencias relacionadas con el papel que hombres y que mujeres juegan en la sociedad (Díaz-Guerrero, 1972; Fitzpatrick, Salgado, Suvak, King y King, 2004); normas, reglas, expectativas y cosmovisiones culturales atribuidas a cada sexo que provocan la asunción a uno u otro género y que dan lugar a los estereotipos de género (Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2005).

Pero es que además, los valores y roles escindidos para cada género carecen del mismo reconocimiento social. En esa construcción cultural de género basada sobre las diferencias sexuales y de roles se establece una desigualdad relacionada con la jerarquización y el poder que acentúa la supremacía de lo masculino como valor. *“El orden fundado sobre la sexualidad es un orden de poder concretado en maneras de vivir con oportunidades y restricciones diferentes”* (Fernández Rius, 2008: 819). Lo mismo que sucede con la adolescencia, por cuanto que ser adulto también determina una situación de mayor poder. En este sentido, señala Téllez (2001) que esta lucha simbólica por imponer una determinada visión del mundo se procesa especialmente en la vida cotidiana de los y las adolescentes, que están permanentemente en función de la mirada del otro/a, entre sí mismos y respecto de las/os adultas/os (Gutiérrez, 2007).

Así, “...resulta interesante constatar de qué manera, los propios adolescentes estigmatizados, reconocen a un "otro" peor cotizado que ellos mismos, al que "desplazan" las acusaciones que la sociedad pretendía endilgarles. Esta astucia del desplazamiento permite, en el mismo gesto, rechazar la identidad imputada y

⁹ En todas las sociedades las normas de género determinan la conducta que se considera adecuada para los hombres y para las mujeres. Estas normas de género no son homogéneas en todas las sociedades, sino que difieren según el lugar y la época.

legitimar la identidad pretendida, procurando otorgar nuevos contenidos al sistema de clasificación hegemónico. En otras palabras, estos sujetos también "juegan", traman estrategias y maniobran identidades, por lo que sus juegos de reconocimiento también actúan sobre las relaciones de poder, reproduciéndolas o transformándolas” (Téllez, 2001:6).

En definitiva, la categorización de todos los grupos sociales y el estereotipaje de los mismos influye, como se ha dicho, sobre hombres y mujeres (McHale et al., 2009) y sobre los y las adolescentes ocupadas en la tarea de desarrollar en esta etapa un aspecto central de su identidad (Klimstra et al., 2010).

La tercera similitud se refiere a la clasificación o categorización hegemónica de hombres, mujeres y adolescentes, tal y como se refleja en el apartado del desarrollo de la identidad.

En cuanto a lo epistemológico relacionado con el estudio del género, fue primero el acercamiento médico y posteriormente el de la psicología los que favorecieron que la realidad de las mujeres fuera considerada uniforme y universal (Esteban, 2006). Lo que los científicos sociales escribieron sobre el género fue asumido como el resultado de una investigación empírica, objetiva o neutral (De Laurentis, 2008). La finalidad siempre es definir y describir las nociones a partir de un cierto número de criterios determinantes considerados como objetivos, estáticos y fijados que remiten a una colectividad definida de manera invariable y prácticamente inmutable, “...una concepción que reduce cualquier dimensión de la identidad o el estudio de cualquier grupo o conjunto a un sentimiento de pertenencia o a una identificación con una comunidad más o menos imaginaria” (Martínez, 2008:5).

El encorsetamiento del positivismo ha analizado todas estas nociones como si fueran entidades acabadas y preparadas para ser consideradas focos objetivos de una relación de conocimiento, cuando lo cierto es que el significado de la identidad, del género y la adolescencia cambia y ha cambiado a través de los acontecimientos históricos y sociales desde que se plantearan como categoría analíticas hasta la época actual (Donas, 2001).

En este sentido, la adolescencia en función de la edad, y el género en base al sexo, se constriñen a través de ideologías naturalistas y fosilizadoras en conceptos reduccionistas y discriminatorios (Martínez, 2008) en definiciones arbitrarias (Martínez,

2011), en categorías de análisis a las que como grupos sociales se les atribuye determinadas responsabilidades, papeles y normas asignadas por siglos y autoimpuestas que determinan unos estilos de relación (Donas, 2001) basados en la desigualdad y no en la diferencia.

Esta tendencia sustancialista que ha acompañado al estudio del género, también conlleva hacer del o la adolescente “*una entidad cerrada sobre sí misma, una especie de pueblo insular con su cultura, su lenguaje e identidad propias*”, algo muy extendido “*tanto en los discursos comunes como en los discursos pretendidamente sabios*” (Lahire, 2007:29), cuando lo cierto es que los hombres, las mujeres y los y las adolescentes conforman su identidad y su propia modalidad de comportamiento en función de las diferentes configuraciones sociales en las que están inmersos/as (Lahire, 2007), también cuando es igualmente evidente la necesidad de reconocer la diversidad existente dentro del grupo adolescente (Donas, 2001), las diferentes trayectorias evolutivas que se siguen en la construcción de su identidad (Uriarte, 2007), así como el reconocimiento de la existencia de diversas identidades masculinas y femeninas que actualmente pueden coexistir en nuestras sociedades dentro de un complejo contexto de significación y resignificación (Rojas-Solís, 2011).

Es así que como punto de partida para el análisis de las identidades de cualquier grupo social hay que renunciar a deducirlas como si fueran algo “*dado*” u observable e iniciar su estudio a partir de los modos en que son simbólicamente representadas en su lucha por el reconocimiento social (Téllez, 2011).

La crítica subjetiva al positivismo científico propone repensar todas estas categorías históricas, ahora cuestionadas, porque bajo ese amparo académico se siguen reproduciendo y legitimando socialmente en investigaciones que se desarrollan actualmente, incluso; concepciones tradicionales hegemónicas (García, 2002, en Martínez, 2008) y esencialistas que reducen a las personas a una sola de las variables que la constituyen (Sahuenza Morales, 2005).

Otra de las coincidencias en el estudio del género y la identidad es su pluralidad, o lo que es lo mismo, la heterogeneidad observable dentro del propio grupo de personas que coexisten bajo el término hombre, mujer o adolescente, incluso dentro de cada una de estas categorías. Si se concluyó respecto de la identidad que era más conveniente hablar de identidades, respecto del género, como una de sus dimensiones, también resulta más ajustado referirse a una diversidad de masculinidades o de identidades

femeninas. Por todo esto, entre otros motivos, conceptualizar el término género entraña gran dificultad.

De acuerdo con Hawkesworth (1977) habría aproximadamente 25 usos diferentes del término género¹⁰. Las dificultades para conceptualizar lo relativo al género, la identidad y/o la adolescencia, como categorías hegemónicas, o incluso asumiendo su heterogeneidad, provienen de lo novedoso de su estudio, de la diversidad de interpretaciones a las que se prestan todas estas construcciones desde cada una de las múltiples disciplinas que las abordan, de la propia multifactorialidad de elementos que las integran y la multidimensionalidad de sus manifestaciones, por mencionar sólo algunas.

En resumen, la multirreferencialidad del término género, en concreto, provoca muchas confusiones en su uso (Fernández, 2010), algo perfectamente aplicable a los otros dos conceptos. Y tanto más en la medida en que la globalización que afecta a las sociedades contemporáneas impacta sobre las personas y la construcción de su identidad. Parece, pues, necesaria la utilización de “...visiones, postulados o modelos que comporten, entre otras cosas, la inclusión de más factores, variables, casos y posibilidades para aspirar a explicaciones más completas, convincentes y satisfactorias” (Rojas-Solís, 2011:254) que se ajusten mejor a este nuevo contexto

Cabe hablar, por lo tanto, de ‘identidades’ de la persona, de la diversidad de masculinidades y feminidades incluso entre los miembros de un mismo sexo, pero también de la multiplicidad de voces adolescentes que han cuestionado la hegemonía monolítica de su conceptualización. Todo esto muestra la necesidad de asumir términos más dinámicos “*categorías conceptuales como fluidez, multiplicidad, intercorporalidad, nomadismo etc., es decir, conceptos que parten de una visión comprensiva de los binomios espíritu/naturaleza, mente/cuerpo, sujeto/objeto etc. y que favorecen una definición del sujeto como múltiple, transfronterizo, relacional, interconectado y de final abierto*” (Mayobre, 2006:8). Se acepta una identidad que fije, pero no una identidad fijada.

¹⁰ La autora no se refiere con ello a definiciones del término, sino a su uso como perspectiva de análisis dirigida a la consecución de diferentes objetivos (repudiar el determinismo biológico, analizar la organización social entre hombres y mujeres, conceptualizar la semiótica del cuerpo, del sexo y la sexualidad, etc.), como objeto de estudio de diversas disciplinas y ámbitos de estudio (historia, literatura, educación, psicología, medicina, derecho, etc.) en cuanto a maneras diferentes de utilizarlo (como atributo de los individuos, como una relación interpersonal, en términos de estatus social, papeles sexuales, etc.)

Todo lo avanzado desde el feminismo y el estudio en torno al género femenino también ha favorecido que en la constitución de los Estudios de género se haya incluido el análisis de lo masculino, o mejor dicho de las masculinidades, desde el reconocimiento de la heterogeneidad del grupo de personas agrupadas bajo el término “hombres” y sus diversas vivencias y expresiones (Pineda y Otero, 2004) y que se parta de multitud de cuestiones ya superadas desde que surgiera el término género.

Aunque a estas alturas resulte redundante expresarlo, la masculinidad no es un atributo biológico sino una construcción social en el marco de un amplio sistema de relaciones cuyo significado varía entre culturas, o dentro de una misma cultura incluso, en diferentes tiempos históricos, a la luz de símbolos y valores asignados socialmente que interactúan con otros elementos como la pertenencia étnica, la clase social, la sexualidad o la edad (Di Marco et al., 2005; Téllez y Verdú, 2011).

Los discursos científicos también ha esencializado, naturalizado y dicotomizado a los hombres, igual que a las mujeres, siendo su heterogeneidad manifiesta y su construcción subjetiva dinámica.

Las investigaciones sobre las masculinidades comienzan a principios de los años ochenta en Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y Suecia, en una época donde convergen los Estudios de las Mujeres y se desarrollan los Estudios de Género (Rojas-Solís, 2011), pero al contrario del caso de las mujeres los estudiosos de estos temas no constituyeron un movimiento social (Alegría, 2007).

En las ciencias sociales, como ya se ha apuntado, el género se ha convertido en un campo especializado que primero permaneció vinculado al estudio de las mujeres pero que a partir de los 80 se amplía con la problemática de la masculinidad desarrollada principalmente en los países anglosajones bajo el nombre de *Men's studies* por considerar que el hombre, en contra de lo que se creía, era también otro desconocido. En este sentido, el estudio de la masculinidad implica ir más allá del estudio de los hombres y de la incorporación del sexo como variable de análisis. “*La masculinidad es un concepto que articula aspectos socio-estructurales y socio-simbólicos que exige investigar su acceso diferencial a los recursos (físicos, económicos, políticos, etc.) así como las concepciones del mundo, las conductas, el proceso de individuación y la construcción de las identidades*” (Jociles, 2001:11), tanto más por la vigencia de las transformaciones de los roles de género y los desajustes que se producen dentro de los papeles sexuales tradicionales con respecto a las nuevas

formas más igualitarias de organización y de relación entre mujeres y hombres, (Téllez y Verdú, 2011).

Un aspecto interesante con respecto a estos estudios y a los conceptos implicados en esta tesis proviene del abordaje actual de una serie de temáticas relacionadas con la asignación social de comportamientos y emociones masculinas que les sitúan en una posición de mayor riesgo o vulnerabilidad. Se trata de la relación entre la masculinidad, o más bien del modelo de socialización asignado a los varones (Rivas, 2005) y la salud (Courteney, 2000; Sabo, 2000) y cuyo abordaje proviene del feminismo crítico. Esta cuestión ha permanecido invisibilizada por su naturalización (Esteban, 2006).

Los roles asignados y asumidos permiten entender el porqué de la mayor mortalidad o siniestralidad de los hombres, o el hecho de que éstos acudan en menor medida que las mujeres a los centros de atención primaria, dos ejemplos derivados de la concepción y el comportamiento asociado a la construcción de su identidad de género (Esteban, 2006). En este sentido, Otegui (1999) da mucha importancia a las prácticas de riesgo como el consumo de drogas y el ejercicio de la violencia como expresión de poder y forma legítima de ser hombre (Ramírez, 2005), por citar sólo dos de las manifestaciones de masculinidad más frecuentes en la construcción identitaria masculina hegemónica. Para este autor, la masculinidad es definida en oposición a los hábitos de vida saludables *“una masculinidad que utiliza el cuerpo y la genitalidad como expresión de virilidad y hombría”* (Otegui, 1999:154).

Con respecto a hombres y mujeres, son los Estudios de Género los que apuestan por su recuperación como eje central de la investigación sociocultural para redimensionar el plano de la subjetividad y poder aprehender con el discurso no sólo lo relativo a su construcción identitaria personal, sino lo que deviene en torno a él/ella por parte del contexto/discurso social (Biglia y Bonet-Martí, 2009; Mota, 2011).

“El espacio narrativo se ha constituido como un método privilegiado para abordar la subjetividad gracias a su flexibilidad y potencia” (Mota, 2011:19), porque esta metodología, además de permitir que la persona se exprese permite que se constituya (Arfuch, cit. en Mota, 2011) y se deconstruya (Fuentes Fierro, 2007).

En el mismo sentido, Domínguez (2006) reconoce el aumento de las acciones colectivas, que en convivencia con movimientos sociales de múltiples orientaciones,

viene protagonizando la juventud. En el análisis que desarrolla esta autora desde los 60 hasta la época actual, menciona la necesidad de considerar la participación de este sector y de sus discursos en la sociedad, no sólo en cuanto a la reivindicación de su empoderamiento respecto del mundo adulto, sino en lo relativo al análisis de las formas propias de empoderamiento que construyen.

1.1.3 El constructo adolescencia

Como ya se manifestó en el apartado relativo al desarrollo de la identidad, fue Erik Erickson quien puso de manifiesto la importancia que jugaba su construcción en la etapa adolescente. La adolescencia, como categoría analítica, es reciente y de origen histórico y cultural.

Señala Di Marco (2005) que la revisión histórica del desarrollo del concepto muestra que no fue considerada como lo hacemos actualmente. Su significado era muy diferente al actual en tiempos no muy lejanos (Sánchez-Queija, Oliva, y Parra, 2006) Sin ir más lejos, los jóvenes españoles de los ochenta (y en gran medida también los europeos) son diferentes de éstos de final de siglo (Elzo, 2003).

De hecho, la adolescencia aparece confundida con la niñez hasta el siglo XVIII y sólo será considerada como una categoría separada de ésta y de la adultez en el siglo XIX, con la revolución industrial, cuando se requiere que entre la infancia y la adultez existan unos años destinados a la formación reglada previos a la incorporación de las personas de esta etapa a las tareas productivas (Silva Diverio, 2007; Bakan, 1992), luego, es una categorización relacionada con aspectos referidos a la necesidad de regular el trabajo infantil. Surge así una etiqueta para designar un estadio creado por necesidades y motivaciones sociales propias de las sociedades occidentales.

Como construcción social influida por la historia, la cultura y el contexto, su significado y las circunstancias que la definen resultan arbitrarias (Bordieu, 1990; Díaz, 2006; Martínez, 2011), tal y como ejemplifican los hallazgos de Margaret Mead (1964) en torno a la infancia, la adolescencia, el sexo en la adolescencia y otras cuestiones relacionadas con la diferenciación en función del género.

Mead fue la primera antropóloga que estudió la educación y crianza de niños/as en las distintas culturas y los papeles de hombres y mujeres en diversas tribus de Nueva Guinea, cuestiones todas que pusieron en evidencia que la diversidad cultural dota de

significados bien diferentes a los otorgados a estas nociones por parte de las sociedades occidentales. Sus hallazgos suscitaron el interés de la antropología por el estudio de la infancia y de la mujer.

Para Galarcio (2006), la adolescencia es un invento cultural reciente de la sociedad occidental contemporánea; un producto que no sólo no existe en otras culturas, sino que es definido de forma diferente en cada una de las que sí lo contemplan. En función de cada una de ellas difieren las edades consideradas como propias de la adolescencia, y por supuesto difieren los rasgos y valores que se le adscriben a esta etapa generacional, todo lo cual confirma que la adolescencia se construye culturalmente (Lesko, 2001; Lorber, 1994; Téllez, 2013).

A partir de este etiquetaje y categorización, y en el marco de la tradición Ericksoniana, se ha generado en los últimos años un interés por investigar el proceso de formación de la identidad adolescente con nuevos métodos que den cuenta de las elaboraciones personales y las experiencias e interpretaciones subjetivas que hacen los y las propias adolescentes en esa dinámica social y cultural en la que se desarrollan (Vaca, Chaparro y Pérez, 2006; Zacaes y Iborra, 2006).

Sin embargo, en momentos previos a esta propuesta de resignificar las adolescencias procediendo a incorporar a las y los propios adolescentes en su significación, la adolescencia como categoría analítica ha sufrido por el criterio edad una esencialización o sustancialización identitaria derivada de la corriente epistemológica positivista, principalmente la psicológica, donde se les define a partir de la etapa del desarrollo en la que se encuentran y bajo una categoría genérica y homogénea (Díaz, 2006).

Es importante, en este sentido, considerar la visión de Bourdieu (1990), quien afirma que las divisiones o categorizaciones realizadas en función de la edad son variables y arbitrarias: siempre se es joven o viejo para alguien y objeto de la manipulación profesional. Para este autor, hablar de los jóvenes como una unidad social, como grupo constituido que posee intereses comunes, así como referir estos intereses a una edad definida biológicamente constituye en sí una manipulación evidente. Señala que todos los conflictos que surgen respecto de la edad son especialmente importantes por su relación con la transmisión del poder y los privilegios entre las generaciones. El autor coincide con Derrida y Foucault en que las categorías son constituidas socialmente e instrumentos de poder simbólico.

También por ser una construcción cultural en la que existen otras identidades generacionales como la de la adultez, la infancia o la vejez, la adolescencia ha sufrido procesos de organización y jerarquización social (Téllez, 2013), porque también es la única etapa definida por su transicionalidad respecto a todas las demás etapas “consolidadas” (Lorente, 2009).

En este sentido, tal y como afirman Menkes y Sosa-Sánchez (2007) y Arévalo (1996), la generación adulta ha sido la que ha organizado socialmente, definido y controlado con procesos de subordinación política y disciplinamiento a las y los adolescentes, y añaden los primeros, con tácticas similares a las ejercidas sobre otras minorías políticas como la de las mujeres. Este adultocentrismo predominantemente masculino subordina o excluye a las mujeres por razón de género y a los jóvenes por razón de edad (Krauskopf, 2000).

En el caso concreto de la juventud, tales prácticas vienen reforzadas por el hecho de que las y los adolescentes, al ser definidos por parte del mundo adulto como personas en periodo de transición desde la niñez hasta la edad adulta, que es la acabada, la madura, la ideal en definitiva, son consideradas/os seres vulnerables e inacabadas/os en proceso de búsqueda (Martínez, 2011).

Desde ahí, lo que permite “ser” es llegar a la adultez, que es cuando se logra ser “actor social pleno” (Castel, 1997:22). Hasta ese momento los/as adolescentes transitan por el “no ser” (Lorente, 2009), lo que también legitima a las personas adultas para intervenir sobre su socialización.

Las personas adultas, junto con los y las diversos expertos/as analistas de la adolescencia, también han caracterizado a las personas inmersas en esta etapa desde lo biológico y universal, un hecho estandarizable con pretensión universal (Martínez, 2011), partiendo de una lógica de identificación por oposición (ellos/nosotros, viejos/jóvenes, “anticuado”/ “en la onda” (Lahire, 2007). Sin embargo, su análisis desde aproximaciones transculturales evidencian la diversidad de adolescencias (Donas, 2001) así como la multitud y diferencias existentes en los procesos de progresión desde la niñez hacia la etapa adulta, lo que ha tornado extremadamente problemática la asunción de esa universalidad (Jociles, Franzé y Poveda, 2011).

El hecho de no asumir esa diversidad provocó, como estrategia continuista, que la adolescencia se haya estudiado en los diferentes contextos de desarrollo adolescente,

por lo que actualmente se dispone de especialistas que los estudian en la escuela, en la familia, en relación con su tiempo de ocio, en el deporte, respecto a la influencia que ejercen sobre ellos/as los mass-media, en la cultura, etc. Lahire (2007). Esta hiperespecialización sigue dando cuenta de algunos conocimientos sobre conductas adolescentes relacionadas con cada campo de estudio, pero elevándolas igualmente a saberes hegemónicos sobre el objeto de estudio en general.

Si se asume que la identidad es el resultado de una construcción social habrá que asumir igualmente que participa de la complejidad social (Martínez, 2008), y que las sociedades contemporáneas se caracterizan por una amplia y compleja heterogeneidad propia de un mundo global donde coexisten muchas maneras de ser humano (Coté y Levine, 2014; Rojas-Solís, 2011).

En este sentido, la condición edad ya no permite contener la complejidad de significaciones vinculadas a la adolescencia. El establecimiento de clases o categorías etarias no se traduce en este momento en competencias y atribuciones uniformes y predecibles. *“Tales enclasmientos tienen en las sociedades actuales características, comportamientos, horizontes de posibilidad y códigos culturales muy diferenciados, han desaparecido los ritos de pasaje y se ha reducido la predictibilidad respecto de los lugares sociales que ocupará cada sector etario”* (Donas, 2001:25), luego lo conveniente, tal y como sugiere Martínez (2011), es deconstruir esa idea de que la adolescencia es un hecho natural y universal para poder comenzar a negociar sus significados desde la experiencia vital de sus protagonistas, de modo que *“sus preocupaciones o necesidades no se ven supeditadas enteramente a los fines de la ciencia en abstracto o a las preocupaciones sociales adultas”* (Martínez, 2011:415). De este modo, la metodología y el modo característico de exposición de las ciencias cualitativas permite mostrar a las y los adolescentes como agentes que negocian significados y prácticas sociales (Martínez, 2011).

La responsabilidad de la acción investigadora, en este sentido, consiste en “dar voz” y hacer visible la perspectiva de los participantes sin imponer el punto de vista quien los estudia (Dubaniewickz, 2006; Minicelli, 2004; Pérez, 2007) y que parte generalmente de un marco socio-teórico ajeno a la vida de los y las adolescentes (Jociles, Franzé y Poveda, 2011), reproduciendo la tradicional lejanía entre la teoría y la práctica (Llobet, 2010; Lenta y Zaldúa, 2011).

Desde parámetros de estudio tradicionales “*sólo se comprende la parte emergente y visible del iceberg y se deja en la sombra una gran parte de lo que hace y define la vida de los adolescentes*” (Lahire, 2007:30), cuando ellas y ellos son, en realidad, los y las expertas de su vida cotidiana (Kellett, 2005).

Siendo la adolescencia una etapa transicional deviene necesario capturar y legitimar sus preocupaciones, experiencias, modos de percibir, pensar y actuar, lo que implica un análisis eminentemente cualitativo, tal y como sugirieron hace décadas Woods (1998), Geertz (1997), Rodríguez, Gil y García (1999).

Esta provisionalidad que acompaña a la condición adolescente se complejiza más aún al examinar el contexto actual mundial y cercano (Bauman, 2002), que con la crisis económica y el desempleo ha provocado que esta etapa de transición se convierta, en palabras de Feixa (2006:9) en una etapa intransitiva.

“Y es que ese invento de hace un siglo —un periodo juvenil dedicado a la formación y al ocio— empieza a no tener sentido cuando los ritos de paso son remplazados por ritos de impasse y las etapas de transición se convierten en etapas intransitivas, cuando los jóvenes siguen en casa de sus padres pasados los 30, se incorporan al trabajo a ritmos discontinuos, están obligados a reciclarse toda la vida, retrasan la edad de la fecundidad e inventan nuevas culturas juveniles que empiezan a ser transgeneracionales”.

El mencionado contexto ha provocado que en los últimos años disciplinas sociales como la sociología y la antropología también se cuestionen las inquietudes, motivaciones y el futuro de unas/os adolescentes y jóvenes perplejas/os ante estas nuevas circunstancias (Salas y Rusiñol, 2010).

Parece, por todo lo dicho, que los conceptos relacionados con las adolescencias, incluida la formación de sus identidades y la de género como una de las que se construye significativamente en esta etapa de límites imprecisos en la que se ha transformado la adolescencia (López y Castro, 2007), ha de ser resignificada, deconstruida y reconstruida igual que las nociones de identidad y género anteriormente analizadas.

Pero lo que sin duda nadie niega es la importancia que sobre los y las adolescentes y la configuración de sus identidades cobran, entre otras, tres de las instancias sociales que participan en el proceso de su socialización: la familia, la escuela

o el contexto educativo, y el grupo de iguales o pares (Suarez, 2011), que igualmente, y por todos los cambios sociales y epistemológicos relatados, también se han visto afectados y cuestionados en su papel como agentes sociales de poder o influencia (Cebotarev, 2003).

Ciertamente, los/as adolescentes constituyen activamente sus disposiciones mentales y comportamentales influidas/os en mayor o menor medida por las instancias más cercanas durante su desarrollo, de ahí la importancia del componente social en general, y del elemento grupal en particular, para la formación de la conciencia de sí mismo/a como persona (Lorente, 2009).

Sobre la importancia que otorgan Giménez (1997), Gilligan (1994) y Erickson (1968) a los ámbitos socioculturales en la construcción de la identidad personal en la que la identidad de género constituye parte fundamental, resulta necesario analizar las relaciones que mantienen las y los adolescentes con la familia (padre, madre, hermanas y hermanos), la escuela (profesorado) y el grupo de pares (amistades y compañeras/os), ya que es con estas personas con quienes desarrolla la dimensión íntimo-afectiva de la identidad y aquellos los espacios donde se le otorga a ésta significado.

En cuanto a la construcción de la identidad de género, habrá que valorar igualmente el influjo de estas instancias sobre los rasgos de pensamiento, valoraciones, afectos, actitudes y comportamientos que se asumen como típicos y referentes del deber ser y de pertenencia según se sea hombre o mujer, porque estos rasgos que revelan la identidad de las personas contienen a la vez elementos asociados a los atributos, a los roles, a los espacios de actuación, a los derechos y obligaciones y a las relaciones de género (Flores, 2005).

1.2 Instancias influyentes en la adolescencia, en la configuración de la identidad y su dimensión de género

1.2.1 La familia

La familia, como instancia mediadora entre los individuos y la sociedad, y a pesar de los cambios experimentados en cuanto a su forma y estructura por las transformaciones propias de la sociedad contemporánea y sus nuevas demandas, o incluso ante el cuestionamiento de su poder en el proceso de desarrollo adolescente, sigue siendo el contexto principal y fundamental de socialización y continua ejerciendo

una gran influencia sobre los y las adolescentes (Herrera y Benítez, 2002; Jiménez Iglesias, 2011; Zapata, Fernández y Sánchez, 2012). Las y los adolescentes la siguen considerando un referente importante en sus vidas y en su escala de valores (Elzo, 2003).

Siendo como es la adolescencia el momento en el que adquiere un papel preponderante el desarrollo de la identidad de género, se observa en esta etapa una mayor intensificación por cumplir con los roles de género asignados por el entorno familiar, escolar y social (Meler, 2007), lo que plantea la reflexión respecto de la responsabilidad e influencia de estos grupos sociales en las maneras de vivir los y las adolescentes su identidad de género (Fernández, 2012), porque entre otras influencias, estos contextos sociales también reproducen ideologías (Zapata, Fernández y Sánchez, 2012). La familia es la primera transmisora de estereotipos de género y la que estimula el sistema de diferenciación de valores y normas entre ambos sexos, asentando así tanto la identidad como el rol de género que deben adoptar unas y otros (Herrera y Campero 2002). Chodorow (1978) explica la reproducción y mantenimiento de las diferencias en la personalidad y de los roles masculino y femenino a partir del hecho de que las mujeres son las principales encargadas de la crianza de niños y niñas, considerando la “reproducción del maternaje” como elemento central y constitutivo en la organización social y la reproducción de género.

Retomando el proceso de transformación que ha experimentado la familia, y aunque con dificultades y desfases porque los procesos de socialización de niños y niñas en las familias y otros espacios están aún marcados por patrones y códigos culturales esencialmente diferentes (Suarez, 2011) y diferenciales (Guardo, 2012), parece que se percibe la inminencia de cambios en las subjetividades de hijos e hijas criados en familias innovadoras respecto del modelo tradicional (Guardo, 2012), siendo dos los factores que están contribuyendo a esa nueva subjetividad: la democratización de los vínculos intergeneracionales y la crianza más simétrica entre los géneros (Matamala y Rodríguez, 2010; Nudler y Romaniuk, 2015).

Desde esta perspectiva, se vislumbran ya las diferencias cuando, por un lado, algunos hombres y niños rechazan las rígidas divisiones de género y están involucrados activamente en proveer cuidados, demostrando que es posible resistirse a las normas de género (Locher et al 2005). De acuerdo con Cebotarev (2003), los principales cambios que ya se vislumbran y que se prevé que ocurran próximamente y de manera

generalizada se relacionan con los papeles e identidades de género de las figuras parentales principalmente, y que por esta influencia afectarán e influirán sobre el resto de los miembros de la familia, que se desarrollarán y socializarán con estos nuevos referentes. Al fin y al cabo, señala esta autora, “*cuando hablamos de la familia nos referimos a una abstracción*” (Cebotarev, 2003:7), confirmando lo dicho en párrafos previos respecto de la adolescencia, la identidad, la identidad de género, etc.,

No existe un modelo único de familia válido históricamente o específico de alguna sociedad en particular, sino que hay una multiplicidad de estructuras familiares, y en este sentido todos/as los/as integrantes del grupo familiar, incluidos hijos e hijas, son capaces de construir subjetivamente su significado y sus funciones mediante la adaptación mutua, la acomodación y la negociación llevada a cabo durante sus interacciones diarias (Kuczynski y Parkin, 2007).

A todo ello también han contribuido las transformaciones sociales tales como la incorporación de la mujer al mundo laboral exterior, masculino y más prestigiado, que ha favorecido una cierta modificación, más discursiva que práctica, en los roles de género o responsabilidades asignadas a hombres y mujeres (Asakura, 2004; Di Marco, 2005; Esteban, 2006; Lagarde, 2003; Rojas-Solís, 2011; Sanhueza, 2005; Sharim, 2005).

Este aspecto ha contribuido a modificar los roles masculinos, que actualmente y junto con los nuevos modelos de masculinidades son analizados por los recientes Estudios de los hombres, donde se anuncia el surgimiento de una nueva Masculinidad “*más amplia y humana, liberada de las limitaciones que impone el machismo*” (Cebotarev, 2003:8) y una nueva Paternidad que participa activamente en los cuidados físicos y psicosociales de hijos/as e involucrada en las actividades cotidianas en el hogar.

Este modelo de paternidad ha influido de manera indiscutible en el surgimiento del enfoque de la Parentalidad (Parenting) en las ciencias sociales; un enfoque relativamente nuevo que surge en la última década del siglo pasado y que se refiere a las actividades desarrolladas tanto por la madre como por el padre en el proceso de cuidar, socializar, atender y educar a los hijos e hijas y que privilegia la visión del desarrollo del niño y de la niña desde una perspectiva contextual ecológica centrada en facilitar a los hijos e hijas la transición por las fases del desarrollo humano (Cebotarev, 2003; Nudler y Romaniuk, 2005).

En definitiva, el mayor acceso de las mujeres al mercado laboral, condiciones más equitativas en el nivel educacional y una participación masculina más activa en la crianza de los niños y niñas constituyen expresiones contundentes de los nuevos tiempos en los que surgen nuevos escenarios o contextos, a veces contradictorios, de referentes y diálogos educativos que afectan al proceso de construcción de las identidades adolescentes (Sharim, 2005).

Esta nueva parentalidad es positiva cuando padres y madres fundamentan su ejercicio en el interés superior del niño o niña, en su cuidado y el desarrollo de sus capacidades, cuando se ejercita de modo no violento y ofrece reconocimiento y orientación, lo que también incluye el establecimiento de límites necesarios para que el niño/a alcance su pleno desarrollo (Kuczynski y Parkin, 2007).

1.2.2 La escuela

La escuela constituye un marco social privilegiado al permitir que niñas y niños actúen como agentes activas/os en la construcción de su identidad a través de la interacción con otras/os iguales y con personas adultas (Peña et al., 2013).

Teniendo en cuenta que la construcción de la identidad en general y de la de género (masculinidad y feminidad) proviene de lo colectivo, de las interacciones entre personas que moldean ese yo (Cerulo, 1997), el contexto escolar, y la escuela como agencia socializadora, constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de hombres y mujeres (Flores, 2005).

Siendo tal su influencia y las posibilidades que provee, comienzan a surgir diversos estudios e investigaciones con el objetivo de analizar la influencia de la educación formal en la configuración de la identidad, analizando, por un lado, hasta qué punto esta institución reproduce, mantiene y perpetúa los prejuicios y estereotipos de género (Guardo, 2012), hasta qué punto son las instituciones educativas agencias de desigualdad que contribuyen a aumentar las diferencias (Rodríguez y Peña, 2005), favoreciendo al género masculino (Gilbert y Gilbert, 1998; Jordan, 1995); unas diferencias que se siguen manteniendo en la mayoría de los casos (Rasmussen, Rofes y Talburt 2004) o, por el contrario, en qué medida van constituyéndose como instancias que favorecen y promocionan relaciones igualitarias de género y/o la adquisición de otros roles femeninos y masculinos, más diversos (Esplen, 2009).

Un hito en las investigaciones educativas al respecto de la cuestión viene dado por Connell (1989, 1995, 1998), que instituye la noción de masculinidad hegemónica, a la que posteriormente se añade la de feminidad hegemónica. Señala que no son identidades estáticas sino capaces de transformarse en función del tiempo, el espacio y el contexto cultural en el que están insertas (Rodríguez y Peña, 2005).

Sobre la construcción de la masculinidad, afirma Connell que es un proceso colectivo en donde varias masculinidades son co-construidas en dependencia unas de otras y también en relación con las feminidades, aunque tiende a erigirse como dominante. Al ser ambas identidades hegemónicas, masculina y femenina, frágiles e inseguras, están obligadas a defenderse constantemente a través de prácticas discursivas dominantes que influyen en la definición de la identidad personal de chicas y chicos. A pesar de su hegemonía, la adopción de estas identidades siempre crea tensiones por cuanto que siempre subyace la contradicción y la lucha entre la necesidad de acomodarse a los patrones de género y el impulso de resistirse al orden social existente (Adler, Kless y Adler, 1992; Davies, 1989; Renold, 2000).

En relación con la configuración de la masculinidad y la feminidad, las investigaciones hacen hincapié en la importancia del grupo de iguales. En el caso de los chicos, la masculinidad está ligada a la adquisición y mantenimiento de un estatus dentro del grupo de compañeros en base a su capacidad atlética, la frialdad, la dureza, sus habilidades sociales, y el éxito en las relaciones con el otro sexo (Adler, Kless y Adler, 1992), también manteniendo prácticas sociales y discursivas útiles para validar y amplificar su masculinidad hegemónica. (Swain, 2004). En el caso de las chicas, éstas logran su reconocimiento y popularidad en base a la condición socioeconómica de la familia y de su propia apariencia física, sus las habilidades sociales y el éxito académico (Adler, Kless y Adler, 1992).

En oposición a este modelo está la posibilidad de adoptar otras masculinidades y feminidades, aunque ello puede considerarse una desviación respecto de la norma y acarrear costes emocionales y sociales, dejando a las personas que adoptan esta alternativa de desacuerdo respecto estos mandatos, marginadas (Connell, 1995; Renold, 2004; Skelton, 2001a, 2003; Swain, 2000, 2002, 2003) en posición de subordinación e inferioridad (Epstein, 1997; Kehily, 2001; Kehily y Nayak, 1997; Martino, 1999; Redman, 1996; Renold, 2000, 2001, 2003, 2004; Swain, 2000, 2002, 2003), o en el peor de los casos, maltratándolas (Pauletti, Cooper, y Perry, 2014).

En el caso del contexto español es relevante la ausencia de investigaciones emprendidas sobre esta cuestión. Cabe mencionar al respecto que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del año 1990 reconoce como principio normativo la no discriminación por razón de sexo, teniendo como reto el establecimiento de una educación que garantice la igualdad de los sexos en cualquier ámbito y cuestión relacionada con la vida académica.

Una de las novedades de esta Ley son las denominadas áreas transversales como respuesta a las demandas que los cambios de nuestra sociedad plantea, es decir, se propone la “transversalidad” para tratar los temas de género en todo el currículo, en cada etapa educativa (Guardo, 2012). En este sentido, educar desde una perspectiva de género significa ir más allá de establecer la igualdad de derechos y oportunidades en cuanto al acceso a la educación y al conocimiento, para brindar igual trato a mujeres y hombres, limitando o eliminando las prácticas discursivas sexistas y discriminadoras (Lobato, 2015). Se trata de promover un profundo cambio cultural que contribuya a borrar prejuicios, estereotipos, desigualdades y a formar nuevas identidades (Suarez, 2011), dando valor a ciertos discursos que, en otras circunstancias podrían ser desprestigiados o descalificados por no atenerse a los modelos dominantes. Señala este autor que transversalizar la educación con perspectiva de género no consiste en trabajarlo como un tema de estudio o como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino de iniciar un proceso de formación respecto del mundo y la vida a través de la utilización del enfoque de género en los análisis sociales, culturales y políticos, en las investigaciones de la especialidad y, por supuesto, fomentar en la conducta y las relaciones de los/las estudiantes el respeto y los valores relacionados con la igualdad de género (Suarez, 2011).

1.2.3 El grupo de iguales

Al igual que la familia, o la escuela, el grupo de iguales también forma parte de la socialización del ser humano. El de las/os pares es un grupo de referencia que en la fase de la adolescencia cobra especial importancia debido a la tendencia a buscar relaciones simétricas en este momento evolutivo.

La perpetuación de los prejuicios y estereotipos de género a menudo se inicia en el hogar y luego reforzada por el grupo de iguales (Witt, 1997). La presión que ejerce, en este sentido, el grupo de pares para reafirmar la identidad propia, como hombre o

mujer, es muy fuerte (Egan y Perry, 2001) y así, la o el adolescente aprende en interacción con ellas y ellos cuáles son las conductas y roles propios de su género (Fabes, Hanish y Martin, 2004) y cuáles debe rechazar por su relación con el sexo contrario (Martin, Wood, y Little, 1990). Y es que encontrar sus marcas de identidad sexual supone tomar distancia con respecto a los gustos de su generación asociados al otro sexo, de los que mantienen los miembros de su familia del otro sexo y de los que mantienen otras/os niñas/os o adolescentes a quienes gustan cosas demasiado diferentes (Lahire, 2007).

Estas diferencias se afianzan durante la adolescencia (Huffaker y Calvert, 2005) y así, los estereotipos que recibe el grupo por parte de algunos/as de sus integrantes se convierten en una pauta de funcionamiento del propio grupo (Guardo, 2012). El grupo de pares, además, provee un contexto para que la o el adolescente pueda ensayar este comportamiento y proyectar socialmente una imagen propia “adecuada” (Handel, 1988, cit. en Witt, 1997).

Estas tres instancias de referencia en el proceso de socialización afectan, tal y como se ha mostrado, a la socialización de los roles de género.

Es principalmente la teoría feminista la que considera que estas construcciones sociales de la masculinidad y la feminidad son clave en la comprensión de las dinámicas de pareja que propician la utilización de la violencia como mecanismo de ejercer poder y control, especialmente del hombre sobre la mujer (Breitenbecher, 2001; Castro, 2004; Colón, Burgos y García, 2006; González Armenteros, 2003; Santos Figueroa 2005; Valle Ferrer, 2007, Vicente, 2003), asumiendo que la socialización tradicional de género prepara a las chicas para ser víctimas y a ellos para ejercer agresión en las relaciones de pareja (Birns, Cascardi y Meyer, 1994; Vicente, 2003).

2 CAPÍTULO II. LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO DE ADOLESCENTES

Las relaciones de pareja y de noviazgo entre adolescentes han sufrido cambios en el siglo XXI (Morales y Rodríguez del Toro, 2012) por las transformaciones y cambios sociales que también afectan a las diferentes visiones y creencias en torno a la adolescencia, la identidad y el género (Gutiérrez, 2002; Halpern, Oslak, Young y Kupper, 2001; Johnson et al., 2005; Lichter y McCloskey, 2004; Vézina y Hérbert, 2007).

El género asociado a problemas tales como la desigualdad social, los estereotipos, el sexismo, la discriminación y la violencia por razón de género están siendo objeto de discusión e investigación en la actualidad (Albite Vélez y Valle Ferrer, 2003; Barberá, 2005; Rodríguez Del Toro, 2009; Valle Ferre, 2007; Vicente, 2003), sobre todo al analizar las relaciones de pareja de personas adultas. Sin embargo resulta igualmente necesario tener este aspecto en cuenta, junto con otros, cuando se estudian los vínculos afectivos que se desarrollan entre adolescentes y jóvenes, dada la extensión y la alta prevalencia de conductas violentas que se surgen en sus relaciones de pareja y por las graves consecuencias que ello acarrea (Fernández-Fuertes, Fuertes y Orgáz, 2008).

Como se ha manifestado en la introducción, el estudio de la violencia en el contexto de las relaciones de noviazgo adolescente comienza en los años 80 en el contexto anglosajón, mientras que en nuestro contexto se convierten en foco de interés en fechas más recientes. En este sentido se ha partido de lo avanzado en torno a la cuestión, y aunque se ha conseguido una mayor concreción conceptual del fenómeno, la estructura de la investigación, su cuerpo, sigue manteniendo importantes limitaciones (Rubio, López, Saúl y Sánchez, 2012; Whitaker y Lutzker, 2009).

2.1 Antecedentes e implicaciones del estudio de la violencia en el noviazgo adolescente

Los avances en el desarrollo del fenómeno ponen de manifiesto que las primeras investigaciones sobre violencia en el noviazgo sólo se centraban en la medición de ciertos tipos de violencia (Fernández-Fuertes, Fuertes y Fernández, 2006; González y Santana, 2001), principalmente la de carácter físico (Fernández-Fuertes, Orgaz y Fuertes, 2011; Lewis y Fremow, 2001; Viejo y Ortega - Ruiz, 2014), lo que actualmente supone una visión limitada del fenómeno (Rojas Solís, 2011).

Sucedía también que los casos a estudiar eran básicamente los de perpetración de violencia severa por parte del hombre hacia la mujer; conductas que tendían a escalar en el tiempo hasta producirse, en algunos casos, desenlaces fatales como la muerte (Walker, 1979).

En la actualidad, y frente a las casuísticas anteriores, la violencia en el noviazgo de adolescentes o personas jóvenes concibe la violencia física como una de las posibles formas de violencia en la pareja, pero no la única ni la más prevalente. De hecho, la realidad confirma que en este colectivo la violencia verbal y la psicológica y/o emocional es más frecuente que la física o la sexual (Pazos, Oliva y Hernando, 2014; Rey Anacona, 2008; Timmons Fritz y Smith-Slep, 2009).

Por otro lado, cabe incluir como violencia cualquier ataque intencional de un miembro de la pareja contra el otro, sin priorizar el análisis de las agresiones perpetradas por los chicos y las sufridas por las chicas (Medeiros y Straus, 2006; Schiff y Zeira, 2005), incluyendo obviamente la posibilidad de que las mujeres se erijan como perpetradoras de estas agresiones.

Actualmente también se conoce que la violencia adolescente no entraña necesariamente un alto nivel de severidad, sobre todo en el inicio de la adolescencia (O'Leary y Smith, 2003), sino que resulta más frecuente que se manifiesta en menos ocasiones (Fernández-Fuertes, Fuertes y Fernández, 2006) y con formas menos graves (Corral, 2009; Karakurt y Cumbie, 2012), aunque cabe esta posibilidad (Straus, 2004), que las que se producen entre personas adultas (Cáceres y Cáceres, 2006; González y Santana, 2001; Katz, Kuffel y Coblenz, 2002; Sebastián et al., 2010), o que sean incluso agresiones indirectas (White, Smith, Koss y Figueredo, 2000), aunque no por ello evitan un impacto nocivo en la salud física, psicológica, social y académica de las y

los adolescentes¹¹ (García et al., 2013; Paleari, Regalia y Fincham, 2010) y en su bienestar (Fernández-Fuertes, Orgaz y Fuertes, 2011; Muñoz-Rivas, Graña, O’Leary, y González, 2007).

Desde la óptica de la prevención primaria y de la intervención sobre unos comportamientos claramente incompatibles con un desarrollo saludable y con el bienestar de jóvenes y adolescentes (Fernández Fuertes y Arias Lanero, 2005), fuera de nuestras fronteras, y ya en los 80, se consideró que la prevención podría ser la mejor y más duradera aproximación al problema de la violencia en parejas adultas (Walther, 1986) y por ello, a partir de los años 90 comenzaron a diseñarse y evaluarse diferentes tipos de programas de prevención, en su mayoría destinados para su aplicación durante la adolescencia temprana (Muñoz-Rivas, Gámez, Graña y Fernández, 2010).

En nuestro contexto, García et al., (2013) recomienda implementar estos programas preventivos durante la adolescencia temprana-media (antes de los 16 años de edad) de cara a paliar las consecuencias asociadas a estos comportamientos, así como a reconducir la conducta de aquellos subgrupos de la población considerados “de riesgo”, ya que la violencia de pareja que se halla en los estudios de prevalencia con adolescentes en situación de riesgo es mucho más frecuente que la que se encuentra con población normativa (O’Keefe, 2005).

A la hora de analizar este fenómeno parece lógico partir de la consideración de la adolescencia como una etapa de cambios y de vulnerabilidad, por cuanto que las y los adolescentes, además de enfrentarse a los múltiples cambios evolutivos y a los retos y demandas personales y sociales que surgen en contextos nuevos y diferentes, entre ellas se acomete la conformación de los diversos aspectos¹² que integran la identidad personal (Erickson, 1968, 1972), también es el momento en que se establecen las primeras relaciones de noviazgo (Sebastián et al., 2010).

¹¹ Distintos estudios han señalado consecuencias negativas de la violencia en el noviazgo, como por ejemplo: bajo rendimiento académico, abandono de los estudios, baja autoestima, reducido bienestar físico y emocional, abuso de sustancias, intentos de suicidio, transmisión de enfermedades sexuales, trastornos alimentarios, embarazos no deseados, sentimientos de culpa, ira, dolor, trastornos depresivos y de ansiedad (Halpern-Meehin, Manning, Giordano, y Longmore, 2013; Jackson, Cram y Seymour, 2000; Lewis y Fremouw 2001; Muñoz-Rivas, Graña, O’Leary y González, 2007; Rivera, Allen, Rodríguez, Chávez y Lazcano, 2006; Silverman, Mucci y Hathaway 2001).

¹² Identidad psicosexual, identificación ideológica, identidad psicosocial, identidad profesional e identidad cultural y religiosa (Erickson, 1972)

Por todo ello, y en cuanto a la relación de este momento evolutivo con el objeto de estudio de esta tesis, será necesario analizar en qué medida chicas y chicos disponen de la madurez y las habilidades suficientes para resolver de forma saludable los conflictos que surgen en estas relaciones íntimas, o por no disponer de ellas, utilizan la violencia como herramienta de solución de estas dificultades que aparecen de manera inevitable (Wekerle y Wolfe, 1999) o analizar, incluso, hasta qué punto no son esas conductas agresivas, a falta de otros recursos, tácticas de acercamiento emocional a la otra persona. De hecho, un porcentaje elevado de jóvenes informan de que las agresiones suelen ocurrir en un contexto de broma o juego (Foshee et al., 2007; Fritz, 2005; García et al., 2013; Jouriles, Garrido, Rosenfield McDonald y Dodson, 2009), que resultan “*señales de mantenimiento de interés hacia el otro, aceptables dentro del estilo interactivo*” (Pazos, Oliva y Hernando, 2104:156), unas dinámicas y/o tácticas erótico-agresivas frecuentes en el inicio de las relaciones sentimentales que además suelen ser bien recibidas por el sexo contrario (Viejo, 2014).

2.2 Definición del concepto

Muchas y muchos investigadores señalan la falta de consenso a la hora de definir el fenómeno, más si cabe a la hora de dar una definición operativa que facilite su medición (Donnerstein y Berkowitz 1981; González-Lozano, 2008; Muñoz-Rivas et al., 2010; Sugarman y Hotaling, 1989), tal y como se ha señalado.

Siguiendo el esquema inicial del estudio de este fenómeno, las primeras definiciones fueron más limitadas que las que se asumen tres décadas más tarde. Así, por ejemplo, Sugarman y Hotaling (1989) la entienden como la utilización o la amenaza de realización de actos de fuerza física y otras restricciones dirigidas a causar dolor o algún tipo de lesión sobre otra persona, priorizando la violencia de carácter físico. En 1996, Wolfe et al., (1996) la definen como cualquier intento por controlar o dominar a una persona física, sexual o psicológicamente, generando algún tipo de daño sobre ella, ampliándose los tipos de violencia que integra. Close (2005) define esta violencia de noviazgo como aquella en donde ocurren actos que lastiman a la otra persona en el contexto de una relación en la que existe atracción y en la que los dos miembros de la pareja se citan para salir juntos, poniendo el acento en la relación que establecen las/os miembros del vínculo.

Estos son algunos de los ejemplos que sirven para mostrar que los elementos que se priorizan en las diferentes definiciones varían y son diferentes, basados en los tipos de violencia o en la relación que mantienen las/os implicados, y que acaso, lo único que tienen en común todas ellas es que valoran una atracción interpersonal y el hecho de citarse para salir (Cornelius y Resseguie, 2007).

De todas las posibles, la más actual, porque incluye los medios electrónicos en el ejercicio de la violencia, entre otras cuestiones, es la que ofrece el Centro para la Prevención del Control y las Enfermedades (Centers for Disease Control and Prevention, CDC, 2006), que define la violencia de noviazgo adolescente como la violencia física, sexual, psicológica o emocional y verbal que se produce en una relación de noviazgo, incluyendo el acoso. Se puede ejercer en persona o por vía electrónica y tanto por una pareja actual como por parejas anteriores. Apunta que la violencia en el noviazgo es generalizada y que acarrea graves efectos a largo plazo y a corto plazo sobre las personas implicadas (CDC, 2006).

2.3 Características de la violencia de noviazgo adolescente

Actualmente, y en contra de lo que se valoraba en los estudios iniciales, el estudio del fenómeno integra el análisis de la violencia en una doble vertiente, respecto de la perpetración y el padecimiento de la violencia en el noviazgo (Rubio et al., 2012; Sebastián et al., 2010), asumiendo igualmente la implicación de ambos sexos en la violencia, lo que implica la referencia a las mujeres en la comisión de la violencia

2.3.1 Bidireccionalidad de las agresiones

Uno de los elementos más característicos de la violencia de noviazgo adolescente y joven, es la bidireccionalidad o mutualidad de las agresiones, puesto que suele ser muy común que ambos miembros de la pareja estén implicados en estos comportamientos (Anderson, 2005; Archer, 2000; Bookwala, Frieze, Smith y Ryan, 1992; Dardis, Dixon, Edwards y Turchik, 2014; Fernández-Fuertes, 2011, 2006; Gray y Foshee, 1997; Pazos, Oliva y Hernando, 2014; Wekerle y Wolfe 1999).

Ambos ejercen y padecen las conductas abusivas, fundamentalmente en las de carácter físico y psicológico (Lewis y Fremouw, 2001; Makepeace, 1981; Malik, Sorenson y Aneshensel, 1997; O'Leary y Smith, 2003; Pedersen y Thomas, 1992; Swart, Seedat, Stevens y Ricardo, 2002) y muestran prevalencias de implicación, tanto

chicas como chicos muy similares (Cascardi y Avery-Leaf, 2001; Dutton y Corvo, 2006; Dutton y Nicholls, 2005; González Santana 2001; O'Leary, Watson, Molidor y Tolman 1998; Strauss 2004).

La mutualidad y la implicación de ambos sexos en la violencia de noviazgo también viene corroborada por estudios realizados en nuestro contexto, que igualmente identifican la bidireccionalidad de la violencia en estas relaciones de pareja a distintas edades (Corral, 2009; Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; González y Santana, 2001; Muñoz-Rivas et al., 2007; Toldos, 2005). Sin embargo, y pese a que algunos autores identifiquen la bidireccionalidad de la violencia en aproximadamente el 50% de los casos de noviazgo juvenil (Gray y Foshee, 1997; Malik, Sorenson y Aneshensel, 1997; O'Keefe, 1997), persiste una unidireccionalidad que no debería ser invisibilizada (Sebastián et al., 2010).

Investigaciones más recientes matizan, por su parte, que la reciprocidad o bidireccionalidad es mayor respecto de la agresión psicológica, avanzando hacia la unidireccional a medida que se agrava la expresión conductual de la violencia (p. ej. golpes, palizas y amenazas) (Rubio-Garay et al., 2012). Con relación a esta cuestión es notable la variaciones que muestran los diversos estudios realizados, identificando algunos estudios cierta proclividad femenina hacia la ejecución de violencia física (Rivera-Rivera, 2000), y otros justamente lo contrario (Foshee, 1996); otros defienden que las chicas son más violentas psicológicamente que los chicos en cuanto a conductas relacionadas con celos, control, humillación, etc. (Archer, 2000; Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary y González, 2007) y los chicos más violentos físicamente y sexualmente que las chicas (O'Keefe, 1997; Schwartz, O'Leary y Kendziora, 1997; Straus, 2004). Otras investigaciones encuentran tasas similares de prevalencia de violencia física sufrida tanto en unas como en otros (Harned, 2001).

Todos estos ejemplos señalan la existencia de estudios en los que se manifiesta la existencia de diferencias en función del sexo, mientras que otros ponen el acento sobre las similitudes en las tasas, la gravedad y/o en las consecuencias de la violencia adolescente de pareja, pero sin ninguna duda ratifican falta de consenso en su definición operativa (Ismail, Berman y Ward-Griffin, 2007) y/o la diversidad de teorías y criterios utilizados a la hora de abordar un fenómeno sobre el que aún se dispone de un conocimiento científico limitado (Andrés y Redondo, 2007; Paz-González y Pino-Ramírez, 2011) o incluso, como señalan Flynn y Graham (2010) o Shorey, Cornelius, y

Bell (2008) por haber acometido estudios careciendo en algunos casos de un sustento teórico de partida, todo lo cual, indefectiblemente, ha ofrecido resultados diversos dependiendo de la selección de las conductas objeto de estudio y/o la metodología utilizada (Medina-Ariza y Barberet, 2003): los instrumentos de medida empleados, la muestra seleccionada, etc.

A su vez, uno de los condicionantes que ha incidido sobre todas estas cuestiones ha sido el relativo a la asunción inicial, y como punto de partida, de la equiparación de la violencia de pareja entre personas adultas y la que afecta a jóvenes y/o adolescentes, ya que, para algunos autores, ambas violencias mantenían estructuras similares (Carlson, 1987), cuando lo cierto es que en la actualidad la violencia de noviazgo adolescente se conceptualiza como un fenómeno en sí mismo (Follingstad, Bradley, Laughlin y Burke, 1999) en el que cabe identificar dinámicas diferenciales respecto de la violencia de parejas adultas (Chase, Treboux, O'Leary y Strassberg, 1998; Muñoz-Rivas, 2014;) en cuanto a severidad, motivación, direccionalidad, frecuencia de episodios de violencia, etc. (Shorey et al., 2008; Tremblay, 2000; Winstok, 2012).

La coincidencia entre una y otra se remite más bien a la posible capacidad predictiva de la violencia de noviazgo adolescente sobre la adulta, que para algunos autores es muy potente (Cano, Avery-Leaf, Cascardy y O'Leary, 1998), en cuanto que la implicación en comportamientos violentos durante esas primeras relaciones aumenta la probabilidad de verse envuelta/o en relaciones de pareja violentas en la edad adulta (O'Leary et al., 1989; Rojas Solís, 2011; Shorey et al., 2008; Smith et al., 2003; Sunday et al., 2011) y conllevar una mayor severidad (González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008).

Diversos informes retrospectivos han evidenciado que la violencia de pareja que se produce en la edad adulta pueden tener su origen en la adolescencia (Corral, 2009; Jackson et al., 2000; Kury et al., 2004; Lewis y Fremouw, 2001; O'Leary, 1988), una etapa del ciclo vital en la que comienzan las relaciones románticas y donde cabe la posibilidad de que se aprenda un patrón relacional que se instaure en la adultez sustentado ya sobre actitudes y creencias justificativas de la violencia (Muñoz-Rivas et al., 2015). De hecho, la aparición temprana de conductas violentas en la pareja predice una mayor cronicidad de las mismas y de ahí el interés por desplazar el estudio del fenómeno a edades cada vez más tempranas (Póo y Vizcarra, 2008), porque estas

relaciones de noviazgo también comienzan cada vez a edades más tempranas (Price y Byers, 1999).

En nuestro contexto, sin embargo, no existen excesivas evidencias empíricas al respecto como para sostener, de manera irrevocable, la predictibilidad (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; González Lozano, 2009), pero sí para hablar de una posible conexión (González y Santana 2001; Matud, 2007; Swart, Garth y Ricardo, 2002), ya que no todas las personas implicadas en conductas de violencia en el noviazgo adolescente han extendido estos comportamientos a sus vínculos de pareja adultos, ni todas las personas que la manifiestan en la adultez muestran antecedentes de violencia de noviazgo en edades previas (Corral, 2009).

Por todo lo dicho y partiendo de que, como se ha mencionado, la violencia de pareja que se produce en la adolescencia y/o juventud constituye un fenómeno en sí mismo, parece necesaria la realización de estudios comprensivos dirigidos explícitamente al fenómeno adolescente (Ortega y Sánchez, 2011)

2.3.2 Tipos de violencia

Como se ha señalado, uno de los aspectos determinantes en el avance del estudio de la violencia de noviazgo juvenil ha sido, por un lado, la amplia variedad de comportamientos agresivos medidos y asumidos bajo la misma etiqueta: violencia (Viejo, 2014), y por el otro, el hecho de que, entre todos los posibles, sólo se midieran de forma preponderante ciertos tipos de violencia (Fernández-Fuertes et al., 2006; González y Santana, 2001), principalmente la física (Fernández-Fuertes, Orgaz y Fuertes, 2011; Lewis y Fremow, 2001; Viejo, 2014), tal y como ya se ha manifestado.

Ciertamente, son muchas las conductas de violencia: acosar, acechar, humillar, amenazar, causar miedo, ridiculizar, insultar, aislar, pegar, empujar, y así otras muchas, pero la clasificación de los tipos de violencia en los que se integran todas ellas, tomando como referencia la definición anterior son violencia física, sexual, psicológica o emocional y verbal (CDC, 2015).

Antes de plasmar la posible definición de cada uno de los tipos de violencia debemos señalar cierta dificultad, incluso, a la hora de acometer esta tarea, dado que la mayoría de hallazgos dan cuenta de las conductas concretas que cabe integrar en cada tipo de violencia, y no una definición homogénea. Por otro lado, los propios instrumentos de medida de la violencia adolescente, a los que se hará referencia

posteriormente, configuran sus ítems con conductas diversas, por lo que cada uno se basa en una definición diferente de cada tipo de violencia. Por ejemplo, un instrumento, a la hora de medir la violencia física, puede preguntar sobre la frecuencia con la que se ha lanzado un objeto, mientras que otro cuestiona las veces que un miembro de la pareja apretó con fuerza el cuello a la otra. Lo mismo sucede con respecto del resto de estilos de violencia.

2.3.2.1 Violencia física

Este tipo de violencia es la que mayor atención ha recibido por parte de muchos autores (Muñoz-Rivas, 2015; Corral, 2009), sobre todo al inicio del estudio del fenómeno, tal y como recoge la definición de Sugarman y Hotaling (1998) y que se ha expuesto anteriormente en párrafos precedentes. Igualmente es el más evidente y fácil de identificar (Montáñez, 2013). Incluye los pellizcos, golpes, empujones, abofetear a la pareja y/o darle patadas (CDC, 2015).

Rey Anacona (2009:29) entiende por maltrato físico *cualquier acto dirigido al cuerpo de la persona que produce daño o dolor sobre la misma, y se ha considerado oportuno reflejar esta definición como una de las que mejor integra las conductas que se miden en los distintos cuestionarios a la hora de valorar la violencia física*. Muñoz-Rivas et al. (2015) avanzan más en la definición al considerar violencia física tanto las conductas activas que se han descrito: abofetear, empujar, pegar, etc., como las acciones pasivas como la privación de asistencia o cuidados médicos o, de forma intencionada, no evitar o advertir de situaciones que implican un riesgo físico para la pareja.

Finalmente, y en la medida en que en esta tesis se mide la prevalencia de la violencia física ejercida y experimentada, el instrumento de medida utilizado incluye cuatro ítems para valorar la violencia física en el noviazgo adolescente que hacen referencia, concretamente, al lanzamiento de algún objeto; dar una patada, golpear o dar un puñetazo; abofetear y tirar del pelo; y las conductas de empujar y zarandear a la pareja (Fernández-Fuertes et al., 2006).

En estudios realizados con jóvenes españoles se halla que el 7,5% de los chicos y el 7,1% de las chicas reconocen haber empujado o pegado a su pareja en una o más ocasiones (González y Santana, 2001). Años más tarde, Muñoz-Rivas et al. (2007) hallaron que el 40% de la juventud de su muestra expuso haber ejercido la agresión física. Muñoz-Rivas et al. (2015) y García et al., (2013), revisados los estudios realizados en nuestro contexto sobre esta modalidad de agresión entre parejas de

novias/os jóvenes, coinciden en estimar una prevalencia en torno a un 20-30%. Cabe señalar, por otra parte, que por muchas parejas asumen algunas agresiones físicas, por ejemplo, dar una bofetada, como una forma de solucionar conflictos y por ello se considera como una práctica normalizada (Hird, 2000)

2.3.2.2 *Violencia psicológica*

Este tipo de violencia, dentro de la cual se integra también la violencia emocional y/o la verbal-emocional es la más extendida en las relaciones de noviazgo adolescente (Corral, 2009), y lógicamente es la que presenta la mayor prevalencia entre adolescentes, por encima de la violencia física y sexual (Pazos, Oliva y Hernando, 2014; Rey Anacona, 2008; Timmons Fritz y Smith-Slep, 2009).

La agresión psicológica se refiere a un conjunto de comportamientos “*que abarca un abanico de métodos verbales y mentales que tienen el propósito de herir emocionalmente, coaccionar, controlar, intimidar, hacer daño psicológicamente y expresar ira*” (Follingstad, 2007:443). El CDC (2015) pone como ejemplos de violencia psicológica, a la que también denomina emocional, las amenazas a la pareja o el causar daño a su autoestima. Otros ejemplos incluyen insultos, humillaciones, intimidación o aislar a la pareja de amistades y de la familia.

O’Leary y Smith (2003), en un intento por establecer una clasificación más general de las diversas conductas de violencia psicológica en el noviazgo adolescente señalan la existencia de tres subtipos o indicadores: la violencia verbal, que comprendería conductas como los gritos, por ejemplo; la violencia relacionada con el control, la coerción y la dominación, impidiendo, por ejemplo, que la pareja hable o se relacione con sus amistades o familia; y la violencia relacionada con los celos y el acoso, que entraña conductas como seguir a la pareja, mirar su móvil, comprobar dónde ha estado, etc¹³.

¹³ En el instrumento utilizado en esta tesis, las conductas que incluye la medición de la violencia física son: hacer algo para poner celosa a la pareja, sacar a relucir algo malo que haya hecho en el pasado, decirle algo con la intención de hacerle enfadar, hablar en tono fuerte y ofensivo, insultar, ridiculizarle delante de otras personas, seguirle para ver dónde y con quién está, acusarle de ligar con otra persona y amenazarle con dejar la relación. Además, en el cuestionario utilizado en esta tesis se mide otro subtipo de violencia, la relacional, que podría entrar dentro de la categoría de violencia psicológica-emocional, ya que consiste básicamente en mostrar o sufrir conductas de ridiculización delante de otras personas y que mantiene una categoría diferenciada para los autores de la adaptación española del cuestionario (Fernández-Fuertes et al., 2006). Se trata de la violencia relacional y describe comportamientos como los de apartar a la pareja de su grupo de amistades, dije cosas a sus amistades para ponerles en contra de la pareja, culparle por el problema y extender rumores falsos sobre él o ella.

Rey-Anaconda (2009:30) define el maltrato emocional como

“cualquier acto de naturaleza verbal o no verbal que provoca intencionalmente en la víctima una reacción de ansiedad, temor o miedo, tal como las intimidaciones y las amenazas. Incluye las amenazas o los actos de violencia dirigidos a un familiar o a un conocido de la víctima, a sus bienes o hacia el agresor mismo, realizados con el mismo fin”

Sobre la violencia psicológica es necesario saber puede ser más dañina para la salud mental de la víctima que las agresiones físicas (Blázquez, Moreno y García-Baamonde, 2010), que existe evidencia que muestra que este tipo de agresiones se presentan antes que las de carácter físico (Muñoz-Rivas, Graña, O’Leary y González, 2007; O’Leary y Smith, 2003), resultando potencialmente predictoras de la violencia física posterior (González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008).

Las tasas encontradas en nuestro contexto muestran que las mujeres sufren en mayor medida que los hombres este tipo de violencia. En el estudio de Corral y Calvete (2006), un 75% de hombres y un 81,7% de mujeres fueron víctimas de este tipo de violencia, mientras que en otro estudio posterior un 77.6% de varones y un 83.8% de mujeres estuvieron afectadas/os por estas agresiones de carácter emocional (Muñoz-Rivas et al., 2007). Parece que las mujeres informan en mayor medida acerca de este tipo de maltrato, tanto en términos de comisión como de padecimiento (Corral, 2009).

Los porcentajes tan altos hallados con relación a la violencia emocional responden, en parte, a que su medición incluye como actos de violencia conductas muy cotidianas que a menudo pasan desapercibidas y no entrañan aparente gravedad, tales como, por ejemplo, haber fastidiado o picado en alguna ocasión a la pareja (Muñoz-Rivas et al., 2007).

2.3.2.3 Violencia sexual

Actos a través de los cuales se está obligando a la pareja a participar en un acto sexual, cuando la otra persona no quiere o no puede dar su consentimiento. Esta conducta puede entrañar fuerza física, pero no necesariamente, al contemplar también la posibilidad de amenazar a la otra persona con difundir algún rumor sobre ella si se niega a mantener la relación sexual (CDC, 2006).

García et al., (2013) matiza que esas conductas integran también intentos por mantener relaciones sexuales en una frecuencia mayor a la deseada, así como comportamientos que puede ir desde forzar un beso hasta una relación sexual plena, asumiendo más conductas que las relacionadas con el coito. Saldívar, Ramos y Romero (2008), por su parte, y en el marco de las relaciones de noviazgo, denominarían agresión sexual a los actos que conllevan el ejercicio de violencia física con una intencionalidad sexual y utilizarían el término coerción para referirse a las conductas que incluyen presión psicológica y verbal con la misma intención. En ocasiones, la juventud no percibe las tácticas sexuales coercitivas como problemáticas (Ayala et al., 2014) porque se suele mantener la creencia de que la coerción sexual y las situaciones de abuso son actos perpetrados por una persona extraña, y no por la propia pareja (Kahn, Jackson, Kully, Badger y Halvorsen, 2003; Littleton, Axsom y Grills-Taquechel, 2009), sin embargo, la prevalencia de la coerción sexual es superior a la de agresiones (Oswald y Russell, 2006).

Tradicionalmente, el estudio de la violencia sexual ha partido de la consideración de los varones como perpetradores y de las mujeres como víctimas de la misma porque, ciertamente, existen estudios que identifican en este tipo de agresión a los chicos en mayor medida (Oswald y Russell, 2006). Sin embargo, otras investigaciones que distinguen entre ejecutores y víctimas muestran la ausencia de diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las agresiones sexuales sufridas, lo que sugiere la existencia de un doble rol entre los miembros de la pareja, que son al mismo tiempo agresores/as y víctimas, tal y como también reflejan las investigaciones de Ortega, Ortega - Rivera y Sánchez (2008). En estas investigaciones sorprendió la alta prevalencia de chicos y chicas implicadas en este tipo de violencia teniendo en cuenta que la edad de la muestra era baja (Fernández Fuertes et al 2006; Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008). Todo esto pone de manifiesto que las agresiones sexuales cometidas por mujeres pudieran estar más presentes de lo que comúnmente se ha pensado (Rojas Solís, 2011).

Lo cierto es que este tipo de violencia se ha estudiado en mayor medida en los Estados Unidos, hallando prevalencias de entre un 5,4% a un 11% de conductas de violencia sexual entre parejas jóvenes. La violencia sexual es menos frecuente que el resto de violencias descritas (Muñoz.-Rivas et al., 2010).

En nuestro contexto son menos los estudios realizados al respecto. Señalan Hernández y González (2009) que de las distintas formas de violencia que ocurren dentro de las relaciones de pareja, la sexual sigue siendo la menos visible. Muñoz-Rivas, et al. (2007) hallan una prevalencia de un 30% de agresiones sexuales en una muestra de adolescentes y jóvenes en España, teniendo en cuenta que esta violencia contempla un abanico de estrategias que van desde el uso de la fuerza, la amenaza de violencia o la intoxicación, hasta fórmulas más sutiles como la manipulación emocional.

Ese mismo año, Hernández y González (2009) miden tres tipos o estrategias de coerción sexual, hallando que la más extendida entre la población universitaria de su muestra es la insistencia sexual (88.2%), con baja frecuencia en un 63.6% de los casos y con una alta frecuencia en un 24.6% de los casos, seguida del chantaje emocional, que afectó al 73.8%, (baja frecuencia en un 49.60% y alta en un 24.2%) y la menos extendida fue la culpabilización (46%), ejercida con baja frecuencia en un 43.6% de los casos y con alta frecuencia en un 2.4% de los casos. En la misma línea, Fuertes, Ramos y Fernández (2007) señalan que un gran número de adolescentes admiten la existencia de coacciones sexuales en sus relaciones de pareja

En cuanto a la variable edad, Pazos, Oliva y Hernando (2014) reflejan que la violencia sexual aumenta a medida que se eleva la edad de las personas implicadas, probablemente porque las relaciones de noviazgo en las primeras etapas de la adolescencia no son tan estables y están muy vinculadas al grupo de amistades, o casi se desarrollan dentro del grupo, mientras que las parejas con una edad mayor, las que se configuran ya en la adolescencia tardía, tienen un grado diferente de compromiso, intimidad, etc. y es ahí donde cabe que se produzcan en mayor medida estas conductas (Connolly, Craig, Goldberg y Peplar, 2004).

En este sentido, los estudios de Breitenbecher (2001) y Schwartz y DeKeseredy (1997) encontraron una prevalencia de violencia sexual del 50% entre estudiantes universitarias/os, señalando que en población universitaria la victimización sexual es tres veces más elevada que entre la población general, aunque advirtieron que este tipo de violencia no era exclusiva de quienes cursaban estudios superiores, sino también se manifestaba de manera notable en grupos etarios más jóvenes, como adolescentes de educación secundaria (Abbey, Ross, McDuffie y McAuslan, 1996; Gidycz, Coble, Latham y Layman, 1993; Poitras y Lavoie, 1995).

2.3.3 Concurrencia de los diferentes tipos de violencia

Diversos resultados han puesto en evidencia dos cuestiones: la primera relacionada con la relación entre los diferentes tipos de violencia, y otra referida a la correlación entre agresoras/es y víctimas, o lo que es lo mismo, entre la comisión y el padecimiento de la violencia.

Sobre la primera cuestión, en el contexto español, Rojas-Solís (2011) desarrolla un estudio exploratorio aplicando el instrumento CADRI, que es la que se utiliza en esta investigación, sobre 174 estudiante de la universidad de Salamanca de entre 18-21 años hallando una alta correlación entre las subescalas del instrumento, es decir, entre la violencia emocional, la física y la relacional.

Benítez y Muñoz (2014), al revisar la consistencia y propiedades psicométricas de la misma herramienta utilizando también muestra española, destacan la relación entre los subtipos de violencia que integra la escala. Así, observan por una parte que tanto en la comisión como en el padecimiento de la violencia, la violencia verbal se relaciona de forma significativa con la violencia física, coincidiendo con lo establecido en otros trabajos que señalan que la violencia verbal en las parejas jóvenes tiene un carácter predictivo de la agresión física posterior (Swart, Garth y Ricardo, 2002). Muestran por otro lado la correlación existente entre la violencia relacional y la violencia verbal y física, una cuestión que también se considera en otros trabajos que informan de la capacidad predictiva de la violencia relacional sobre la violencia verbal y a la violencia física (Magdol, Moffitt, Caspi, y Silva, 1998; Schwartz, Magee, Griffin y Dupuis, 2004).

Respecto a la segunda de las cuestiones, la referida a la relación entre ser víctima y agresor/a, diversos autores manifiestan la existencia de correlaciones entre la comisión de un determinado tipo de violencia y el padecimiento de ese mismo tipo de violencia, sobre todo en el caso de la violencia sexual y la verbal-emocional (Bookwala, Frieze, Smith y Ryan, 1992; Gray y Foshee, 1997; Sharpe y Taylor, 1999; Wekerle y Wolfe, 1999; Wolfe et al., 2003).

En este sentido se sugiere la continuidad del análisis de los diferentes tipos de violencia, añadiendo la importancia de estudiar también en qué medida el hecho de ser víctima conlleva la posibilidad de ser victimaria/o, es decir, de ser quien comete en otro momento la agresión (Rojas Solís, 2011), puesto que parece confirmarse que las

víctimas de las agresiones responden en los mismos términos que las personas agresoras (González Lozano, 2008). A este respecto, Pulido, García y Reinoso (2012) barajan como primera hipótesis la probabilidad de que las personas que utilizan la violencia de noviazgo busquen en mayor medida parejas similares en ese aspecto.

En segundo lugar consideran que las personas implicadas en este estilo relacional violento proceden a adaptarse muy pronto a los niveles de violencia recibida por parte de su pareja y responden rápidamente a esas conductas de forma similar, tal y como señalan autores a nivel internacional (Andrews, Capaldi, Foster y Hops, 2000; Valois, Oelmann, Waller y Hussey, 1999). En este sentido, el estudio de Muñoz-Rivas et al., (2007) señala que las chicas refieren el uso de la violencia en respuesta a la agresión recibida.

La tercera hipótesis parte de considerar que las dos personas implicadas proceden gradualmente a la normalización y aceptación de la violencia como estrategia de solución de sus conflictos (Casas Tello, 2012; Díaz-Aguado, 2003; Smith, Winokur y Palenski, 2005).

2.4 Justificación de la violencia

La pasación de los cuestionarios, per se, no permite entender los motivos que manejan las y los adolescentes y jóvenes a la hora de utilizar la violencia, de ahí que se sugiera utilizar como complemento otras herramientas como los autoinformes y/o las entrevistas semiestructuradas para dar cuenta de las circunstancias previas a la agresión y del significado que le otorgan las y los protagonistas a la conducta violenta ejercida o padecida (Benítez y Muñoz, 2014); una cuestión que permitiría diseñar de forma más adecuada los programas preventivos dirigidos a la población adolescente (Fernández-Fuertes, Fuertes y Orgaz, 2008).

A priori se debe tomar en consideración que muchas y muchos adolescentes, sobre todo las y los más jóvenes no catalogan estas conductas de violentas sino que las consideran muestras de interés hacia el otro sexo, tal y como se ha señalado con anterioridad (Pazos, Oliva y Hernando, 2014;). A edades superiores, Mudolford y Giordano (2008) señalan que la cólera es la principal motivación en ambos géneros, pero posteriormente, las chicas asocian el uso de la violencia como respuesta a la agresión recibida (Muñoz-Rivas et al., 2007), es decir, la autodefensa es el motivo de agresión a la pareja más frecuentemente esgrimido por las mujeres (Follingstad, Wright,

Lloyd, y Sebastian, 1991; Foshee et al., 2011; Frederick, 2007; Harned, 2001; Lewis y Fremouw, 2001; Straus, 2008), mientras que los chicos la atribuyen a la necesidad de ejercer el control (Mudolford y Giordano, 2008).

Otra línea de estudios (Swart et al., 2002; Rosen y Bezold, 1996; Matthews, 1984; Henton, Cate, Koval, Lloyd, y Christopher, 1983) hacen hincapié en el las creencias que se hallan a la base de las relaciones de pareja, señalando que, sobre todo las mujeres, mantienen la creencia de que las agresiones físicas formaban parte de las relaciones de noviazgo y eran una forma de demostrar amor hacia sus parejas. En esta línea, Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle (2008), en un estudio desarrollado para el Ayuntamiento de Bilbao, señalan que los modelos amorosos y los modelos de atractivo en los que se nos socializa, incluso en la actualidad, transmiten una idea del amor ligada al sufrimiento, mientras que, por otro lado, se enseña que la violencia y el amor son dos conceptos opuestos. Sólo unos nuevos patrones de socialización serán capaces, en este sentido, de prevenir la violencia con otras ideas y valores más deseables y convenientes sobre el amor, los modelos amorosos y los modelos femeninos y masculinos que se consideran atractivos.

Muñoz Rivas (2006), en el informe que presenta al Instituto de la Mujer dentro de la Secretaría General de políticas de Igualdad del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales derivado de una muestra de 3.645 mujeres adolescentes y jóvenes de entre 16 y 26 años estudiantes de secundaria o universitarias, muestra que las causas que manifiestan las mujeres universitarias como causas de la violencia experimentada son, en primera instancia, los comportamientos coercitivos, de control y/o de celos. En segundo lugar, y en cuanto a la violencia sexual, las chicas denuncian tácticas de insistencia verbal por parte de ellos para mantener relaciones sexuales a pesar de negarse ellas. En tercer lugar refieren sentirse amenazadas por los chicos con terminar con la relación si no mantienen relaciones sexuales.

En casos menos habituales, los varones han utilizado el alcohol u otras drogas para impedir la resistencia en un intercambio sexual, las han amenazado con utilizar la fuerza física si no aceptaban las prácticas sexuales y/o han sido agarradas o sujetadas para realizar prácticas sexuales no consentidas. En su muestra halla que un volumen importante de mujeres universitarias, casi un 20%, justifica que un hombre empuje a su novia. También aparecen porcentajes altos en la justificación de la violencia verbal del hombre hacia la mujer. Así, un 39% de las mujeres universitarias justifica el insulto o

las amenazas a la novia, mientras que un 56.6% justifica hacer o decir algo para molestarla. Es aún mayor la proporción de mujeres que justifican los comportamientos celosos, variando desde un 73.6% en la muestra de mujeres universitarias y un 66.5% en la de estudiantes de secundaria.

Todos estos hallazgos muestran la necesidad de que los programas de prevención de la violencia en el noviazgo adolescente incluya la intervención previa sobre las actitudes que justifican la violencia para que éstas produzcan un cambio conductual posterior. Y es que en esta misma línea, el estudio que desarrolla Díaz-Aguado y Carvajal (2011) sobre la violencia en el noviazgo, contando para ello con una muestra de 11.020 estudiantes con una edad media de 17 años pone de manifiesto que las conductas concretas relacionadas con la violencia de género suscitan un rechazo superior entre los hombres, sin que este rechazo llegue a ser unánime entre las mujeres. A tenor de los datos los estudios precedentes, parece necesario incidir de manera específica en las creencias justificativas de la violencia que mantienen las mujeres.

2.5 Consecuencias de la violencia de noviazgo adolescente

Tal y como se ha mencionado en apartados anteriores, las consecuencias de la violencia en el noviazgo adolescente resultan nocivas para la salud física, psicológica, social y académica de las y los adolescentes (García et al., 2013; Paleari, Regalia y Fincham, 2010) y su bienestar (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Muñoz-Rivas, et al., 2007), pudiendo incluso llegar a condicionar el estilo relacional en futuras relaciones de pareja (González y Santana, 2001; Wolfe et al., 2003).

Señala el CDC (2006) que entre las posibles consecuencias de esta violencia cabe la aparición de síntomas de depresión y ansiedad, la participación en conductas no saludables como el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, cuestión que también ratifican Ackard y Neumark-Sztainer (2002), una mayor participación en conductas antisociales y la aparición de pensamientos e ideas de suicidio. Además, se ha hallado un peor rendimiento académico (Bergman, 1992) o el abandono de los estudios (Collin-Vézina, Hébert, Manseau, Blais y Fernet, 2006; Harned, 2001) como consecuencia del padecimiento de violencia de pareja en adolescentes y jóvenes. El CDC (2006) añade que la juventud víctima de violencia en el noviazgo en la escuela presenta un mayor riesgo de victimización en la universidad.

Ackard y Neumark-Sztainer (2002) destacan asimismo la relación entre el padecimiento de violencia de pareja y de violación, con la implicación posterior en conductas de riesgo para la propia salud, hallado que entre quienes padecían estas experiencias había una mayor probabilidad de recurrir a conductas inapropiadas para el control del peso (Matud, 2007), más pensamientos e intentos suicidas y puntuaciones más bajas en medidas de autoestima y bienestar emocional.

También, y como se ha manifestado, aún y cuando se ha mostrado la implicación tanto de chicas como de chicos en este tipo de violencia, las consecuencias son más negativas para las mujeres (Hamby y Turner, 2013; Muñoz-Rivas, 2010; Straus 2011, 2004), más concretamente a nivel psicológico (Cantos, Neidig y O'Leary, 1994; Cascardi, Langhinrichsen-Rohling y Vivian, 1992; Langhinrichsen-Rohling, Neidig y Thorn, 1995; Stets y Straus, 1990; Vivian y Langhinrichsen-Rohling, 1994). Molidor y Tolman (1998) también señalaron que los efectos psicológicos y físicos de la violencia en mujeres estudiantes eran más graves que las que presentaban los chicos. En concreto, el 54% de los varones agredidos indicaron haberse reído del incidente mientras el 31% señalaron haberlo olvidado. Un 48% de las chicas, por su parte, manifestaron sufrir dolor y el 34% informó de lesiones físicas. Sólo un 9% de las mujeres indicaron no presentar ningún efecto.

En otros estudios se halla que las secuelas físicas de las mujeres iban acompañadas de manifestaciones de miedo y ansiedad (Follingstad et al., 1991; Jacobson, 1994), síntomas depresivos y peor rendimiento académico (Bergman, 1992). Asimismo, en el estudio de Coffey et al. (1996), las mujeres que habían sufrido agresiones físicas en sus relaciones de noviazgo presentaban un consecuente incremento en el estrés psicológico comparadas con las mujeres que no habían sufrido este tipo de experiencias. Howard y Wang (2003) en un estudio llevado a cabo con 7.824 chicas estadounidenses que habían sufrido violencia en sus parejas encontró, entre otras consecuencias derivadas del padecimiento de la violencia, un mayor consumo de drogas, sobre todo de cocaína.

Clements, Ogle y Sabourin (2005) comprobaron que las mujeres universitarias informaban de más síntomas psicológicos comparadas con los hombres y presentaban, además, una menor percepción de control de sus relaciones.

2.6 Medición de la violencia en el noviazgo: herramientas

Tal y como se ha señalado, se menciona por parte de diversas/os autoras/es las dificultades relacionadas con la medición de las conductas que comprende la violencia que se produce en estas relaciones de noviazgo (Recio, Cuadrado y Ramos, 2007). Rodríguez-Franco, López-Cepero, Rodríguez-Díaz y Bringas (2010) denuncian, en este sentido, el poco interés prestado al desarrollo de instrumentos de medida para aplicar sobre población adolescente y joven, y aún menos en nuestro idioma.

El problema radicaba principalmente en la ausencia de instrumentos específicos que midieran la prevalencia de estas conductas en población adolescente y joven, utilizando en su defecto herramientas diseñadas para medirla en población adulta. En ellas se explicitaban situaciones y conductas que podían resultar ajenas a las y los jóvenes, se priorizaba la evaluación de conductas que no resultaban tan frecuentes entre ellas y ellos y se dejaba de medir otras que sí eran más frecuentes en esta población (Molidor y Tolman, 1998).

En este sentido, el instrumento utilizado en esta tesis, CADRI, validado y adaptado al español por Fernández-Fuertes et al. (2006), basado en el original de Wolfe et al. (2001), surgió con el objetivo de contar con una herramienta de medida que superara las objeciones achacables a otros instrumentos existentes para la evaluación de la violencia de pareja adulta, y por eso éste está diseñado para ser aplicado específicamente sobre población adolescente e incluye, en opinión de Fernández-Fuertes et al (2006), enunciados cercanos a la realidad cotidiana de las relaciones de pareja juveniles.

Antes del CADRI ya existían instrumentos de evaluación de la violencia en las relaciones de pareja, resultando los más utilizados el CTS (Conflict Tactics Scale, Strauss, 1979) muy popular, y el PMWI (Psychological Maltreatment of Women Inventory, Tolman, 1999), y en estos se basaron Wolfe et al. (2001) para diseñar el CADRI.

Aunque la escala CTS no fue específicamente diseñada para su aplicación en el colectivo adolescente, ha sido utilizada, y lo sigue siendo, en muchas investigaciones que evalúan la violencia de pareja en estudiantes universitarios. En 1986 se crea la CTS modificada (Modified Conflict Tactics Scale, MCTS; Neidig, 1986), que es validada en población adolescente española por Muñoz-Rivas et al. (2007). Dado su arraigo y la

extensión de los estudios que han utilizado la herramienta, se crea en 1996 una versión mejorada de la misma, la CTS-2 (Straus, Hamby, Boney Mc-Coy y Sugarman, 1996), aunque la propia autora señala que ésta no ha logrado suplantar a la primera versión (Straus, 2008). El problema o las limitaciones que se achaca a la primera versión de la CTS se refieren a la propia limitación de los tipos de violencia evaluados, puesto que sólo mide la violencia física y la verbal. Por ello, la CTS-2 incluye otras dos subescalas, de coerción sexual y gravedad de las lesiones. La segunda versión de la CTS-2 está validada con muestra española, pero no con población universitaria (Benítez y Muñoz, 2014).

Como se puede deducir por el nombre de la segunda escala que sirvió a Wolfe et al. (2001) para construir su instrumento, la PMWI, es un instrumento formado por 58 ítems que valoran los niveles de maltrato psicológico en las relaciones de pareja, aunque ha mostrado su validez solo en muestras de mujeres.

Por otra parte está el Index of Spouse Abuse (ISA; Hudson y McInstosh, 1981), con 30 ítems que recogen información sobre agresiones físicas y no físicas con validez en poblaciones universitarias.

Las escalas que se ha validado con población adolescente más utilizadas actualmente son el CADRI, como ya se ha mencionado, que en su versión breve en español (Fernández-Fuertes, 2006) mide la violencia emocional, relacional y física, y considera tanto la agresión cometida como la experimentada o sufrida de forma separada, y otro instrumento posterior, el CUVINO (Cuestionario de Violencia entre novios (Rodríguez-Franco, López-Cepero, Rodríguez-Díaz y Bringas, 2010), validado también en muestra hispanoparlante y mide igualmente la violencia ejercida y sufrida, es una escala tipo Likert con 42 ítems repartidos en 8 factores: desapego, humillación, agresión sexual, coerción, agresión física, violencia de género, castigo emocional y violencia instrumental.

El CADRI, en este sentido, se ha utilizado en diversos estudios, y tanto los propios autores de la versión española (Fernández-Fuertes et al., 2006), como quienes han revisado sus propiedades psicométricas posteriormente (Benítez y Muñoz, 2014) consideran que, en líneas generales, el inventario español resulta válido y fiable. Constituye, pues, una buena forma de aproximarse al estudio de la violencia.

Como ya se ha señalado, el mencionado instrumento mide la doble naturaleza de la violencia: su ejecución y su padecimiento. En este sentido resulta oportuno señalar que a pesar de la alta prevalencia que muestran los estudios respecto a la comisión y padecimiento de los diversos tipos de violencia, podrían existir limitaciones en cuanto a los datos obtenidos, por cuanto que existen dificultades por parte de quienes experimentan violencia a reconocerse como víctimas de maltrato (García-Díaz et al., 2013; Vizcarra, Poo, y Donoso, 2013), debido por un lado a su concepción del amor romántico en la que determinadas conductas como los celos, el control y otros comportamientos similares se justifican y se equiparan con manifestaciones de amor (Soldevila, Domínguez, Giordano, Fuentes, y Consolini, 2012) y, por otro, debido que las estrategias que se utilizan a edades tempranas para el acercamiento al sexo opuesto incluyen, por parte de los chicos tácticas físicas rudas (empujones, agarrones, etc.), mientras que las chicas se valen en mayor medida de lo verbal (insultos, bromas irónicas, etc.) (Ortega, Jiménez, Ortega-Rivera, Nocentini, y Menesini, 2011; Pellegrini, 2001). Estas estrategias de acercamiento conllevan cierta agresividad, pero no son así percibidas por los/as implicados/as, quienes por el contrario las reciben y valoran de forma positiva y las interpretan como una demostración de interés para/con el otro/a (Viejo, 2014).

En este caso, van a ser las emociones y los sentimientos de cada implicado/a las que determinen el significado que se les otorga a estos comportamientos, es decir, valorados como una agresión en algún caso, o considerados de forma positiva como un intento de acercamiento erótico-sentimental (Lacasse, Purdy y Mendelson, 2003).

Señalan Sebastián et al.,(2010) que la mayoría de chicos y chicas sólo distinguen y consideran violencia los casos más graves, normalmente episodios de agresión física, y no consideran tal las amenazas o las conductas de coerción o control, que son agresiones indirectas y resultan ser mucho más frecuentes que las directas (Wolfe et al., 2001). Al no haber en estos casos 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). La minusvaloración de las mismas hace que la persona no sienta que es objeto o víctima de malos tratos.

Casas Tello (2013) manifiesta que si bien no todas las personas son capaces de admitir la comisión de conductas violentas, menos dispuestas están a hacerlo las víctimas de esos comportamientos abusivos. No suele ser frecuente que las víctimas

revelen esas experiencias. De hecho, se calcula que tan sólo un 22% del total de adolescentes que sufren violencia son capaces de contarlo.

Respecto de la admisión de la comisión de violencia, por su parte, también es importante tener en cuenta que los chicos tienden a infravalorar sus propias conductas agresivas (Hilton, Harris, y Rice, 2000) por la especial dificultad que supone reconocer que se ha ejercido el papel de agresor, sobre todo en las formas de violencia que son objeto de fuerte condena social (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011), y en este sentido la deseabilidad social afectaría en mayor medida a las respuestas que pudieran marcar los varones en torno a la comisión de la violencia (Pazos, Oliva y Hernando, 2014). Las chicas agresoras, por su parte, presentan una menor dificultad para reconocer y expresar este tipo de conductas debido a una mayor tolerancia social para ellas a la hora de admitir el ejercicio de algunas conductas violentas de menor gravedad como abofetear o empujar (González y Santana, 2001; Rubio-Garay et al, 2012).

2.7 Patrón de desarrollo de la violencia en el noviazgo adolescente

Son muchas/os las profesionales (Expósito, 2011; García et al., 2013; González Lozano, 2009; Muñoz-Rivas et al., 2010) que toman como referencia a la antropóloga Leonor Walker (1979) para explicar el patrón de la violencia de pareja (tensión-agresión-remisión), aunque la autora no se refiera específicamente a población adolescente.

Tomando como referencia a esta autora, se identifican en su teoría del ciclo de la violencia tres fases:

Fase 1ª. Acumulación de tensión: La tensión aparece ante la suma de conflictos en la pareja o por los cambios de humor del agresor, que cada vez se vuelve más susceptible y encuentra motivos de conflicto en cualquier situación cotidiana que le generan una frustración que no sabe manejar. Ante esta situación, el agresor responde con agresividad psicológica y hostilidad, pero no manifiesta violencia física. La situación de tensión aumenta y la irritabilidad del agresor también, sin que la víctima llegue a entender el motivo de la conducta. La víctima trata de calmar la situación evitando hacer aquello que cree que disgusta a su pareja, mostrándose sumisa, ignorando las agresiones, restándoles importancia, etc., pensando que así podrá evitar la futura agresión. Esta fase se puede dilatar durante varios años.

Fase 2ª. Estallido de la tensión o Explosión violenta: Es el resultado de la tensión acumulada en la fase anterior. Se pierde toda forma de comunicación y entendimiento, y la violencia explota finalmente de forma severa, dando lugar a conductas de violencia verbal, psicológica, física y/o sexual. Es en esta fase cuando se suelen denunciar las agresiones o cuando se solicita ayuda, al producirse en la víctima una “crisis emergente”.

Fase 3ª. “Luna de miel” o Arrepentimiento: La tensión y la violencia desaparecen y el agresor se muestra arrepentido por lo que ha hecho, pide disculpas a la víctima y le promete cambiar, asegura que no volverá a repetirse la conducta. Se le denomina “*Luna de miel*” porque el agresor vuelve a ser cariñoso y amable como al principio de la relación, intentando justificar lo ocurrido o directamente negarlo. A menudo, la víctima le concede otra oportunidad creyendo firmemente en sus promesas o intentando justificarlas por la falta de control relacionada con un momento puntual, creyendo que no se volverá a repetir y confiando en que la relación será mejor en el futuro. Esta fase dificulta que la víctima ponga fin a esa relación porque, incluso sabiendo que las agresiones pueden repetirse, en este momento ve la mejor cara de su agresor y alimenta la esperanza de que podrá hacerle cambiar.

La Etapa de “Luna de miel” o arrepentimiento, dará paso nuevamente a la fase inicial de “Acumulación de Tensión” y este ciclo, con sus 3 fases, se repetirá varias veces. Poco a poco la última fase se irá reduciendo en el tiempo, toda vez que las agresiones serán cada vez más violentas. Tras varias repeticiones de este ciclo, la fase de “Arrepentimiento” llega a desaparecer, pasando directamente de la “Acumulación de la tensión” al “Estallido”.

Puede observarse que la teoría propuesta para explicar la violencia en parejas adultas, una de las más utilizadas, no coincide excesivamente con las características específicas, el contexto y la naturaleza del noviazgo adolescente que se ha descrito hasta el momento. Pese a todo se sigue comparando frecuentemente la violencia doméstica con la violencia en el noviazgo porque presenta factores de riesgo y características comunes. Y es que no existen actualmente modelos explicativos centrados en el análisis longitudinal de la violencia en las relaciones de pareja de las y los adolescentes.

Estos modelos deberían partir de la consideración de que la violencia de pareja adolescente se produce a una edad o en una etapa de cambios significativos a nivel

biológico, psicológico y social y que, por ejemplo, las agresiones que se perpetran a esta edad pueden responder a variables como la impulsividad, la emocionalidad o la falta de autocontrol (Samper, Aparici y Mestre, 2006), tanto o más que a la influencia de aspectos socioculturales.

Por otro lado, el significado (Williams, Ghandour y Kub, 2008), el compromiso (Thompson-Hayes y Webb, 2004) y la duración o estabilidad de las relaciones de pareja en la adolescencia (Straus, 2004) es diferente a la de las parejas adultas; tienden a ser más breves o inestables, pudiéndose hallar incluso patrones cíclicos en cuanto su ruptura y reanudación (Dailey, Pfiester, Jin, Beck y Clark, 2009).

En cualquier caso Rojas-Solís (2011) señala que no hay que inferir de la brevedad del vínculo de pareja adolescente, o de su intermitencia, la ausencia de elementos que den pie a considerar innecesario proponer modelos explicativos específicos en torno al desarrollo de la violencia juvenil, considerando los vínculos afectivos adolescentes más complejos de lo que se supone, al igual que los fenómenos que acontecen en su seno, y demanda por ello un tratamiento más diferenciado.

Como ejemplos de la complejidad de las relaciones adolescentes, el mencionado autor menciona la existencia actual de unos vínculos afectivos informales, diferentes a los tradicionales, desde donde surgen los “amigovios” o los “amigos con derechos”, vocablos a los que añadimos otro, popular en nuestro contexto, como son las/los “follamigos”; unas relaciones caracterizadas por una menor formalidad, un menor compromiso y una mayor actividad sexual, pero donde puede surgir la violencia, aunque ésta sea más probable en las parejas consolidadas o con mayor nivel de compromiso (Arias, Samios y O'Leary., 1987; Hanley y O'Neill, 1997).

Frías y Castro (2011), por su parte, proponen como modelo explicativo el basado en el proceso de socialización, desde el cual la violencia interpersonal se extiende a todos los aspectos de la vida. En ese sentido su propuesta es útil por su posibilidad de ser adaptada a la violencia intrafamiliar, la violencia escolar, la que se produce en las relaciones de noviazgo y otros tipos de violencia.

Estos autores denuncian la tendencia a fragmentar el objeto de estudio, buscando modelos parciales para cada tipo de violencia cuando cabe vislumbrar un origen común centrado, como se ha manifestado, en los estilos de socialización en los que cabría analizar el papel de las personas e instancias más próximas como la familia, la escuela,

el grupo de iguales en primera instancia, pasando posteriormente a instancias de socialización más distales.

Finalmente, sin constituir una teoría, Rubio-Garay, Carrasco, Amor y López -González (2015) señalan que la violencia de noviazgo comienza de manera gradual y progresiva. Los inicios conllevan la manifestación de agresiones psicológicas soterradas tales como humillaciones, aislamiento, actitudes hostiles y otras interacciones coactivas que buscan el poder y el control sobre la pareja (Arias et al., 1987; Sugarman y Hotaling, 1989).

Estas primeras agresiones psicológicas pueden preceder, darse de manera independiente, o coexistir con la violencia física (Pozueco, Moreno, Blázquez y García, 2013). En este sentido, y tal y como se ha señalado anteriormente, la precocidad del inicio de la violencia puede predecir su gravedad (González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008) y cronicidad (O'Leary y Murphy, 1989; Rojas Solís, 2011; Shorey, Cornelli y Bell, 2008; Smith, White y Holland, 2003; Sunday et al., 2011)

En cuanto al mantenimiento de las conductas violentas a modo de patrón, influyen la presencia de mitos o creencias sobre la relación de pareja (González y Santana, 2001), la exposición a modelos de violencia o las características de la propia relación (años o antigüedad del vínculo, nivel de compromiso y/o edad de sus integrantes) como elementos favorecedores de su continuidad y permanencia. Es bastante habitual que las primeras agresiones en el noviazgo no supongan la ruptura de la relación (Rubio-Garay et al, 2015).

2.8 Factores de riesgo de la violencia en el noviazgo adolescente

Lewis y Fremouw (2001) diferenciaron cinco grupos de factores de riesgo: sociodemográficos, históricos, clínicos o intrapersonales, interpersonales y contextuales, y resaltaron la importancia de distinguir los factores que se relacionaban con la comisión de la violencia de los referidos a la experimentación de esta conducta.

En una revisión sistemática más reciente sobre factores de riesgo en la violencia de pareja, para la que se tomaron como referencia 58 estudios con adolescentes para analizar lo relativo a las relaciones de noviazgo adolescente y las variables que afectaban a la violencia que se producía en su seno, Capaldi, Knoble, Shortt y Kim (2012) identificaron seis factores de riesgo, a saber: determinadas Características

Sociodemográficas como la edad, el género, el estatus socioeconómico, la raza y/o grupo étnico, la aculturación y el estrés; Factores contextuales, como el barrio, la comunidad y la escuela; Factores familiares, como la exposición a la violencia en la familia de origen, el maltrato en la infancia y los hábitos de crianza; Factores relacionados con el grupo de iguales: relaciones con iguales antisociales y apoyo social; Factores psicológicos y conductuales: problemas de conducta, la conducta antisocial, la ira y la hostilidad, los trastornos de personalidad, la depresión, los intentos de suicidio, tener problemas de autoestima y el consumo de alcohol y de drogas; finalmente señalan la influencia de Factores cognitivos, como la posesión de estilo atribucional hostil y el mantenimiento de determinadas actitudes y creencias.

Los resultados no se circunscriben específicamente a la violencia adolescente, pero sí ofrecen claves para la comprensión de la violencia de noviazgo en este colectivo.

Factores sociodemográficos:

La edad: afirman que la edad se constituye como variable protectora de la violencia de pareja en la edad adulta, o lo que es lo mismo, que a medida que aumenta la edad descende la probabilidad de implicarse en conductas violentas en la pareja.

El género: manifiestan que la mayoría de estudios revisados indican, en general, que tanto chicas como chicos mantienen la misma probabilidad de perpetrar violencia física y que, incluso, las mujeres muestran tasas algo más altas que los hombres en cuanto a frecuencia de uso de este tipo de violencia y en lo relativo a los episodios de violencia y cantidad de episodios. Sin embargo, la violencia que ejercen ellas resulta menos grave que la de los chicos, más propensos a causar lesiones, por lo que son más las mujeres que necesitan un tratamiento médico como consecuencia de la experiencia. Se señala, también, una mayor tendencia por parte de las mujeres a valerse de la agresión física en la adolescencia tardía pero la prevalencia tendía a igualarse a edades superiores.

Estatus Socioeconómico: los resultados señalan una asociación leve entre esta variable y la violencia, porque habitualmente median en la medición otros factores como el nivel educativo, que se muestra como un predictor más significativo. Sin embargo, la variable relacionada con los ingresos económicos sí resultó significativa en tres grupos étnicos: población euro-americana, afroamericana e hispana en los Estados Unidos. Por otro lado, la disposición o no de un empleo también señalaba correlaciones

con la violencia de pareja, hallando una asociación significativa entre el desempleo y/o la recepción de prestaciones sociales y la violencia de pareja.

Raza / Etnia: Señalan los autores que a diferencia de otras variables sociodemográficas, son pocos los estudios centrados en la asociación de esta variable con la violencia, sin embargo los principales hallazgos señalan que ser miembro o pertenecer a un grupo minoritario es un factor de riesgo para la violencia, tanto para la victimización como en el caso de la comisión de violencia de pareja.

La aculturación: Respecto de este aspecto se señala que la evidencia relativamente escasa aportada al respecto, y con relación al contexto americano, sugiere que el hecho de haber nacido fuera de los Estados se constituye como factor de riesgo para la violencia.

El estrés: Encontraron que el estrés laboral y el relacionado con la tensión financiera de la comunidad, o lo que podemos traducir en nuestro contexto como crisis predice la comisión de violencia de pareja, tanto en hombres como en mujeres. Se señala además que el estrés fue uno de los motivos más mencionados por las personas adultas para justificar la violencia ejercida contra las y los menores en el contexto familiar.

Factores Contextuales: el barrio, la comunidad y la escuela

En el momento de publicación de su informe, los autores señalan un interés emergente en el análisis de estos factores en relación con el riesgo de la implicación en la violencia de pareja, tanto entre personas adultas como en la violencia de noviazgo juvenil. Los elementos que se están teniendo en cuenta, en este sentido, son la cohesión de la comunidad, la disposición a apoyar a las y los vecinos en sentido prosocial, etc., señalando que estos elementos reducen significativamente el riesgo de padecer violencia de pareja entre los varones, pero no resultó ser significativa a la hora de analizar la comisión de violencia masculina ni la victimización femenina.

Otros resultados muestran que la conflictividad del barrio, su nivel de marginalidad, la ausencia de normas y el poco control social percibido, así como el hecho de que haya en ellos una alta concentración de personas inmigrantes se asoció con la perpetración de violencia de pareja entre adolescentes, pero no tanto entre personas adultas.

Contexto Escolar: Respecto de esta variable, que es también un área emergente de investigación, analizan entre otras cuestiones la seguridad escolar, el apego escolar, la vinculación con la escuela y la desventaja económica de la propia escuela como factores de riesgo para la implicación de las y los adolescentes en conductas violentas en la pareja. Los diversos estudios concluyen que la vinculación con la escuela, entre las chicas, se asocia con la disminución de probabilidades de comisión de violencia, tanto para la relacionada con el grupo de iguales como para la de noviazgo. Sin embargo, entre los chicos se asoció con una mayor probabilidad de comisión de violencia entre iguales y en el noviazgo. Como conclusión señalan que el efecto del contexto escolar puede variar en función del género e interactuar con otros factores, sobre todo los relacionados con el contexto familiar, luego ejerce un efecto moderador sobre la violencia de noviazgo adolescente.

Factores familiares:

La exposición a la violencia de pareja en la familia de origen: Es una variable muy estudiada desde las teorías del aprendizaje social, donde la exposición en la infancia a la violencia que se produce en la familia de origen o entre los progenitores se estudia como factor de riesgo para la comisión de violencia.

Otro de los elementos analizados es la experimentación de abuso y maltrato infantil, hallando que las personas que habían experimentado maltrato a abuso informaban de mayores niveles de violencia en sus propias relaciones de pareja, tanto respecto de su comisión como en cuanto a la victimización. En este segundo supuesto se encontró que el abuso físico y sexual vivido en la infancia predecía de forma notable la victimización en las relaciones de pareja posteriores. Los efectos en ambos casos, comisión y experimentación de abuso, eran mayores en la medida en que el maltrato se experimentaba a edades más tempranas, y no tanto cuando se padecía en la adolescencia.

Otra línea de estudios muestra que todos estos factores familiares originan, en primera instancia, diversas problemáticas (comportamiento antisocial, consumo de sustancias, etc.) que son las que median entre los factores previos y la violencia de pareja.

El estilo o los hábitos de crianza: En el análisis de los factores relacionados con la crianza, expuestos anteriormente los relativos a la transmisión intergeneracional de la

violencia, se pone el foco de estudio, principalmente, en la supervisión parental y los conflictos familiares, y se relacionan únicamente con la adolescencia y la violencia en la que se implican éstas/os. En este sentido, la supervisión parental ha mostrado su función protectora respecto de diversos problemas de conducta, incluida la violencia de noviazgo. Del mismo modo, una supervisión inadecuada y los conflictos familiares se consideran factores de riesgo para el surgimiento de problema de conducta en la adolescencia y un factor predictivo en la comisión y padecimiento de la violencia de noviazgo.

Factores relacionados con el grupo de pares:

La asociación con pares desviadas/os se configura como un predictor importante de otros problemas de conducta, incluyendo los comportamientos agresivos y violentos en general, y también con la violencia de pareja adolescente.

Por otro lado, la implicación en conductas de violencia sobre otras/os iguales, y en la medida en que esta implicación es más temprana, predice la violencia de noviazgo con mayor intensidad.

Además, tener amistades víctimas o victimarias de la violencia entre iguales resulta ser también un importante predictor de la violencia de noviazgo, tanto para las chicas como para los chicos, y tanto para la comisión como para el padecimiento de esta violencia, la de noviazgo. Las personas víctimas de la violencia entre pares muestran más probabilidades de victimización en las relaciones de pareja adolescente.

En general, existen evidencias de que la asociación con iguales agresivas/os es un predictor robusto y fuerte de la comisión de violencia en el noviazgo, mientras que vincularse con amistades positivas se constituye como factor de protección. Así, el comportamiento que muestran las y los iguales predice la conducta de la persona, matizando que, además, estas compañías se seleccionan por la similitud de intereses.

Apoyo social y emocional:

La disposición de apoyo social ha sido estudiada, sobre todo entre las mujeres como factor de protección respecto del padecimiento de la violencia de pareja y la falta del mismo como factor de riesgo en el mismo sentido. En los últimos años, sin embargo, algunos estudios han examinado el apoyo social como factor protector frente a la comisión de violencia en la pareja, hallando resultados dispares. En algunos casos, disponer de él reduce la perpetración de violencia entre los varones, pero no en otros.

También se encuentra que las mujeres que disponen de poco apoyo y ayuda social y viven además en barrios desfavorecidos son víctimas de violencia de pareja en mayor medida

En cuanto a la comisión de violencia en el noviazgo, tanto en chicas como en chicos, se halló que altos niveles de vinculación social disminuían las probabilidades de ejecución de violencia, aunque entre los chicos, la vinculación escolar se asoció con el aumento de las probabilidades de comisión de violencia; un aspecto que se ha mencionado anteriormente, de la misma manera que el apego escolar funciona como variable protectora de la victimización para las chicas.

En resumen se muestra que el apoyo social no siempre se muestra como un factor protector para la comisión de violencia pero también existen evidencias que sugieren lo contrario. En este sentido cabe suponer que los grupos de mayor riesgo, aquellos con características de riesgo individuales tales como el consumo de sustancias, tienen menos probabilidades de beneficiarse de este apoyo. Se necesitan más estudios que comparen el valor protector de los diferentes aspectos de apoyo dentro de las poblaciones normalizadas y de riesgo.

Factores psicológicos y conductuales:

Problemas de comportamiento y conducta antisocial:

La ira y la hostilidad: Los problemas de comportamiento diagnosticados en la infancia, así como los trastornos de conducta en la edad adulta (control de impulsos, delincuencia, agresividad, etc.) han sido estudiados como factores de riesgo en el desarrollo de la violencia de pareja en los últimos 10-15 años. Sobre este tema ha habido un volumen relativamente amplio de estudios prospectivos longitudinales con hombres y mujeres en los que se ha encontrado que entre los antecedentes de las personas que cometían violencia de pareja figuraban determinados factores de riesgo vinculados al ámbito familiar, los logros educativos y los problemas de comportamiento, siendo estos últimos los predictores más potentes respecto de la violencia de pareja. Otros estudios similares señalan que la violencia de pareja y la implicación en conductas delictivas comparten un factor de riesgo: la emocionalidad negativa, o lo que es lo mismo, problemas relacionados con el manejo de la ira y/o la hostilidad. Se observó que las mujeres víctimas de violencia de pareja mostraban

antecedentes de problemas en la familia y problemas de conducta en la adolescencia y que los hombres agresores tenían personalidades agresivas, desviadas y antisociales.

Respecto de la violencia en el noviazgo se halló una fuerte correlación, predictiva de hecho, entre el comportamiento antisocial a los 15-16 años y la comisión de violencia de noviazgo a los 18 años. En otros estudios realizados de forma similar, la asociación se produjo entre la conducta antisocial a los 17 a 18 años y la violencia de pareja entre los 20-23 años. Las personas implicadas en conductas antisociales a edades precoces son más propensas a ser victimarias y víctimas de la violencia de pareja, sin diferencias por cuestión de género respecto de la comisión. Asimismo, las mujeres y hombres implicados precozmente en conductas delictivas tienen el doble de probabilidades de actuar como victimarias, ejecutando conductas más graves, en sus relaciones de pareja. Por su parte, la hostilidad se asocia con la comisión de violencia de pareja en hombres y mujeres.

En definitiva, los estudios señalan que los problemas de conducta y las conductas antisociales son factores de riesgo consistentes a la hora de entender la violencia de pareja que se produce en etapas posteriores.

Trastornos de la Personalidad: Las asociaciones de los trastornos de personalidad y los trastornos de personalidad antisocial, con la violencia de pareja han sido poco examinados. Los pocos estudios longitudinales al respecto, incluyendo los trastornos del Grupo A (paranoide, esquizoide, esquizotípico) del Grupo B (histriónico, narcisista y trastornos borderline), así como los del Grupo C del DSM IV (trastornos de evitación, de dependencia y los obsesivos compulsivos) mostraron que los del Grupo A y la aparición de síntomas del Grupo B en torno a los 20 años predijeron la posterior perpetración de violencia de pareja. La relación entre esta variable y los trastornos del Grupo C, sin embargo, disminuían el riesgo de implicarse en la violencia de pareja.

Depresión: La asociación de los síntomas depresivos con la violencia de pareja se ha estudiado principalmente en muestras de adultos, hallando que esta variable no resultaba predictiva en personas adultas jóvenes. En un estudio que analizaba únicamente la victimización femenina se encontró un 28% de las mujeres con síntomas de depresión severa, y el 17.5% de las que tenían síntomas de menor intensidad experimentaban violencia de pareja. Cuando se replica este estudio con hombres y mujeres se halla que una menor intensidad de los síntomas en hombres y mujeres presentan una menor probabilidad de ser víctimas de violencia en la pareja y que a

medida que la depresión era más grave aumentaba la probabilidad de victimización. Con poblaciones jóvenes se encontró que los síntomas depresivos en las mujeres jóvenes predecían el padecimiento de violencia física y psicológica en mayor medida, algo que no se manifestó en los hombres

En general, los resultados para los síntomas depresivos indican que están asociados con la comisión y padecimiento de la violencia de pareja, pero que esta asociación es más fuerte para las mujeres que para los varones.

Los intentos de suicidio: Los intentos de suicidio, el comportamiento violento asociado con la depresión severa y el escaso locus de control han recibido menos atención en el estudio de los factores de riesgo relacionados con la violencia de pareja. Los estudios existentes muestran resultados contradictorios al señalar algunos que el historial de intentos suicidas es un predictor significativo a la hora de explicar la comisión de esta violencia, mientras que otros no encuentran dicha asociación. En general, los hallazgos son dispares, por lo que habría que persistir en el estudio de esta variable.

El alcohol y el consumo de drogas: Así como existe un amplio consenso respecto de la importancia predictora del alcohol en la violencia de pareja, por sus efectos desinhibidores, no es tanta la relacionada con el consumo de otras sustancias, porque también han sido menos los estudios al respecto. Los problemas asociados al consumo de alcohol están asociados de manera estrecha con la comisión y padecimiento de violencia en la pareja adulta.

Con respecto a las relaciones de pareja a edades más tempranas los estudios muestran resultados contradictorios, señalando los autores de esta revisión que aunque existe evidencia de la asociación entre consumo de alcohol y la comisión y padecimiento de la violencia de pareja, tal vez ésta no sea tan estrecha como se ha supuesto hasta el momento. Es probable, en este sentido, que la concurrencia del consumo con otros factores de riesgo, en particular los problemas de conducta o de tipo antisocial influyen en mayor medida la conducta violenta.

En cualquier caso se admite que la asociación entre consumo y victimización es más fuerte en el caso de las chicas que entre los chicos. Hay menos estudios sobre el uso de las drogas y la violencia, pero los existentes sugieren la existencia de la asociación entre ambas variables.

Entre otras de las cuestiones que se manifiestan en esta revisión, y teniendo en cuenta las variables incluidas en esta tesis, se muestran estudios que encuentran que el consumo de marihuana se asocia con la comisión de violencia emocional y física, sobre todo física y que en este extremo no aparecen diferencias por cuestión de género.

Por otro lado, se halla que las y los adolescentes ubicados en la adolescencia temprana y media con consumos excesivos de alcohol reportan niveles relativamente altos de comisión de violencia de noviazgo, mientras que no es tanta la que muestran quienes se encuentran en la adolescencia tardía, comparados con quienes no mantienen esos consumos excesivos de alcohol.

Finalmente cabe señalar los hallazgos que revelan que las niñas de secundaria con mayores consumos de alcohol son victimizadas físicamente y sexualmente en mayor medida.

Autoestima: La asociación de la autoestima con la violencia de pareja ha sido estudiada de forma transversal y no longitudinal. En cualquier caso, los hallazgos muestran una asociación entre una baja autoestima y la perpetración de violencia por parte de las mujeres, no resultando una variable de relevancia en el caso de los varones.

Factores cognitivos:

Atribuciones hostiles: El análisis de la relación entre el procesamiento de la información social por parte de las y los adolescentes y su asociación con la violencia pone de manifiesto que las atribuciones hostiles, es decir, el procesamiento negativo de la información proveniente del entorno genera respuestas agresivas, hostiles y violentas en general, tanto en el caso de las chicas como en el de los chicos, pero no necesariamente vinculadas a la violencia de pareja.

Actitudes: el mantenimiento de actitudes tolerantes o justificadoras de la violencia, sin embargo, sí muestra una mayor correlación con la violencia de noviazgo adolescente. No existen excesivos estudios que midan en profundidad el papel específico de las actitudes en relación con la violencia de pareja. Los que hay también señalan que la asociación con otras personas que justifican y toleran la violencia ejerce también un influjo respecto de la implicación en conductas de violencia. Así, el mantenimiento de actitudes que justifican la violencia conyugal, o el estar con personas que sí las justifican incrementa el riesgo de implicación en ellas. Dada la naturaleza transversal de la evidencia, es difícil determinar si estas actitudes preceden o derivan de

la violencia de pareja. En la misma línea, algunos estudios ponen en evidencia que el mantenimiento de actitudes machistas, sexistas, patriarcales y de dominación sobre las mujeres correlacionan con la perpetración de violencia masculina, pero en un nivel moderado

Factores de riesgo relacionados con la propia relación:

Patrones de interacción: De los factores analizados en este apartado señalamos la importancia de la ideología igualitaria o dominante, hallando que las parejas más igualitarias presentan tasas más bajas de conflictividad y de violencia de pareja, mientras que las parejas conformadas por miembros dominantes, hombres y mujeres con esta ideología, manifestaban más conflictos y el doble de episodios de violencia en su relación de pareja.

Entre adolescentes se mide este aspecto pero relacionándolo con la satisfacción en la pareja, hallando una asociación significativa entre la baja satisfacción de pareja y la comisión de violencia por parte de los chicos. También se evalúa en este colectivo el apego y su relación con la violencia en el noviazgo. Los resultados muestran que el apego inseguro y el apego romántico correlacionan con la victimización verbal y física, siendo más importante el romántico para explicar el padecimiento de violencia de los chicos. El apego ansioso y el evitativo también predijo la comisión de violencia, y tanto entre chicas como entre chicos jóvenes.

En cuanto a los celos (sexuales y posesivos), éstos resultan ser importantes predictores de la victimización femenina en parejas jóvenes.

A través de las aportaciones de Capaldi et al. (2012), junto con las que ofrecen Muñoz-Rivas et al. (2010) y Rubio-Garay et al. (2015), en este caso respecto a la evidencia empírica sobre la función que ejerce cada variable sobre la violencia de noviazgo, la siguiente tabla constituye un repaso completo de los factores de riesgo y protección más analizados¹⁴:

Como se aprecia en la Tabla 1, son muchas y diversas las variables que la literatura ha puesto en relación con la violencia de pareja en la edad adulta y en menor medida con la que ocurre en el noviazgo adolescente.

¹⁴ No se dispone de evidencia empírica respecto de la función que ejercen todas las variables que se mencionan. Las que carecen de asterisco han sido analizadas y muestran asociación con la violencia de pareja, pero no de la que permitiría especificar su relación con la violencia cometida (VC) o padecida (VP) ni su función.

Tabla 1. Factores relacionados con la violencia en el noviazgo, y función de algunos de ellos

FACTORES		V.C	V.P	Efecto
Sociodemográficos	Edad	*	*	Modulador
	Género	*	*	Inconsistente
	Etnia/raza	*	*	Inconsistente
	Bajo nivel socioeconómico	-	*	Inconsistente
	Estés psicosocial	*		Precipitante
	Estrés psicosocial		*	Facilitador
	Lugar de residencia	*	*	Inconsistente
Contexto Familiar	Exposición a violencia en la familia de origen	*	*	Facilitador
	Abuso y maltrato infantil	*	*	Facilitador
	Supervisión parental baja	-	-	-
	Conflictos familiares	-	-	-
	Conflictos interparentales	-	-	-
	Prácticas educativas inadecuadas	-	-	-
	Relación distante con los padres	-	-	-
	Crianza disfuncional	*	*	Facilitador
	Crianza adecuada	*	*	Protector
	Estructura familiar	*	*	Inconsistente
Grupo de pares	Asociación con pares desviados	-	-	-
	Comisión de violencia sobre pares	-	-	-
	Amistad con pares perpetradores de violencia de pareja	*	*	Facilitador
	Popularidad en el grupo	*	*	Facilitador
	Distancia emocional de las amistades	-	-	-
Contexto escolar	Rendimiento académico positivo	*	*	Protector
	Problemas escolares y bajo rendimiento	*	*	Facilitador
	Bajo apego y vinculación con la escuela	-	-	-
	Escuelas inseguras	-	-	-
Comunitarios	Escuelas en desventaja económica	-	-	-
	Baja cohesión comunitaria	-	-	-
	Conflictividad, violencia y marginalidad del barrio	*	*	Facilitador
	Ausencia de seguridad, de normas y de control social	-	-	-
Individuales	Consumo de alcohol y drogas	*	*	Precipitante
	Consumo de alcohol y drogas	*	*	Facilitador
	Conducta antisocial	*	*	Facilitador
	Empatía	*	*	Modulador
	Baja empatía	*	*	Facilitador
	Empatía elevada	*	*	Protector
	Ira	*	*	Facilitador
	Hostilidad	-	-	Facilitador
	Impulsividad	*	*	-
	Actitudes favorables hacia la violencia	*	*	Modulador
	Actitudes favorables hacia la violencia	*	*	Facilitador
	Autoestima	*	*	Modulador
	Autoestima elevada	*	*	Protector
	Baja autoestima	*	*	Facilitador
	Actitudes negativas hacia la mujer	*	*	Facilitador
	Alteraciones de la personalidad	*	*	Facilitador
	Alteraciones psicopatológicas	*	*	Facilitador
	Conductas sexuales de riesgo	*	*	Facilitador
	Déficit de habilidades de solución de problemas	*	*	Facilitador
	Habilidades de comunicación y solución de problemas	*	*	Protector
	Esteretipos de género	*	*	Modulador
	Esteretipos de género	*	*	Facilitador
	Ideación e intentos de suicidio	*	*	Facilitador
	Estilo de apego	*	*	Modulador
	Apoyo social	*	*	Protector
	Apoyo social bajo	*	*	Facilitador
	Percepción de autoeficacia	*	*	Protector

Tabla 1 (Continuación)

Factores relacionados con la violencia en el noviazgo, y función de algunos de ellos

FACTORES		V.C	V.P	Efecto
Relacionados con la pareja	Satisfacción en la relación de pareja	*	*	Inconsistente
	Embarazos no deseados		*	Facilitador
	Celos y conductas controladoras	*		Facilitador
	Antecedentes de violencia de pareja	*	*	Facilitador

Fuente: Elaboración propia sobre la base del texto de Capaldi et al (2012) y los esquemas de Muñoz-Rivaset al. (2015) y Rubio-Garay et al. (2015)

En esta investigación se ha hecho hincapié en el estudio de la ideología de género (integrada por los estereotipos de un lado, y los roles de género de otro), el ajuste escolar, la comunicación familiar y el consumo de drogas. Parece oportuno mostrar en este momento las evidencias halladas en torno a la relación que establecen estas variables concretas con el objeto de estudio.

2.9 Relación entre la identidad, la ideología de género y la violencia de noviazgo adolescente

La adolescencia es un término que conlleva un significado demográfico (Tarazona, 2005) en cuanto que incluye a toda persona comprendida entre los 10 y los 19 años que la OMS integra en tres categorías con características diferenciadas en función de la edad¹⁵.

En la adolescencia temprana (10-13 años) ocurren importantes cambios físicos y psicológicos. Los primeros muestran una serie de variaciones como la aparición del vello púbico, el ensanchamiento de caderas por parte de las chicas y del vello facial por el de los chicos, que son manifestaciones de los cambios sexuales que se están desarrollando. Todo ello se vive con una emocionalidad intensa. La apariencia física es motivo de gran preocupación para las y los adolescentes, que también están en permanente comparación física entre sus iguales y respecto de los ideales sociales de belleza. Intentan ser del agrado de las y los demás a través de la apariencia física.

¹⁵ La OMS considera que las personas de entre 10-13 años están ubicadas en la denominada adolescencia temprana, que las de 14-16 entran en la definición de adolescencia media y que las de 17-19 corresponden a la adolescencia tardía

En la adolescencia media (14-16), aunque los cambios físicos persisten, son menos intensos y adquieren relevancia en esta etapa los de carácter psicológico. Las y los adolescentes buscan su propia identidad (Parra-Villaruel y Pérez-Villegas, 2010), su concepto de sí misma/o y una interpretación personal de la realidad, alejándose de la familia y de las instancias de control social para ello, tomado por el contrario como referencia a sus iguales y a la pareja. Es aquí donde surgen las primeras relaciones de noviazgo y donde los cambios sexuales experimentados requieren del desarrollo de una identidad sexual y de género que se adecúe a esas interacciones con el otro sexo (Diamond, 2004).

Es en esta etapa cuando se aprenden las habilidades para relacionarse de forma positiva con los demás y cuando se gestan las primeras relaciones románticas o amorosas, y en este sentido es fundamental que estas primeras experiencias de noviazgo sean positivas (Fernández-Fuertes, Fuertes y Fernández, 2006), porque ahí se van a formar las ideas iniciales de la relación de pareja y el comportamiento en la intimidad, algo que va repercutir en la vivencia de pareja de la adultez (Dion y Dion, 1993; Furman y Flanagan, 1997).

Tener una relación de pareja positiva puede favorecer el logro de una mayor autonomía y una mejora del auto concepto, así como a una paulatina desvinculación con otras figuras de apego (Martínez, Fuentes, García, y Madrid, 2013), no así cuando esas relaciones se encuentran basadas en la desigualdad, el uso del poder, el control y/o la violencia. En esta línea, resulta importante recordar que la adolescencia y juventud son etapas especialmente vulnerables para que estas conductas agresivas ocurran, ya que a la conjunción de todas esas nuevas demandas y retos a los que enfrentan las y los adolescentes, se añaden los derivados de la relación de pareja, disponiendo aún de poca madurez y de un abanico limitado de habilidades para resolver los conflictos surgidos en las relaciones íntimas (Wekerle y Wolfe, 1999). A falta de otros recursos, los comportamientos agresivos pueden resultar una herramienta para solventar los conflictos (Fernández-González, O'Leary, y Muñoz-Rivas, 2013; Foshee, Bauman, Linder, Rice y Wilcher, 2007; Fritz, 2005; Jouriles et al., 2009).

Este tipo de experiencias pueden llegar a condicionar el estilo relacional posterior o los futuros vínculos de pareja de estos chicos y chicas (Coker, Smith, McKeown y King, 2000; González y Santana, 2001; Wolfe et al., 2003), por cuanto que haber sido violenta/o con una pareja anterior es el predictor más potente de la ocurrencia

de violencia en una relación futura (Cano, Avery-Leaf, Cascardy y O'Leary, 1998). Todo ello señala la importancia de incidir sobre, y prevenir, la violencia adolescente, siendo esta la etapa del desarrollo más adecuada para el desarrollo de programas preventivos de cara a evitar estos patrones de comportamiento agresivos y/o violentos (CDC, 2006; Fernández-Fuertes y Arias, 2005; Foshee et al., 2009;).

Algunos realizados principalmente fuera de nuestras fronteras apoyan que el mantenimiento por parte de las chicas adolescentes de creencias tradicionales respecto de su rol de género aumenta su probabilidad de ser víctimas de violencia en la pareja y de mantener esta relación de abuso, mientras que las mujeres con actitudes más igualitarias son más propensas a informar de sus relaciones agresivas (Fitzpatrick, Salgado, Suvak, King y King, 2004). En este estudio se llevó a cabo un análisis respecto de la relación entre los roles de género y la violencia entre parejas jóvenes, para lo que contaron con una muestra de 250 estudiantes hombres y mujeres universitarias/os y se concluyó igualmente, que los hombres que mantenían actitudes más igualitarias mostraban menos probabilidades de verse implicados en el ejercicio y/o padecimiento de violencia psicológica y/o física, y quienes mantienen una ideología sexista eran más proclives a ejercer la violencia en la pareja. En este caso, el sexismo o una ideología de género menos tendente a considerar la igualdad entre hombres y mujeres predice la violencia hacia las chicas adolescentes por parte de sus parejas masculinas (Currie, 1983 citado en Schewe, 2001; Foshee et al., 2005; Pozo, 2007).

En la misma línea, el estudio de Alexander, Moore y Alexander (1991) señalan que las mujeres universitarias con actitudes menos favorables hacia los roles de género tradicionales informaban de más agresiones verbales y físicas en sus relaciones de noviazgo que las mujeres con puntos de vista más conservadores. En este caso, las actitudes que mantenían los varones hacia las mujeres no mostraron correlaciones ni con la victimización ni con la perpetración de la agresión verbal y física.

En 1999, Ray concluye que los roles de género tienen un peso determinante a la hora de predecir la perpetración de la agresión física y psicológica tanto en hombres como en mujeres. Franchina, Eisler y Moore (2001) hallaron que los hombres universitarios con un rol de género rígido presentaban niveles más altos de agresiones verbales y físicas. En general, quienes mantienen actitudes y creencias tradicionales respecto de los roles de género también mantienen una percepción más favorable hacia

la violencia en las relaciones de noviazgo (Davis y Liddell, 2002; Wade y Brittan-Powell, 2001).

La comunidad científica internacional ha puesto más énfasis que la nuestra en el análisis de la influencia del sexismo en la violencia de noviazgo de las parejas más jóvenes, concluyendo algunos de los estudios más recientes realizados al respecto que tal vez el mantenimiento de una ideología sexista por sí misma no resulte tan predictiva, sino que son las diferencias ideológicas de género que mantienen ambos miembros de la pareja las que permiten explicar en mayor medida la ocurrencia de violencia en su seno (Ali, Swahn y Hamburger, 2011; Cornelius, Shorey y Beebe, 2010; Stepteau-Watson, 2014)

En comparación, no existen en nuestro país excesivos estudios basados en el análisis de la relación de estereotipos y roles de género y la violencia en el noviazgo adolescente. Cabe mencionar, en este sentido, la investigación de Hernández (2007), que sostiene que los adolescentes que mantienen actitudes negativas o patriarcales hacia las mujeres muestran una mayor probabilidad de cometer actos de violencia y de ser victimizado. Los pocos estudios realizados en nuestro país se relacionan en mayor medida con las actitudes y creencias justificativas de la agresión, que sí correlacionan con el comportamiento violento que se manifiesta en las parejas adolescentes (Muñoz-Rivas et al., 2010). Este es el caso, también, de la investigación llevada a cabo por Yanes y González (2000) donde se señala que los chicos con actitudes más tradicionales sobre el papel de las mujeres atribuyen a éstas más responsabilidad respecto de la violencia que padecen.

En el estudio de Díaz-Aguado y Martínez Arias (2001) se muestra que los varones adolescentes ofrecen puntuaciones altas en las creencias sexistas y en las actitudes que justifican la violencia, mientras que ellas puntúan más alto en las creencias contrarias al sexismo, algo que también se ha mostrado en nuestro estudio. Este estudio matiza que la percepción y evaluación de la violencia resulta diferente para chicos y chicas en relación con los roles y estereotipos de género que mantienen, apuntando a que los esquemas de género que los chicos aprenden en la infancia y adolescencia suponen un elemento importante en su predisposición a la violencia.

A pesar de la falta de evidencias relacionadas con esta cuestión en nuestro contexto, lo cierto es que sí se aplican programas de prevención de la violencia en las relaciones de pareja adolescentes (Hernando, 2007) que trabajan sobre la reducción de

los mitos y la falsas creencias relacionadas con los estereotipos de género, entre otros contenidos (González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008)

2.10 Otras variables incluidas en esta tesis y relacionadas con la adolescencia y la violencia de noviazgo en la adolescencia: la escuela, la familia y el consumo de drogas

2.10.1 El contexto académico: ajuste escolar.

El análisis de variables relacionadas con el ámbito académico resulta clave en prácticamente cualquier estudio relacionado con adolescentes. Constituye uno de los factores centrales relacionado con la conducta adolescente porque deviene central y de referencia en su proceso evolutivo personal y social. Por otro lado constituye un elemento clásico, clave, en el estudio de las conductas de riesgo en las que incurre esta población, toda vez que es éste el entorno idóneo para desarrollar los programas de intervención sobre estas conductas por la facilidad de acceso a los y las adolescentes y por estar allí más disponibles unos recursos humanos y materiales que no deben de ser desaprovechados (Fernández-Fuertes y Arias, 2005).

Uno de los antecedentes más importantes a tener en cuenta en el análisis de la violencia de pareja en el noviazgo proviene de los estudios de la violencia entre iguales (Avilés, 2010; Cava, Musitu, Buega y Murgui, 2010; Glew, Fan, Katon, Rivara, y Kernic, 2005; Juvonen, Nishina y Graham, 2000; Olweus, 1978; Salmivalli, 2010; Wienke, Green, Karver y Gesten, 2009), asumiendo que muchos de los aspectos estudiados con respecto a este fenómeno muestran similitudes con la violencia de género (Capaldi, Dishion, Stoolmiller y Yoerger, 2001; Chiodo et al., 2011; Díaz, 2006; Ortega, Mora-Merchán y Jäger, 2007). Comparten la iteración de unos esquemas de dominio-sumisión entre iguales, reforzados por el entorno (Capaldi et al., 2001), que se aplican posteriormente en la relación de pareja (Ortega, Mora-Merchán y Jäger, 2007).

Asumiendo que las características asociadas a ambos tipos de violencia no son equiparables y que el estudio del fenómeno de la violencia en el noviazgo adolescente ha estado bastante alejada de los estudios psicoeducativos (Ortega, Ortega y Sánchez, 2008), cabe señalar que cada vez son más los estudios que tratan de ponerlas en relación.

En cuanto a las evidencias, se ha observado que las y los adolescentes victimizados por sus iguales tienen un alto riesgo de sufrir violencia de género en las relaciones afectivas (Vézina y Hérbert, 2007). Los y las adolescentes que muestran tendencia a agredir a sus iguales, también presentan una mayor probabilidad de perpetrar violencia de pareja (Hernando, 2007). *“El ejercicio de la violencia en el ámbito escolar puede predisponer al desarrollo posterior de la violencia de género”* (González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008:216). Por su parte, Vagi et al. (2013) y Díaz (2006) señalan que la conducta de acoso en el ámbito escolar predispone hacia la violencia en la pareja tanto entre chicas como entre los chicos, ya que quienes ejercen la violencia se ven reforzada/os en su función social (Capaldi et al., 2001).

Sobre todo las chicas (Banyard y Cross, 2008), suelen tener amistades que ejercen estas conductas y las atribuyen al papel que desempeñan las propias víctimas (Vagi et al., 2013). Los y las adolescentes que muestran tendencia a agredir a sus iguales también presentan mayor probabilidad de perpetrar violencia de pareja (Price y Byers, 1999). Concretamente, el sufrimiento de bullying ha correlacionado en diversas investigaciones con el padecimiento de violencia en el noviazgo, y en el mismo sentido, las personas que lo han ejercido tienen más probabilidades de ejercer violencia sobre su pareja (Connolly, Pepler, Craig y Taradash, 2000; Espelage y Holt, 2007).

Las investigaciones sobre el bullying realizadas en el ámbito educativo han incrementado el conocimiento sobre determinados factores de riesgo que pueden hacer a las y los adolescentes más vulnerables a la victimización y a la perpetración de la violencia en el noviazgo (Anderson y Whiston, 2005; Díaz-Aguado, 2001; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2002; Meras, 2003), en este sentido, los elementos más analizados en cuanto a los factores de riesgo y protección de la conducta de violencia entre iguales se relacionan con el ajuste escolar, el rendimiento escolar y/o con los problemas de integración, factores que se incluyen en esta tesis.

Villareal, Sánchez y Musitu (2010) consideran que tanto los problemas de integración escolar como unas pobres expectativas académicas y un bajo rendimiento escolar se asocian con la violencia escolar, por lo que se arriesgan a determinar que las experiencias de fracaso escolar constituyen un factor de riesgo, mientras que las de logro constituyen un factor protector de este tipo de conductas violentas. Estos resultados ratifican lo hallado por Yubero, Serna y Martínez (2005) en los que se afirmaba que las experiencias de fracaso escolar constituían un factor de riesgo

respecto del ejercicio de la violencia escolar. En cuanto al papel de las víctimas de esta violencia relacional entre iguales, la misma se asoció a un bajo rendimiento académico, problemas de relación, de soledad y de autoestima (Paquette y Underwood, 1999), al padecimiento de sintomatología ansioso-depresiva y a la implicación de estas personas, a su vez, en el ejercicio de comportamientos violentos y delictivos (Hanish y Guerra, 2002; Parker y Asher, 1987).

La revisión de la literatura ha permitido verificar, además, que existen multitud de investigaciones de evaluación de programas de prevención de la violencia en el noviazgo que se desarrollan precisamente en el contexto escolar y a edades tempranas. Se trata de investigaciones provenientes de la literatura internacional, principalmente, dado que el estudio sobre este fenómeno comienza en otros contextos antes que en el nuestro (Cano, Avery-Leaf, Cascardi, y O'leary, 1998; Cornelius y Resseguie, 2007; Hickman, Jaycox y Aronoff, 2004; Lavoie, Vézina, Piché y Boivin, 1995; Noonan y Charles, 2009; Wolfe et al., 2003). Estas evaluaciones corresponden a intervenciones preventivas que han partido de la asunción de que las primeras relaciones de pareja se producen entre personas aún escolarizadas y la convicción de que las consecuencias de cualquier tipo de violencia tienen una enorme trascendencia en el desarrollo adolescente (Noonan y Charles, 2009), tanto sobre victimarias/os como sobre víctimas (Póo y Vizcarra, 2008) y que entre las consecuencias de ese tipo de violencia están las que afectan al ámbito académico.

Las variables relacionadas con el ámbito escolar también se han analizado con relación a otra de las conductas de riesgo incluidas en esta tesis: el consumo de drogas. De hecho, la escala EBAE-10 de ajuste escolar utilizada en esta tesis también se ha utilizado para analizar otra conducta de riesgo adolescente como es el consumo de drogas. En este sentido, el estudio de Villarreal, Sánchez, Musitu y Varela (2010) emplea la escala EBAE-10 para analizar las relaciones existentes entre variables individuales, familiares, escolares y sociales y el consumo de alcohol en una muestra de 1.245 adolescentes de ambos sexos procedentes de dos centros educativos de secundaria y dos de preuniversitario de México con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad.

En los resultados se pudo observar que el consumo de alcohol se correlacionaba de forma negativa con el ajuste escolar ($r = -.105$; $p < .01$), algo coincidente con lo que ya manifestaron Eccles et al. (1993), quienes sin llegar a utilizar el constructo ajuste

escolar, afirmaron que un inadecuado clima en la escuela (y también en la familia) podía llegar a explicar que las y los adolescentes se implicaran en mayor medida en conductas de riesgo.

Un comportamiento desviado, señalan Villarreal et al. (2010), puede tener su origen en el fracaso escolar, entre otras variables. La conducta de consumo, como conducta de riesgo, representaría para la o el adolescente un medio para situarse en contextos que le permiten sentirse protagonista y relacionarse desde un estatus de persona adulta. Las y los adolescentes que contaban con mejores calificaciones y con más implicación en la escuela presentaban una autoestima escolar más alta y consumían menos alcohol. Desde ahí concluyeron que la competencia académica percibida por el alumnado adolescente resultaba ser un factor protector relevante frente al consumo de alcohol y drogas. Esas ideas, señalaron, resultaban coincidentes con las que vertían autores de otros estudios realizados en el contexto escolar (Andreou, 2000; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; O'Moore y Kirkham, 2001).

En 2013, Villarreal, Sánchez y Musitu publican un nuevo artículo relacionando el consumo de alcohol, considerando de forma simultánea las variables personales, familiares, escolares y sociales en una muestra de 1.245 adolescentes mexicanos de ambos sexos, procedentes de dos centros educativos de secundaria y dos de preparatoria, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. Utilizan también la escala EBAE-10, y aplican, yendo más allá, la escala de Comunicación Familiar de adolescentes con la madre y padre que también se ha utilizado en esta tesis (Cuestionario de Evaluación de la Comunicación familiar con Padre y Madre (CA-M/CA-P) derivada de la original de Barnes y Olson (1982) y adaptada a nuestro contexto por Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001)

Señalan que lo realmente relevante de sus resultados son los aspectos relacionados con el ajuste escolar y la autoestima académica como factores de protección en la implicación o no en el consumo abusivo de alcohol (Andreou, 2000; Musitu y Herrero, 2003; O'Moore y Kirkman, 2001, Sorvoll y Wichstrom, 2003; Wigfield y Tonks, 2002). En su opinión, la dimensión académica sería por sí misma *“lo suficientemente importante y significativa como para continuar investigando y profundizando en esas relaciones”* (Villarreal, Sánchez y Musitu, 2013:868), añadiendo que las variables incluidas en el contexto escolar diferencian claramente a consumidoras/es abusivas/os de alcohol de quienes no lo son en función del sexo. Por

ello sugieren la persistencia en estudios similares, dado que los hallazgos resultarían de inestimable ayuda en el diseño de los programas de intervención sobre la conducta de consumo de esta sustancia en la medida en que subrayan la importancia de la escuela, la autoestima académica y el ajuste escolar en este consumo.

En 2014, Sánchez, Villarreal, Ávila, Vera y Musitu (2014) publicaron otro estudio dirigido a contrastar un modelo explicativo del consumo de drogas ilegales en adolescentes escolarizados, contando para ello con variables personales (autoestima académica, autoestima social y sintomatología depresiva), familiares (funcionamiento familiar, comunicación familiar madre y padre), escolares (expectativa académica) y sociales (integración y participación comunitaria) con una muestra de 1.285 adolescentes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 12 y 20 años de edad procedentes de cuatro centros educativos localizados en Monterrey (México).

Utilizaron en la medida del ámbito escolar la escala EBAE-10 y en la del ámbito familiar la de Comunicación Familiar adaptada por Musitu et al. (2001), constatando que el consumo de drogas ilegales se relacionaba significativamente con todas las variables. Concretamente y en las que a esta tesis atañen, hallaron una correlación negativa entre este consumo y las expectativas académicas ($r = -.131$, $p < .01$), la comunicación abierta con el padre ($r = -.113$, $p < .01$) y la comunicación abierta con la madre ($r = -.138$, $p < .01$). En sentido inverso, y aludiendo a los factores de protección, los autores mencionan los resultados de otras investigaciones (Cerdá et al, 2010; Hanson y Chen, 2007; Hermeto, Sampaio y Carneiro, 2010; Martínez et al. 2013; Pons y Buelga, 2011, Villarreal et al. 2010) que permitían afirmar que el buen funcionamiento familiar y una comunicación fluida y abierta entre los miembros de la familia operan como factores de protección respecto del consumo de drogas. También muestran que la autoestima escolar y las expectativas académicas establecen relaciones negativas con el consumo, tal y como señala el estudio de Musitu y Herrero (2003), quienes hallaron que la autoestima escolar tendía a inhibir las conductas que implicaban un consumo de sustancias (alcohol y otras drogas).

En cualquier caso, y teniendo en cuenta la sugerencia vertida en las palabras textuales que se han citado de Villarreal et al. (2013), resulta necesario seguir profundizando en las variables relacionadas con el ámbito académico, porque si bien los estudios presentados con relación al consumo de sustancias identifican la implicación en

este consumo como variable dependiente, otros lo consideran origen de los problemas escolares (Korhonen, Laukkanen, Peiponen, Lehtonen y Viinamäki, 2001).

Como se ha señalado, el ámbito familiar incide sobre las conductas de riesgo adolescentes e, igualmente, sobre las variables escolares. A este respecto, existen evidencias que relacionan la calidad de la comunicación que se da entre adolescentes y progenitores, y el ajuste escolar. Concretamente, el estudio que desarrolla Musitu (2001) utilizando respuestas autorreportadas del alumnado sobre su promedio académico en el último semestre para valorar el rendimiento académico por una parte, y la misma escala de comunicación familiar que se aplica en esta tesis, se halla una correlación directa y significativa entre el rendimiento escolar y una comunicación familiar positiva, y correlaciones en sentido inverso con una comunicación familiar negativa. En general, las correlaciones en cuanto a la comunicación resultaron más altas con la madre que con el padre. Los propios autores de la Escala de Ajuste Escolar relacionaron estos resultados con los hallados por Estévez, Musitu y Herrero. (2005), quienes concretando aún más, señalaban una mayor correlación entre la comunicación con la madre y la autoestima escolar.

En 2010 se publica un artículo de Villarreal, Sánchez y Musitu (2010) sobre violencia escolar, asumida ésta dentro del marco teórico-conceptual que brinda el modelo ecológico de Bronfenbrenner. En él, los autores exponen los resultados de su análisis en torno a la relación entre determinados factores familiares, escolares, comunitarios y psicosociales, y la violencia escolar. Una vez más, en la evaluación del ámbito familiar se midió la comunicación a través del Cuestionario de Comunicación Familiar padre-hija/o, madre-hija/o (CA-M/CA-P) adaptado por Musitu et al. (2001) y en el ámbito académico se analiza la variable ajuste escolar a través del EBAE-10, además de solicitar el autoinforme del alumnado para evaluar su rendimiento académico. El análisis correlacional de Pearson desarrollado entre las variables del estudio destacó que una comunicación abierta con la madre y el padre, medida con la mencionada escala, así como un adecuado funcionamiento familiar (medido a través de la Escala APGAR) se correlacionaban negativa y significativamente con la violencia escolar. En cuanto al contexto escolar, los hallazgos mostraron que un buen rendimiento escolar y el mantenimiento de expectativas académicas correlacionaban negativa y significativamente con la violencia escolar.

En el mismo sentido que en los resultados de la anterior investigación, en ésta, los autores consideran que tanto los problemas de integración escolar como unas pobres expectativas académicas y un bajo rendimiento escolar se asocian con la violencia escolar, por lo que se arriesgan a determinar que las experiencias de fracaso escolar constituyen un factor de riesgo, mientras que las de logro constituyen un factor protector de este tipo de conductas violentas.

En 2011, parte del equipo que desarrolló la escala EBAE-10 de Ajuste Escolar (Villarreal et al., 2011) publicó otro estudio utilizando el mismo instrumento de medida de ajuste escolar, el EBAE-10 (Moral et al., 2010) y entre otros más, también el de Comunicación adaptado por Musitu et al (2001). La intención, en este caso, fue analizar desde una perspectiva de género las relaciones existentes entre los tres contextos principales de desarrollo adolescente: familia, escuela y comunidad con la violencia escolar, a través de la mediación del malestar psicológico y la autoestima social. Utilizaron para ello una muestra de 1.285 estudiantes adolescentes de cuatro escuelas de México, dos de secundaria y dos de preparatoria, de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años.

Con relación a la comunicación familiar, los resultados del estudio de Villarreal et al. (2011) pusieron de manifiesto que las y los adolescentes violentos y las/os no violentos diferían en la apertura de la comunicación de la madre y el padre, en el sentido de que los chicos y chicas no violenta/os tenían una mejor comunicación con sus progenitores que las chicas y chicos violentos.

La investigación, sin embargo, no correlacionó las medidas escolares con la familiares, o concretamente y en lo que nos afecta, el ajuste escolar con la comunicación familiar, dado que lo que se pretendía era establecer asociaciones entre las variables de cada contexto con el ejercicio de la violencia. En este sentido, tanto el buen ajuste escolar por un lado, como la apertura de la comunicación con la madre y el padre por otro, se asociaron significativamente con una menor ocurrencia de conductas de violencia en el ámbito académico.

Finalmente, la socialización de género y los estereotipos y roles en los que las y los adolescentes se socializan, también ejercen una influencia importante sobre las variables del contexto académico. Existen evidencias de la influencia de la ideología de género (estereotipos y roles de género) sobre determinados ámbitos escolares como el ajuste, el autoconcepto o el rendimiento académico, entre otros. En esta línea, y pese a

confirmar que la mayoría del alumnado de la muestra de esta tesis, chicas y chicos, obtienen unos niveles adecuados en el factor rendimiento académico, se han mostrado unas medias inferiores para los chicos en lo relativo al rendimiento y las expectativas académicas.

Tal y como afirma Gabarró (2011:58-59),

“hoy en día ser chico en el sistema educativo obligatorio es un indicador de fracaso escolar de igual importancia que el de pertenecer a un grupo marginal. El fracaso escolar en la enseñanza obligatoria es fundamentalmente masculino. Hoy en día, ser chico aumenta significativamente las probabilidades de fracasar académicamente”.

Basándose en una serie de datos extraídos del informe de Rambla, Rovira y Tomé (2004), confirma el autor que en España son más chicos (41.5%) que chicas (28.3%) quienes abandonan sus estudios habiendo alcanzado únicamente estudios primarios; que son más los chicos (34.2%) que las chicas (23.5%) los que abandonan la escuela en el nivel de y que de cada diez personas que acaban una licenciatura, seis son mujeres.

Para Gabarró (2011:60), los datos referidos no son fruto del azar y por ello afirma que *“Muchos adolescentes sienten que solamente pueden demostrar que son hombres si se oponen al espacio académico. Los niños y los adolescentes son las víctimas más claras (e indefensas) de estas exigencias sexistas hacia “los hombres de verdad”. Hoy en día, el fracaso escolar tiene rostro de chico que sueña con ser hombre y que tiene que rebelarse contra el aprendizaje para construirse como tal”.*

Por su parte, la lectura de género respecto de estas cuestiones escolares, pero centrada en este caso sobre las chicas llevó a que, en 1993, Milicic y Gorostegui (1993) afirmaran que las niñas, tradicionalmente, han tendido a subestimar sus niveles de rendimiento escolar, estuvieran desmotivadas por el desafío y la competencia que involucraba la tarea escolar por la asunción de unos dominios de logro que se consideraban socialmente apropiados para ellas y que desalentaban cualquier esfuerzo por alcanzar metas consideradas inapropiadas para su sexo, no siendo entonces lo académico un ámbito vinculado al género femenino.

Años más tarde, una de las autoras del mencionado estudio (Gorostegui y Dorr, 2005) publicó los resultados de un estudio longitudinal sobre la evaluación de los

sucesivos Talleres de Aprendizaje implementados en la escuela a partir de aquellos datos y que se dirigían a romper ese circuito que perpetuaba la baja autoestima y el bajo desempeño femenino en el área escolar por cuestiones de rol de género.

En la evaluación incluyeron, entre otras cuestiones, el autoconcepto escolar y la evaluación del sentimiento general de rechazo o aceptación al colegio, afirmando las autoras, tras el análisis de los datos, que la iniciativa había conseguido que tanto las niñas como los niños percibieran su comportamiento social, su ajuste escolar y la adecuación a las normas académicas de forma superior a lo percibido por sus pares 10 años antes.

Sin embargo y pese a resultados tan esperanzadores, añadían que no se percibía tanto cambio en algunas cuestiones en particular, como por ejemplo las relacionadas con los estereotipos de género, de tal manera que una década después seguían afirmando que los varones, en comparación con las niñas “*se sienten más fuertes, pasan a llevar a los otros en la fila, hacen tonterías, molestan a los otros, son peleadores y sienten que les caen bien a sus compañeros varones*” (Gorostegui y Dorr, 2005:161), mientras que las niñas, en comparación con los niños, “*se ponen nerviosas en las pruebas, se portan bien en el colegio, están más atentas en la clase, les caen bien a sus compañeras, pero afirman que muchas veces sienten ganas de llorar*” (Gorostegui y Dorr, 2005:161).

En esta línea, la tesis doctoral de Navarro (2009) se centra en el análisis de la influencia del sistema sexo-género sobre la agresión escolar. El autor señala que la socialización basada en el género podría ser uno de los factores desencadenantes de la agresión que ocurre en los centros escolares. Así, la interiorización de los patrones adquiridos en ese proceso de socialización en torno a la masculinidad y la feminidad podrían estar influyendo sobre las diferentes formas de acoso escolar, tal y como ratifican otros estudios que asocian de forma significativa diferentes constructos relacionados con el género y la conducta agresiva (Archer, 2007; Janey y Robertson, 2000; Murnen, Wright y Kalveny, 2002).

Los resultados del análisis desarrollado por Navarro revelan una asociación significativa entre la adhesión a unos rasgos estereotípicos masculinos y la implicación en el acoso hacia otras/os compañeras/os, con independencia del sexo del alumno o la alumna que asume los estereotipos masculinos. Igualmente, aquellas chicas que poseen un menor número de rasgos femeninos también se implican en mayor medida en conductas de acoso físico. Por el contrario, el mantenimiento de unos rasgos

estereotípicos femeninos se relaciona con una menor implicación en la agresión, acaso porque tal y como postulan Young y Sweeting (2004) esa agresión resulta incompatible con las creencias vinculadas a lo femenino, más orientadas hacia metas grupales y de cuidado de las relaciones.

En cuanto a las formas de victimización y su relación con los estereotipos, los resultados del autor revelan un efecto diferencial por sexo en la influencia de los rasgos femeninos. La adhesión de los chicos a características tradicionalmente femeninas contribuye a predecir su victimización física y verbal. Por su parte, las chicas que adoptan características femeninas exclusivamente son víctimas en mayor medida de la victimización verbal.

En lo relativo a los roles de género, los datos obtenidos permiten a Navarro confirmar que el conflicto del rol de género en ambos sexos se relaciona con el ejercicio de conductas de acoso, la tendencia hacia la agresión y la victimización escolar. El conflicto de rol de género se define como el estado psicológico en el que la asunción de unos roles de género rígidos, sexistas o restrictivos provocan una limitación personal, una devaluación o desvalorización de una/o misma/o y/o de las otras personas (O'Neil, Helms, Gable, David, y Wrightsman, 1986).

2.10.2 El ámbito familiar: la comunicación familiar

La comunicación positiva entre madres-padres e hijas e hijos se ha identificado como una de las variables de mayor influencia en el comportamiento de las y los adolescentes (Socha y Stamp, 2010) y en su desarrollo saludable (Del Carmen, Alcón, Pedersen y González, 2002) entre otras cuestiones porque, aun siendo dimensiones diferentes, la comunicación muestra una fuerte asociación con el afecto (Oliva, 2006).

De la misma manera, la literatura confirma que una comunicación negativa con el padre y la madre (Liu, 2011) incide en el desarrollo de problemas conductuales y psicológicos en el desarrollo adolescente. Se ha comprobado que una comunicación pobre es propia de las relaciones familiares de las y los adolescentes en los que está presente la conducta problema (Torres, Fraguera y Triñanes, 2003).

Teniendo en cuenta la importancia de las variables familiares en el desarrollo de las conductas de riesgo adolescente, los estudios acerca de la comunicación familiar actual analizan, entre otras cuestiones, tanto el número como la calidad de las

interacciones entre padres/madres, hijos/hijas y viceversa, distinguiendo incluso los efectos diferenciales que cabe atribuir a la comunicación que se establece con el padre o con la madre (Musitu y Cava, 2003) en función del género del o la adolescente.

Al igual que sucedía con el ámbito escolar, las variables implicadas en el contexto familiar son elementos clave en el análisis de cualquier conducta adolescente, y en este sentido, el análisis de la comunicación familiar está entre los factores de primer orden al estudiar, por ejemplo, el consumo de drogas. De hecho, la familia ha sido uno de los contextos en el que la investigación ha hallado un mayor número de factores de riesgo y protección relacionados con el consumo de sustancias en adolescentes (Cancrini, 1991; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008; Vielva, Pantoja y Abeijón, 2001).

La comunicación familiar, o más concretamente un nivel pobre o bajo de comunicación familiar, ha mostrado ser una de las variables predictoras más importantes del consumo de alcohol y de los episodios de consumo abusivo de esta sustancia, los conocidos como binge-drinking (Perozzi, 2007).

En general, los estudios señalan la asociación entre el tipo de comunicación entre padres/madres e hijas e hijos y el consumo de drogas, pero también existen evidencias de la influencia que ejerce sobre ese consumo de drogas y otras conductas de riesgo la comunicación filio-parental relacionada con el propio comportamiento de riesgo, es decir, la influencia que ejerce el que padres, madres, hijas e hijos hablen en torno a las drogas (Turrisi et al., 2009; Van Der Vorst, Engels, Meeus, Deković, y Van Leeuwe, 2005) o la sexualidad, por ejemplo (Whitaker, Miller, May y Levin, 1999).

Una de las escalas tradicionales de evaluación de la comunicación familiar es la de Barnes y Olson (1982); una escala que Musitu et al., adaptan en 2001 a la población española. Concretamente, y en lo que a la utilización de esta escala se refiere, hallamos que en 2008, Cava, Murgui y Musitu analizan en dos muestras de adolescentes: de 450 chicas y chicos de entre 12 y 14 años la primera, y de 203 adolescentes de entre 15 y 17 años la segunda, la posible influencia protectora que ejerce la comunicación filio-parental sobre su consumo de drogas.

En este sentido, los resultados indican que una adecuada comunicación familiar ejerce efectos protectores en ambas muestras de adolescentes ubicados en la adolescencia media y tardía respectivamente, lo que coincide con los hallazgos de otros

numerosos trabajos previos en los que se señala la importancia de la familia y sus características comunicativas como factores de protección frente al consumo de sustancias de las y los adolescentes (Muñoz-Rivas y Graña, 2001; Gilvarry, 2000)

Sin llegar a utilizar la escala de comunicación adaptada, sino la original de Barnes y Olson, en 2006, Jiménez, Musitu y Murgui analizan en una muestra de 431 chicos y chicas de 15 a 17 años la relación del funcionamiento y la comunicación familiar con el consumo de drogas, tratando de determinar el influjo directo o mediador que ejerce el apoyo social del/la propia/o adolescente como recurso protector.

Parten de la asunción del valor predictivo directo de determinadas variables del contexto familiar (clima familiar conflictivo, pobres relaciones familiares, escaso apoyo, baja cohesión o vinculación familiar y rechazo y comunicación deficiente) sobre el consumo de hachís, alcohol y tabaco (Butters, 2002; Mc Gee, Williams, Poulton y Moffitt, 2000; Musitu et al., 2001), por lo que en esta investigación, además de corroborar estos hallazgos se proponen valorar el influjo que ejerce la red social de la o el adolescente (grupo de iguales, padre y madre, hermanos/as y la pareja) en esa asociación.

En su muestra no les resulta posible confirmar el valor predictivo del estilo de comunicación sobre el consumo de tabaco, alcohol y hachís, pero sí valorar la idoneidad de contemplar la influencia de las diferentes redes de apoyo (amistades, pareja, padre y madre, hermanas/os) sobre este consumo. Y es que en el caso de la pareja, concretamente, encuentran que este apoyo constituye un riesgo para el consumo de tabaco y hachís (Jiménez, Musitu y Murgui 2006) y una fuente de conflicto familiar cuando los progenitores valoran la precocidad del vínculo y la influencia que éste ejerce sobre determinadas conductas de riesgo, como por ejemplo las sexuales y/o las de consumo de drogas (Musitu y Cava, 2003), Por todo ello sugieren la necesidad de seguir profundizando en el estudio de las relaciones de pareja adolescente y el influjo de la misma en el consumo de drogas.

En lo que a hermanas y hermanos se refiere, Charro y Martínez (1995) mostraron que las hermanas y/o hermanos mayores pueden influir en el consumo de drogas del/la adolescente, proporcionando una relación de confianza en momentos en que el/la adolescente tiene problemas de comunicación con sus progenitores. Así, si los hermanos o hermanas mayores consumen drogas, los hermanos y hermanas más pequeñas perciben que estas sustancias y su consumo no están desaprobados.

Con relación a los resultados del estudio anterior en el que los autores no confirman la influencia predictiva de la comunicación sobre el consumo, autores como Comas (1990) y Graña y Muñoz Rivas (2000) señalan la existencia de otros muchos estudios que sí confirman de forma genérica la importancia de la comunicación paterno filial en el desarrollo de determinadas conductas de riesgo, pero con referencia al problema concreto de las drogas, sostienen que la relación con el grupo de pares puede llegar a ser mucho más relevante que la familiar, a pesar del protagonismo especial de los progenitores y su papel mediador entre la influencia de las/os iguales y el desarrollo del consumo (Pons y Berjano, 1997).

De la misma manera que la comunicación familiar afecta al consumo, la literatura muestra que en las familias en las que existen miembros consumidores, la comunicación se caracteriza por la desconfianza y la incertidumbre (García y Segura, 2005), así como con una peor comunicación en el seno familiar (Sanz et al., 2004; Lewis, Piercy, Sprenkle, y Trepper, 1990).

En el contexto vasco, Martínez-Pampliega (en Laespada et al., 2012) señala que la relación entre el funcionamiento familiar y el consumo de drogas es bidireccional. El consumo responde en ocasiones a necesidades, carencias y dificultades que pueden hacer del consumo una estrategia de afrontamiento, mientras que en otras responde a un deseo de experimentación propio de la adolescencia. La mencionada autora utiliza la escala de comunicación familiar (FCS) versión española adaptada por Sanz, Iraurgi y Martínez-Pampliega (2002) procedente de la escala de comunicación original de Barnes y Olson (1982) sobre la muestra utilizada en la edición VIII de la serie Drogas y Escuela (Laespada, et al, 2012). En lo que a la relación entre la comunicación familiar y el consumo de drogas se refiere, Martínez-Pampliega (2012) señala que las y los adolescentes que más consumen cualquier tipo de sustancia son quienes perciben una peor comunicación familiar, peores relaciones con la familia y un mayor grado de conflicto entre padre-madre e hijas/os.

La comunicación familiar también se ha mostrado como variable de peso, igualmente, en el establecimiento de las relaciones de noviazgo, una cuestión clave en esta tesis. Y es que el contexto familiar, concretamente en lo relativo a la calidad de las relaciones entre progenitora/es e hijas e hijos, provee la capacidad y habilidad que requiere el establecimiento de relaciones íntimas significativas y duraderas fuera de su ámbito (Honesty y Robinson, 1993); relaciones entre las que cabe incluir las de pareja.

Jiménez, Musitu y Murgui (2006) sugieren que la calidad de las relaciones familiares puede operar en un doble sentido, potenciando la capacidad del o la adolescente para desarrollar relaciones de apoyo fuera de la familia cuando las relaciones familiares son positivas, o inhibiendo esas capacidades cuando dichas relaciones son problemáticas. Estas afirmaciones afectan a hermanos, hermanas, iguales, amistades y también son aplicables, señalan los autores, a las relaciones de pareja.

Abundando en esta cuestión se han realizado estudios que ponen en relación la comunicación familiar, las relaciones de pareja y el abuso de drogas. En esta línea, diferentes autores han encontrado relaciones positivas entre el apoyo de la pareja (novio/a) y un mayor consumo de alcohol (Ciriano, Bo, Jackson y Van Mameren, 2002; Musitu y Cava, 2003) y tabaco (Jiménez, Musitu y Murgui, 2006). A este respecto se mencionan los estudios de Honess et al., (1997) donde se intuye la posibilidad de que sea precisamente el de la pareja uno de los temas principales de conflicto entre padres e hijos/as durante la adolescencia debido a la influencia de ese vínculo en el desarrollo de determinadas conductas de riesgo como el inicio de relaciones sexuales a edades tempranas (Bingham y Crockett, 1996) o el consumo de sustancias (Dishion, Patterson y Reid, 1988).

Señala González-Lozano (2009) que la pareja se convierte en uno de los apoyos sociales más importantes de la red social del o la adolescente. Tanto por las características del desarrollo adolescente como por el hecho de que sea éste el momento de iniciarse progresivamente en las relaciones de pareja, el caso es que el/la adolescente se implica en una búsqueda de independencia respecto de los progenitores (Barrera y Vargas, 2005), lo que transforma las relaciones entre padres, madres, hijos e hijas (Furman y Shaffer, 2003). En este sentido, la relación comunicativa entre ellos/as sufre cambios, porque también la cantidad de interacciones comunicativas disminuye con relación a etapas evolutivas anteriores (Cava, 2003; Pérez y Aguilar, 2009). Esta disminución en la comunicación y un menor tiempo de convivencia hace más probable la aparición de conflictos constantes por cuestiones que anteriormente carecían de importancia (Shearer, Crouter y McHale, 2005) y el momento en que toma relevancia el apoyo social del o la adolescente, donde la pareja puede constituirse como uno de sus principales sostenes.

Las relaciones románticas de la adolescencia se perciben centrales en la vida del o la adolescente (Furman y Shaffer, 2003), y aunque tengan un carácter transitorio (Laursen y Jensen-Campbell, 1999) son importantes porque coinciden o preceden al inicio de la actividad sexual; una conducta vital en el desarrollo que también va a estar condicionada por factores familiares tales como la comunicación filio parental. Eastman, Corona y Schuster (2006) analizan concretamente la influencia de la comunicación familiar sobre la salud sexual de las y los adolescentes, propugnando que unas adecuadas destrezas de comunicación parental con la/el adolescente favorecen en ésta/e un desarrollo sexual saludable. Una comunicación familiar, abierta y confiada reduce, incluso, la probabilidad de embarazos precoces (Adolph, Ramos, Linton y Grimes, 1995).

2.10.3 El consumo de drogas

Como señalan Muñoz-Rivas et al., (2009), el establecimiento de las primeras relaciones de pareja se produce en la adolescencia, una etapa en la que resulta habitual la experimentación con las drogas, o el mantenimiento, incluso, de consumos más regulares o habituales (Calvete y Estévez, 2009; Feldstein y Miller, 2006; Jessor, 1987; Marqueta, Nerín, Jiménez-Muro, Gargallo, y Beamonte, 2013). Dada la relación entre violencia y consumo, en los últimos años se han hecho importantes esfuerzos por profundizar en el estudio empírico de esta relación y sistematizar algunas evidencias al respecto (Shorey et al., 2011).

Si bien algunos autores hablan fundamentalmente de la importancia del consumo de drogas sobre la conducta activa de comisión de la violencia, otros recuerdan la implicación de las drogas en el padecimiento de la misma, o sea, que el consumo y abuso de alcohol y de otras sustancias no sólo precipitan las conductas agresivas, sino que también producen un incremento de la victimización (Howard y Wang, 2003; Shorey, Rhatigan, Fite y Stuart, 2011; Shorey et al., 2011).

En esta línea, y analizando las variables en función del género, son también numerosos los estudios que han hallado una relación positiva y significativa entre el consumo de alcohol y otras sustancias femenino y el mayor riesgo de que estas chicas adolescentes sufran violencia en su relación de pareja (Buzy et al., 2004; Chen y White, 2004; Cleveland, Herrera y Stuewig, 2003; Gover, 2004; Harned, 2001; Howard y Wang, 2003; Kretier et al., 1999, Bédard et al., 2001). Chen y White (2004) dejan

entrever que las normas sociales respecto al uso del alcohol expliquen estos resultados. Las chicas que beben, y más las que mantienen consumos problemáticos, soportan un fuerte estigma, lo que puede aumentar el riesgo de sufrir agresiones.

Igualmente, ciertos mitos como el de quedar o salir con una mujer que consume alcohol u otras drogas, todo está permitido o pensar que las mujeres, bajo los efectos de alguna sustancia, son parcialmente responsables de las agresiones que sufren podrían hacerles más proclives a sufrir abusos sexuales por parte de sus pareja (Harned, 2002), sobre todo cuando estas citas son puntuales (Cleveland Herrera y Stuewig, 2003).

La mayoría de los estudios sobre la conducta violenta en la pareja y el consumo de drogas provienen de estudios que sólo han contado con muestras masculinas. En ellos se analiza el papel preponderante del varón en la comisión de la conducta violenta. Al incorporar a las mujeres a estos estudios la perspectiva se amplía al hallar una implicación femenina activa en los comportamientos violentos en relación con el consumo de sustancias, es decir, que ya no sólo son analizadas como víctimas, sino también como perpetradoras (Chen y White, 2004).

A partir de entonces los estudios sobre población joven relacionados con la violencia de pareja y el consumo analizan la implicación de unas y otros. En este sentido las investigaciones llevadas a cabo con muestras anglosajonas han hallado que el consumo de sustancias incrementa la probabilidad, tanto en varones como en mujeres adolescentes, de emplear diferentes tipos de agresión en sus relaciones de noviazgo (Eaton, Davis, Barrios, Brener y Noonan, 2007; Haynie et al., 2013; Harrison, Erickson, Adlaf y Freeman, 2001; Howard, Wang y Yan, 2007; Huang, White, Kosterman, Catalano y Hawkins, 2001; Kuntsche, Knibbe, Engels y Gmel, 2007; Lacasse y Mendelson, 2007; MacDonald, Piquero, Valois y Zullig, 2005; Swahn, Bossarte y Sullivent, 2008).

A nivel internacional, y con la utilización del CADRI original, el mismo instrumento que se utiliza en nuestra tesis en su versión reducida, Temple, Shorey, Fite, Stuart y Le (2013) se propusieron confirmar que el uso de sustancias (alcohol, marihuana y otras drogas que denominaron duras) actuaba como un potente predictor longitudinal de la implicación en la violencia en las relaciones de noviazgo adolescente, tal y como ya lo habían sugerido estudios anteriores (Temple y Freeman, 2011). En ese último estudio hallan que algo más de la mitad de quienes habían cometido violencia de pareja a fecha de inicio de la investigación siguieron informando de la misma durante el

período de seguimiento, en comparación con un 11% de adolescentes que no informó de la comisión en el inicio del estudio pero sí la perpetró en el seguimiento. El uso de alcohol y drogas ilegales (exceptuando el cannabis) predijo el uso de la violencia física en su relación de pareja. A juicio de los autores, los hallazgos sugieren la necesidad de trabajar sobre el consumo de sustancias como estrategia útil para prevenir la violencia en el noviazgo.

El cuestionario CADRI que se utiliza en nuestra tesis también ha sido utilizado para correlacionar la violencia en el noviazgo, el consumo de drogas y la práctica de juegos de azar en el equipo de Goldstein, Walton, Cunningham, Resko, y Duan (2009), donde las preguntas relacionadas con el consumo de drogas también coinciden con las de nuestra tesis, puesto que provienen del estudio escolar seriado sobre consumo de drogas Monitoring the Future (Wallace et al., 2007) convergente con la serie Drogas y Escuela en el País Vasco de las que se han tomado los indicadores de consumo de sustancia. El estudio señaló correlaciones entre unas altas tasas de juego y el consumo de alcohol y marihuana, así como con el uso de la violencia en el noviazgo y conductas de riesgo de otra índole.

Algunos estudios ponen énfasis en las propiedades de la sustancia como elementos facilitadores de las conductas violentas, por cuanto que el abuso de alcohol y drogas puede afectar a la disminución de los umbrales de inhibición (Corsi, 1992; Echeburúa y Fernández-Montalvo, 2009; Lorber y O'Leary, 2004; Medeiros y Straus, 2006; O'Keefe, 1997), activar un mecanismo cerebral de liberación provocado por una embriaguez crónica que facilita las conductas impulsivas en personas habituadas (García, 2002) o provocar la pérdida de control y la falta de conciencia sobre los propios actos violentos (Irons y Scheneider, 1997).

Otros, por el contrario, consideran la importancia de mantener una visión biopsicosocial del consumo, que exige no sólo hablar de la sustancia, sino tomar en cuenta otras variables relacionadas con la persona consumidora y el contexto de consumo. En este sentido, los estudios que más allá del análisis de prevalencias y se interesan por conocer la motivación o la interpretación que dan las personas implicadas a estos actos, señalan la importancia de la ira como emoción facilitadora (Medeiros y Straus, 2006; O'Keefe, 1997) o de la ansiedad, la depresión o el trastorno de estrés postraumático; patologías que pueden manifestarse en forma de irritabilidad a las que si

se suman actitudes negativas hacia la pareja, pueden derivar en violencia (Lorber y O'Leary, 2004; Medeiros y Straus, 2006).

Por otro lado, cabe recordar que existen investigaciones que consideran el abuso de alcohol y drogas como una de las diversas variables explicativas de la violencia en las relaciones afectivas, o una pseudocausa de la misma (Sebastián, et al., 2010), y aunque constituye, según demuestra la literatura, un factor de riesgo con peso a la hora de explicar la conducta violenta (Saldivia y Vizcarra, 2012) consideran que en ningún caso este abuso debe ser conceptualizado como factor causal (Casas Tello, 2012; Olsen, Parra y Bennet, 2010; Sebastián et al., 2010), y en este sentido el consumo ejercería un efecto facilitador sobre el comportamiento violento en la pareja.

Finalmente es necesario referenciar los estudios que señalan el consumo de drogas como consecuencia de la experimentación de violencia. En este sentido, la investigación realizada por Howard y Wang (2003) con 7.824 chicas estadounidenses que habían sufrido violencia en sus parejas encontró, entre otras consecuencias derivadas del padecimiento de la violencia, un mayor consumo de drogas, sobre todo de cocaína. En la misma línea, la investigación de Ackard y Neumark-Sztainer (2002) concluyó un mayor consumo de drogas derivado del padecimiento de la violencia de noviazgo en ambos sexos.

2.11 Teorías sobre la violencia de pareja en el noviazgo adolescente

Son muchas y diversas las teorías que han explicado el noviazgo adolescente desde diversas perspectivas. Entre las más relevantes, algunas parten de un análisis más centrado en algún aspecto concreto, como la Teoría del Apego (Bowlby 1969, 1973, 1980), la Teoría del Aprendizaje Social (1973, 1977) y las Teorías basadas en postulados feministas o en las teorías del género (p. ej: Reed, Raj, Miller y Silverman, 2010). Estas teorías, en opinión de Rubio-Garay et al (2015), constituyen los marcos teóricos más relevantes para explicar la violencia de pareja.

Otras de las teorías más utilizadas para explicar la violencia de pareja parten del origen multicausal de esta conducta. Es el caso de la Teoría ecológica anidada de la violencia en la pareja (Dutton, 1985, 1988), el Modelo de sistemas del desarrollo de la violencia de pareja (Capaldi et al, 2005) y el Modelo de factores antecedentes y situacionales de la violencia en el noviazgo (Riggs y O'Leary, 1989) que es, en este

sentido, una de las que se desarrolla específicamente para explicar la violencia en el noviazgo adolescente.

Diferentes organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003), el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM, 2003) y la Asociación de Psicología Americana (APA, 2002), recomiendan el uso del modelo ecológico para explicar la violencia de género en la pareja. El punto de partida, en este sentido, son los escritos teóricos clásicos de Urie Bronfenbrenner. Sobre el modelo ecológico de este autor se basan muchas teorías multicausales que explican la violencia en la pareja, como la que mantiene Heise, 1998, Corsi, 2004 y la mencionada Teoría ecológica anidada de la violencia en la pareja (Dutton, 1985) que será la referencia en esta tesis. Este marco explicativo fue el primero que buscó integrar la relevancia de los diversos factores socioculturales, comunitarios, familiares e individuales aplicando el modelo ecológico, y en ese sentido hace referencia a una caracterización multifactorial y multicontextual de la violencia (Dutton, 1988).

Para comenzar es necesario señalar que el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977, 1979, 1986, 1992) integra un cuerpo teórico y operativo relacionado con el proceso y las condiciones que rigen del desarrollo humano; un proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida en constante relación con el contexto en el que la persona nace y vive. En ese sentido, dos son los conceptos sobre los que incide el mencionado autor: el desarrollo humano, es decir, la persona en proceso de desarrollo y el contexto en el que se desarrolla, así como la interacción que envuelve a ambos (persona y contexto).

Bronfenbrenner enfoca su interés, en un primer momento, sobre el análisis de los contextos sociales que afectan el desarrollo del individuo. En posteriores nuevas reformulaciones del modelo (Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Morris, 1998), denominado después bioecológico, incluye una nueva forma de analizar las características de la persona en su desarrollo más amplia y focalizada en las interacciones de las personas con los diferentes contextos en los que se desarrolla (Poletto y Koller, 2008).

Bajo la premisa de que las explicaciones basadas en factores únicos no eran suficientes para explicar los datos disponibles sobre la violencia en las relaciones íntimas, Dutton (1985) desarrolla su teoría analizando los efectos interactivos de la cultura (macrosistema), la subcultura o lo comunitario (mesosistema), las redes familiares y las que se tejen en el contexto escolar (microsistema) y las características

individuales (ontosistema). El macrosistema incluye el resto de subsistemas, que se van agrupando jerárquicamente uno dentro del otro. Así se entienden las influencias recíprocas (y que actúan a lo largo del desarrollo) que mantienen entre ellos. Estos factores son de naturaleza variada: emocionales, actitudinales, etc., pese a que ocupan niveles de integración diferentes. Así, la explicación del modelo de Dutton y de cómo los diferentes niveles se conjugan podría ejemplificarse con un ejemplo propuesto por el propio Dutton, (Dunton 1985:29)

“Fuertes deseos de dominar a las mujeres (ontosistema) [...] asimilación de modelos-de-rol violentos (ontosistema), estrés en su trabajo o desempleo (exosistema) [...] luchas de poder (microsistema), exposición y participación de una cultura donde la hombría se define por la habilidad de responder a los conflictos agresivamente (macrosistema)”

Aunque la teoría ecológica anidada fue propuesta en una época temprana del estudio del fenómeno de la violencia en la pareja y se centró en explicar fundamentalmente la violencia perpetrada por parte del varón hacia la mujer, actualmente se entiende que su teoría puede ofrecer una explicación general de la violencia en la pareja, incluso de la agresión perpetrada por la mujer.

Dutton (1985) considera que el macrosistema contempla la constelación de valores, actitudes y creencias compartida por la cultura dentro de la cual el acto violento tiene lugar y que influye también sobre el agresor. Desde los parámetros albergados dentro de este marco general se ponderan las prácticas que involucran las relaciones de fuerza y de poder, así como los roles sexuales del poder del hombre sobre la mujer y las funciones que cada quien desempeña dentro de la organización social. Estos roles de género se adquieren durante la socialización y afectan a las condiciones particulares (ontosistema) y a los procesos microsociales. La ideología patriarcal, inductora de la dominación masculina, encaja adecuadamente dentro de este nivel. Los factores de riesgo relacionados con la violencia de pareja en este nivel serían, además de la ideología patriarcal mencionada, el sexismo y unos roles de género tradicionales, así como la aceptación de la violencia como forma de solución de los conflictos

El exosistema se corresponde con la subcultura que conecta a los individuos y sus familias con el entorno sociocultural más amplio. con el nivel comunitario con el que una persona interactúa de manera indirecta o directa, y en cuyo interior hallamos el complejo entramado de servicios e instituciones relacionadas por ejemplo, con la salud,

la educación y dos factores que pueden tener un papel relevante en el proceso del abuso debido a su influencia sobre el microsistema familiar: las oportunidades laborales (el desempleo se ha asociado con problemas de violencia familiar) y la integración dentro de la comunidad (las familias aisladas suelen tener más problemas de violencia)

El microsistema incorpora al entorno relacional más inmediato y agrupa las variables que están relacionadas directamente con el contexto del abuso y las relaciones inter-individuales de pareja. Está constituido por las interacciones cara-a-cara que el individuo mantiene en el medio más próximo: entorno laboral, escolar, de ocio, pero en esta teoría se hace especial hincapiés en las relaciones que se mantienen con la familia de origen y ampliada. En ese marco más íntimo acontecen los aprendizajes transaccionales que influirán en los futuros estilos de vinculación, y que tienen que ver fundamentalmente con los patrones relacionales que se despliegan en las familias. Son factores de riesgo en este nivel la exposición prolongada a ambientes familiares violentos, donde se recibe maltrato directo. También incluye los estilos de crianza inadecuados, los conflictos maritales y los problemas en el afrontamiento activo de los problemas familiares. Los factores de riesgo analizados en este nivel también se relacionan, por ejemplo, con la asociación con iguales delincuentes, el aislamiento social de la mujer o su falta de apoyo social, la violencia escolar y los contextos violentos del entorno, como los relacionados con el barrio, por ejemplo.

Finalmente, el ontosistema analiza la historia personal del individuo dentro de un plano biosocial y pone de relieve aspectos psicológicos típicamente abordados en términos de personalidad y carácter. Para Dutton el desarrollo individual está marcado por el aprendizaje, y éste por el macrosistema o sistema cultural en donde el sistema patriarcal contribuía a generar la creencia en los hombres de que sus deseos no deben ser criticados por la mujer, por ejemplo.

Como factores de riesgo en este nivel se señalan los antecedentes de conductas agresivas o de autodesvalorización, los trastornos de personalidad, la drogodependencia y otras adicciones, así como vivencias o situaciones de crisis individual derivadas de frustraciones de índole variada, como por ejemplo, la escolar y/o la sentimental, entre otras. Otros factores de riesgo en esta dimensión se relacionan con la violencia intrafamiliar en la infancia, padre y madre ausentes, negligentes, etc., y/o el abuso infantil. Abundando es este aspecto, posteriormente, Dutton, Golant y Negrotto (1997) añaden que otras características individuales que constituyen un factor de riesgo para

que las personas ejerzan la violencia contra la pareja son: el rechazo y el maltrato del padre, el apego inseguro a la madre y la influencia de la cultura machista.

Los autores explican que los factores psicológicos heredados a partir de una etapa anterior del desarrollo influyen en la constitución de una conducta violenta futura. En este sentido, la influencia del maltrato y de la disfunción familiar en la niñez a través de experiencias que afectan al sentido de identidad hace con que el niño recurra con más probabilidad a la cultura para justificar su violencia, ya que la sociedad puede naturalizar el uso de la violencia como medio de resolver conflictos. Además añaden que la sociedad prescribe el concepto de virilidad a los niños, enseñándoles desde pequeños que no pueden sentir miedo y tampoco expresar su flaqueza. Así, la cultura pasa a justificar la ira que utilizan para negar el miedo y el rechazo experimentados en la etapa anterior de su desarrollo.

Las limitaciones que se achaca a este modelo, entre otras, se relacionan con las dificultades a la hora de medir la influencia del macrosistema, es decir, de los valores culturales y las creencias.

Analizados los conceptos relacionados con la población a la que se dirige esta tesis, las y los adolescentes, repasados los aspectos relacionados con el desarrollo de su identidad y su dimensión de género, se han explicitado las características más relevantes que definen hasta el momento la violencia que se produce en el seno de sus relaciones de pareja. Además, se han puesto en relación determinados factores incluidos en esta tesis tales como la familia, el contexto escolar, el consumo de drogas y la ideología de género con el fenómeno objeto de estudio, que resulta aún incipiente. Corresponde en este momento encarar otra parte de la investigación: la relacionada con los objetivos que pretende, toda vez que muestra lo hallado respecto de las y los protagonistas de nuestro estudio.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3 CAPÍTULO III: OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La presente investigación utiliza una metodología combinada, cuantitativa y cualitativa, integrada en sendos estudios denominados en este apartado Estudio I y Estudio II.

A pesar de ser complementarios y responder a una demanda única dirigida al Instituto Deusto de Drogodependencias de la Universidad de Deusto por parte de la Dirección de Salud del Gobierno Vasco, que por convenio compromete la realización de investigaciones tendentes a generar conocimientos sobre diversos factores relacionados con el consumo de drogas, cabe señalar que la división propuesta responde más a criterios metodológicos que finalistas.

La decisión última de aplicar ambas perspectivas de estudio al fenómeno en cuestión, parte de la asunción de la complementariedad de las dos metodologías (Westmarland, 2001), que a su vez articulan los principales objetivos de esta tesis.

La metodología cuantitativa permitirá, en primer lugar, la realización de un diagnóstico de realidad acerca del fenómeno de la violencia de pareja adolescente y permitirá comprobar la asociación y/o correlación entre esa y otras variables incluidas en el estudio, así como determinar el peso y función de cada una de ellas sobre la principal, la violencia.

En segundo lugar, coincidiendo con otro de los objetivos de esta tesis, se pretende, también a través de la metodología cuantitativa, proporcionar un modelo generalizable respecto del objeto de estudio, una explicación acerca de esta realidad social a partir de supuestos teóricos preestablecidos.

La segunda metodología, cualitativa, pondrá el acento en la comprensión de la conducta humana (Ravenet, 2003), en la interpretación de los comportamientos que desarrollan las chicas y chicos que forman parte del Estudio II de esta tesis con el fin de complementar, aportar y enriquecer la información cuantitativa a través de la inclusión del significado que ellas y ellos mismas/os otorgan a las conductas de violencia de pareja y las circunstancias que se asocian a las mismas.

3.1 Objetivos e Hipótesis del Estudio I

3.1.1 Objetivos generales

1. Analizar la prevalencia de violencia en el noviazgo en adolescentes escolarizados de la CAPV y describir su situación respecto del resto de variables incluidas en la investigación: ajuste escolar, comunicación familiar, consumo de drogas e ideología de género

2. Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo adolescente y las variables relacionadas con esa conducta incluidas en este estudio: el ajuste escolar, la comunicación familiar, el consumo de drogas y la ideología de género

3. Proporcionar un modelo explicativo del fenómeno de la violencia en el noviazgo adolescente entre jóvenes escolarizados de la CAPV de edades comprendidas entre los 14 y 18 años

3.1.2 Objetivos específicos:

Del objetivo general 1:

- 1.1. Mostrar la prevalencia de violencia ejercida en las relaciones de noviazgo adolescente entre escolares vascos de 14 y 18 años
- 1.2. Mostrar la prevalencia de violencia padecida en las relaciones de noviazgo adolescente entre escolares vascos de 14 y 18 años
- 1.3. Describir la situación de los escolares vascos que integran la muestra con relación al ajuste escolar, su nivel de integración escolar, rendimiento académico y expectativas escolares
- 1.4. Describir su situación con relación a la comunicación que mantienen con el padre y la madre
- 1.5. Describir el uso que realizan las y los escolares vascas/os del tabaco, el alcohol, el cannabis y otras drogas ilegales
- 1.6. Reflejar la ideología de género que mantienen, describiendo los estereotipos y los roles que integran sus creencias en torno al género

Del objetivo general 2:

- 2.1. Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo y el ajuste escolar

- 2.2. Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo y la comunicación familiar
- 2.3. Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo y la ideología de género
- 2.4. Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo y el consumo de drogas

Hipótesis

1. Sobre el objetivo general 1: No se plantean hipótesis previas por cuanto que se trata de un estudio exploratorio
2. Sobre el objetivo general 2: Se prevé que tanto el ejercicio como el padecimiento de la violencia correlacionen con una comunicación familiar problemática, bajos niveles de ajuste escolar, una ideología de género caracterizada por el mantenimiento de unos estereotipos y roles de género tradicionales y sexistas, así como con el consumo habitual de alcohol y cannabis.
3. Sobre el objetivo general 3: Se prevé que las dimensiones de comunicación familiar, ajuste escolar, ideología de género y consumo de drogas ofrezcan una propuesta de interpretación del ejercicio y padecimiento de la violencia que permita avanzar hacia un modelo explicativo de este fenómeno.

3.2 Objetivos e Hipótesis del Estudio II

3.2.1 Objetivo general

1. Conocer las representaciones ligadas al género en los episodios de violencia en el noviazgo adolescente y analizar la influencia que ejercen las variables asociadas al contexto donde se producen dichas conductas

3.2.2 Objetivos específicos

- 1.1 Analizar la influencia que ejerce el consumo de alcohol y de otras sustancias y el contexto de ocio nocturno sobre la violencia de género y la violencia en el noviazgo adolescente, incluyendo en el análisis factores relacionados con el género

3.2.3 Hipótesis

1. Se prevé que los episodios de violencia en el noviazgo adolescente se produzcan en los contextos de ocio nocturno y bajo la influencia del consumo de alcohol y otras drogas.

PARTE II

MARCO EMPÍRICO

4 CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1 Estudio I

4.1.1 Diseño

Estudio cuantitativo de tipo transversal aplicado al universo de escolares de 14-18 años de centros escolares públicos y concertados de la CAV con niveles de ESO (3º y 4º) y/o, Bachiller (1º y 2º) y/o FPGM (1º y 2º).

4.1.2 Muestra

4.1.2.1 Selección de la muestra: centros escolares y participantes

El proceso de selección de la muestra fue polietápico por conglomerados, estableciendo en la primera etapa una distribución muestral por territorios históricos. En segundas etapas y sucesivas resultó decisiva la distribución proporcional por titularidad del centro, etapa y nivel de etapa, así como por modelo lingüístico. En cuanto al nivel de enseñanza se requirió que los centros contaran con alumnado que cursara estudios en 3º y 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), 1º y 2º de Bachiller y/o Formación Profesional de Grado Medio (FPGM), es decir, de alumnado de entre 14-18 años. El último criterio de selección muestral fue el aula. La base de sondeo de los centros utilizada para la selección provino de la base de datos de la Consejería de Educación del Gobierno Vasco.

Cumplidos los criterios de selección, entre aquellos centros con iguales características se optó por la selección al azar. Para que ésta fuera totalmente aleatoria, en la base de datos confeccionada se dispuso únicamente de los códigos de identificación del centro, no de su nombre.

4.1.2.2 Procedimiento de captación de centros y participantes

Los centros seleccionados fueron informados de los objetivos del estudio a través de correo electrónico y correo postal, tras lo cual se procedió a contactar

telefónicamente con ellos y confirmar o desechar su participación. Accedieron a participar 21 centros y rehusaron la invitación 16 (43.2%) de los 37 contactados. El motivo manifestado para esa negativa fue, en la totalidad de los casos, la falta de tiempo para compatibilizar procesos, pese a manifestar su interés por el tema de estudio. Se procedió a sustituir estos centros que declinaron participar por otros de similares características y condiciones hasta obtener la representación muestral prevista.

Se contactó con los centros a través de una misiva que además de la información relacionada con los objetivos de la investigación, solicita el permiso de progenitores o tutoras/es legales para la participación del alumnado, al ser la mayoría menor de edad. Esta carta avanzaba que el estudio se estructuraba en dos fases: la primera relacionada con la cumplimentación de un cuestionario y su aplicación en el aula, y una segunda fase en la que se le solicitaría al alumnado formar parte, voluntariamente, de un grupo de discusión para recabar sus opiniones acerca de algunas de las cuestiones que aparecían en el instrumento cuantitativo.

Puesto que la disponibilidad de alumnas y alumnos fue mayor a la esperada y prevista, y teniendo en cuenta los criterios acerca del número adecuado de personas participantes para un correcto manejo de los grupos de discusión, se optó por ofertar a quienes así lo desearan la posibilidad de opinar en el marco de una entrevista individual. El material de los grupos de discusión y de las entrevistas fue el que integró el contenido del estudio cualitativo, o Estudio II, del que luego se dará cuenta con mayor extensión. Inicialmente se contó con 2008 cuestionarios, de los cuales se descartaron 118 por cuestión de edad y/o incorrecta cumplimentación de los cuestionarios.

En el primer caso se eliminaron los cuestionarios de las personas menores de 14 años y mayores de 18 años por no ajustarse al criterio inicial: tener entre 14 y 18 años en el momento de cumplimentar la encuesta. En el segundo caso, pudiendo coincidir con el hecho de ser mayores o menores de la edad establecida, se descartaron los cuestionarios que estaban manifiestamente incompletos o aquellos que aparecían rellenados al azar o dibujados. Finalmente, la información de las trabajadoras de campo también fue tomada en cuenta cuando señalaban con una marca (una vez entregado el cuestionario), los cuadernillos de quienes habían mostrado durante la pasación de la prueba poca implicación o falta de seriedad. Esos cuestionarios fueron revisados, descartándose aquellos que mostraban manifiestas irregularidades.

Tabla 2. Distribución de la muestra en función del territorio, centro, red, curso, aulas y alumnado

	Territorios Históricos de la CAV																			
	Bizkaia				Gipuzkoa				Araba				CAV							
Número Centros	9				7				5				21							
Modelo Centro	n	A	B	D	n	A	B	D	n	A	B	D	n	A	B	D				
	1		1		3		x		1	x		x	2	x						
	8			9	1	x	x	x	2			x	4		x					
					1	x		x	2	x			11			x				
					1		x	x					1	x	x	x				
													1		x	x				
												2	x		x					
Red Centro	n	Público	Concertado		n	Público	Concertado		n	Público	Concertado		n	Público	Concertado					
	6	x			2	x			4	x			12	x						
	3			x	5			x	1			x	9			x				
Aulas	ESO		Bachiller		FP	ESO		Bachiller		FP	ESO		Bachiller		FP	ESO		Bachiller		FP
	3°	4°	1°	2°	GM	3°	4°	1°	2°	GM	3°	4°	1°	2°	GM	3°	4°	1°	2°	GM
Total aulas	7	19	8	1	2	5	8	14	6		6	10	8	2		18	37	30	9	2
			37					33					26					96		
Alumnado	3°	4°	1°	2°	GM	3°	4°	1°	2°	GM	3°	4°	1°	2°	GM	3°	4°	1°	2°	GM
	157	415	158	21	36	106	147	300	116		93	87	177	77		356	649	635	214	36
Total Encuestas			787					669					434					1890		

La muestra final (Tabla 2) estuvo compuesta por 1.890 adolescentes, chicas (49.6%) y chicos (50.4%) escolarizados de la Comunidad Autónoma del País Vasco de edades comprendidas entre los 14 (18.3%), 15 (30.7%), 16 (33.7%), 17 (13%) y 18 años (4.3%), (Edad Media, M= 15.54; Chicas, M=15.51; Chicos, M=15.58) que cursan estudios de 3º (n=356; 18.8%) y 4º (n=649; 34.3%) de la ESO, 1º (n=635; 33.6%) y 2º (n=214; 11.3%) de Bachiller y 1º (n=36; 1.9%) de FPGM en centros educativos públicos (56.6%) o concertados (43.4%) de los diferentes modelos lingüísticos A (10.9%), B (19.3%) y D (69.8%) de los territorios históricos de Bizkaia (41.6%), Gipuzkoa (35.4%) y Araba (23%).

En la distribución de las etapas adolescentes en función del criterio de la OMS¹⁶, dispondríamos de un 18,3% de adolescentes en la denominada adolescencia temprana, de un 17,3% en la adolescencia tardía y de un 64,4% de adolescentes en la etapa media de la adolescencia, quienes concretamente suponen el grueso de la muestra.

4.1.3 Variables incluidas en el análisis

Tabla 3. Variables incluidas en el análisis

INSTRUMENTO	AUTORES	VARIABLES
Datos de identificación del centro escolar		Red Curso Modelo lingüístico Código del centro Territorio Histórico
Datos de identificación del alumnado participante		Sexo Edad Origen de la madre y el padre
Rendimiento Académico	Preguntas procedentes de la serie escolar Drogas y Escuela	Rendimiento Académico a) Asignaturas aprobadas junio pasado b) Repetición de curso y número de cursos repetidos

Fuente: Elaboración propia.

¹⁶ Adolescencia temprana (10 a 14 años); Adolescencia media (15 a 16 años) y Adolescencia tardía (17 a 19 años) (OMS).

Tabla 3 (Continuación)

Variables incluidas en el análisis

INSTRUMENTO	AUTORES	VARIABLES
Escala Breve de Ajuste Escolar EBAE-10	Moral, Sánchez-Sosa y Villarreal-González, (2010)	Mide el constructo Ajuste Escolar a través de los indicadores: <i>Problemas de integración escolar</i> <i>Rendimiento Escolar</i> <i>Expectativas Académicas</i>
Datos sobre el consumo de drogas	Preguntas procedentes de la serie escolar Drogas y Escuela Añadido de la frecuencia “última semana” elaboración propia	<u>Con relación al alcohol y las borracheras se indaga sobre:</u> Frecuencia de consumo: A lo largo de la vida Último año Último mes Última semana Ocasiones de consumo: Nunca 1-2- veces 3-5 veces 6-9 veces 10-19 veces 20-39 veces 40 y + veces <u>Con relación al tabaco:</u> Si se fuma: sí o no Cantidad de cigarrillos/día <u>Con relación a otras drogas:</u> Frecuencia de consumo: A lo largo de la vida Último mes Ocasiones de consumo: las mismas que para el alcohol y las borracheras
Escala de Estereotipos de Género (EEG-H/EEG-M)	Castillo y Montes (2001)	Estereotipos de género tradicionales y actuales Estereotipos femeninos positivos Estereotipos femeninos negativos Estereotipos masculinos positivos Estereotipos masculinos negativos
Escala sobre Ideología de Género (EIG), adaptación de la Escala de ideología del Rol sexual	De la escala original: Moya, Navas y Gómez Berrocal, 1991 Validación de la escala reducida en población hispanoparlante: Moya y Expósito (2000)	Orientación Tradicional Orientación Igualitaria Puntuaciones en: El extremo inferior representan: Igualdad absoluta en todos los ámbitos En posiciones centrales: igualdad relativa (sí en unos ámbitos, no en otros) En el extremo superior: desigualdad (dominio masculino)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 (Continuación)

Variables incluidas en el análisis

INSTRUMENTO	AUTORES	VARIABLES
Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CA-M/CA-P), adaptación de la Escala de Comunicación Padres-hijos (PACS)	De la escala original (PACS): Barnes y Olson (1982) De la traducción y adaptación: Equipo Lisis. Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia, Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001)	Apertura en la comunicación con la madre Apertura en la comunicación con el padre Problemas en la comunicación con la madre Problemas en la comunicación con el padre
Relaciones de pareja		¿Tienes o ha tenido pareja en alguna ocasión? Sólo si la tiene o la ha tenido, pasa a completar la Escala final CADRI- (versión reducida)
Conflict in Adolescent Dating Relationship Inventory (CADRI)	Original: Wolfe et al. (2001) Validación de la versión española reducida:	Violencia ejercida: V. Relacional V. Emocional V. Física
Evaluación de la violencia en el noviazgo adolescente	Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido (2006)	Violencia sufrida: V. Relacional V. Emocional V. Física

Fuente: Elaboración propia.

4.1.4 Instrumentos

Para desarrollar el Estudio I se elaboró un cuestionario “ad hoc” que incluía preguntas sociodemográficas, otras cuestiones provenientes de instrumentos estandarizados de uso generalizado en el ámbito escolar (serie Drogas y Escuela 1981-2012, Elzo et al.) y una serie de cuestionarios y escalas validadas en el contexto español. El cuestionario fue traducido a las dos lenguas oficiales de la CAPV (euskera y castellano) para satisfacer las demandas de los centros y el alumnado.

Acorde a lo dispuesto en el artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, la portada del cuestionario incluía información dirigida fundamentalmente al alumnado, donde se explicaba el contenido del cuadernillo, las razones de su participación en la investigación en base a los procedimientos de selección muestral, así como el

procedimiento de uso de los datos, garantizando al respecto la absoluta confidencialidad y el anonimato en el tratamiento de sus respuestas. Además de las indicaciones escritas, la persona investigadora encargada de coordinar la actividad en el aula procedía a recordar todos esos puntos previamente y/o aclarar cualquiera de las cuestiones que pudieran ir surgiendo en el desarrollo de la actividad.

Una vez obtenidos y depurados los datos, se decidió proceder a elaborar una serie de índices por cada escala atendiendo a las indicaciones y procedimientos que los autores originales, o quienes habían validado las respectivas escalas en nuestro contexto, habían utilizado previamente. Esto implica la obtención de una serie de subescalas con los ítems de una única variable a medir, disponiendo de esta manera de dimensiones más reducidas para poder trabajar con ellas.

Por otro lado, en cuanto al consumo de drogas, se procedió a factorizar los ítems relacionados con la cuestión, de forma que los factores obtenidos pudieran tomar también la forma de variables.

4.1.4.1 Cuestiones Sociodemográficas

En primer lugar se pidió a las personas participantes que completaran cuestiones relativas al sexo, la edad y el origen de la madre y el padre. Lo referido a las características del centro (red, modelo, nombre del centro y territorio histórico) y el nivel académico cursado fue completado por el equipo de investigación.

4.1.4.2 Contexto Escolar

4.1.4.2.1 Rendimiento académico

Integra dos preguntas relacionadas con el rendimiento académico: la primera hace referencia a las asignaturas aprobadas o suspendidas (cuántas) en la evaluación del mes de junio previo a la pasación del cuestionario, mientras que la segunda aborda la repetición o no de alguno o algunos cursos académicos en el proceso académico del/la adolescente.

Ambas cuestiones, enunciadas tal y como aparecen en el cuestionario aplicado en esta tesis, han formado parte del cuestionario que integra la serie Drogas y Escuela desde su edición III (Elzo et al., 1987) hasta la última de 2012, la edición VIII de la serie, bajo la dirección de María Teresa Laespada y Javier Elzo (Laespada et al., 2012).

Esa decisión tomada a partir de la edición tres y siguientes y referida al rendimiento académico, pero también y sobre todo para homogenizar en toda la serie las preguntas relacionadas con el consumo de drogas, se basó en razones metodológicas.

Puesto que existían encuestas escolares seriadas sobre el consumo de drogas y otros factores relacionados que habían demostrado su validez y fiabilidad, como el panel americano Monitoring The Future aplicado desde 1975 (Johnston, O'Malley y Bachmann, 1994), y el proyecto ESPAD, aplicado desde 1993 con el apoyo del Grupo Pompidou del Consejo de Europa (Hibell et al., 1997), se valoró la conveniencia de adoptar, en la medida que se adecuaran a nuestro contexto, los instrumentos, metodologías y directrices provenientes de los mencionados estudios internacionales de evaluación del consumo de drogas sobre la población joven. Esta decisión no sólo aumentaba las propiedades psicométricas del instrumento vasco, sino que también garantizaba la comparabilidad evolutiva de la propia serie vasca y la de ésta con los datos de otros contextos y comunidades que progresivamente fueran unificando criterios, tal y como se hizo desde 1994 en el Plan Nacional Sobre Drogas con la encuesta ESTUDES (Encuesta Estatal sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias de 14 a 18 años de toda España).

4.1.4.2.2 Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10)

La Escala Multidimensional de Ajuste Escolar (EBAE) creada por Moral, Sánchez-Sosa y Villarreal-González (2010), sirve para evaluar el grado en que el alumnado está integrado en su medio escolar. Para ello, el constructo Ajuste Escolar contempla diversos factores como la Adaptación Psicosocial de la alumna o alumno al medio educativo con indicadores como las buenas relaciones con compañeras y compañeros y con el profesorado; su Rendimiento Escolar, con indicadores como la aplicación del alumnado en las tareas y en el aula, así como su motivación para asistir a la escuela; y las Expectativas Académicas de que dispone el alumnado para seguir cursando estudios superiores. En conjunto, la escala valora un concepto de sí misma/o positivo e integrado como estudiante.

Esta escala de Ajuste Escolar, en este sentido, mide cuestiones que van más allá de la evaluación de competencias sociales o logros madurativos sobre los que se incidía en las escalas tradicionales (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Walker y McConnell, 1995).

La escala consta de 10 ítems con formato tipo Likert con un rango de 6 opciones de respuesta: 1=Completamente en desacuerdo; 2=Bastante en desacuerdo; 3=Ligeramente en desacuerdo; 4=Ligeramente de acuerdo; 5=Bastante de acuerdo y 6=Completamente de acuerdo. A mayor puntuación, mayor ajuste escolar.

Al factorizar la escala por componentes principales con base en el criterio Káiser, los autores hallaron que la escala definía tres factores que explicaban el 59,597% de la varianza total. Por el criterio Catell, sin embargo, se definieron sólo dos factores que explicaron el 51,869% de la varianza total. El modelo que muestra mejor ajuste fue el de tres factores relacionados (Moral et al, 2010) que incluye las siguientes tres dimensiones:

Integración escolar: Está formado por 5 elementos: ítems 6+7+8+9+10, donde se incluyen afirmaciones que hacen referencia a dificultades con compañeras/os de clase y profesorado, percepción de rechazo, recepción de burlas por parte de las/os pares, así como sentimientos de aburrimiento (tengo problemas con compañeras/os de clase; con las y los profesoras de la escuela; me siento rechazado por mis compañeras/os; objeto de sus burlas; y creo que la escuela es aburrida).

Rendimiento Escolar: Está formada por 3 elementos: ítems 1+2+5, donde se incluye la autopercepción de una/o mismo como buen/a estudiante, el disfrute relacionado con la realización de las tareas escolares y una calificaciones académicas positivas (creo que soy buen/a estudiante; disfruto realizando mis tareas escolares; y tengo buenas calificaciones).

Expectativa Académica: Está formado por 2 elementos: ítems 3+4, donde se integran los planes o deseos de continuar con la actividad académica en un futuro y el interés por la escuela (planeo seguir estudiando; estoy interesada/o en asistir a clase).

Para la determinación de cada uno de los factores, todos los reactivos son considerados positivos. Para la estimación global de la escala con todos los factores que integran el constructo ajuste escolar es necesario invertir los cinco ítems de la dimensión “Integración escolar”, puesto que están formulados en sentido negativo (p.ej: tengo problemas), Para la interpretación sólo de esta subescala no es necesario invertir los ítems, y en este sentido mostrará la existencia de “Problemas de integración”.

Las puntuaciones que el alumnado otorga a los ítems reflejan el grado de acuerdo o desacuerdo con cada enunciado. En cuanto a los Factores 2 y 3 (Rendimiento

Escolar y Expectativas Académicas, respectivamente), una puntuación elevada indicaría un perfil académico positivo, así como la intención de proseguir los estudios. En cuanto al Factor 1 (Problemas de Integración, porque sus ítems están expresados de forma negativa), una puntuación elevada mostraría las dificultades del alumnado con las personas del contexto académico (compañeras/os y profesorado) y con la propia institución.

La administración de la escala puede darse de forma individual o colectiva. Está dirigida a población adolescente y su cumplimentación ocupa aproximadamente entre 6 y 8 minutos.

La fiabilidad hallada por los autores para la escala global es de $\alpha = .79$. La fiabilidad para cada una de las tres subescalas es: de $\alpha = .84$ para la subescala de Problemas de Integración; de $\alpha = .78$ para la de Rendimiento Escolar y de $\alpha = .85$ para la de Expectativa Académica.

Respecto de la fiabilidad hallada en la aplicación de la escala a la muestra de esta tesis, se hallan altos índices de consistencia para la Escala global de Ajuste Escolar ($\alpha = .71$) y la subescala de Rendimiento Académico ($\alpha = .70$), y menor para el resto de subescalas, siendo la de integración escolar la que obtiene menor consistencia ($\alpha = .57$).

Tabla 4 Fiabilidad de la Escala de Ajuste Escolar y sus dimensiones

EBAE-10	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
Integración escolar	.57	.65	5
Rendimiento académico	.70	.72	3
Expectativas escolares	.61	.63	2
Escala Total de Ajuste escolar	.71	.71	10

La validez concurrente muestra correlaciones significativas positivas con el Cuestionario de Comunicación Familiar madre (M)/padre (P), ($r = .391$; $p < .001$) original de Barnes y Olson (1982), adaptado en 2001 por el Equipo LISIS de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia; un instrumento que también se incluye en esta tesis.

4.1.4.3 Variables personales

4.1.4.3.1 El consumo de drogas

La medición del consumo ocupa siete preguntas del cuestionario. Las mismas que, con la inclusión en esta tesis de una nueva frecuencia de consumo “durante la última semana”, dirigida a evaluar el uso más reciente de drogas, se integran con diferentes enunciados en las primeras ediciones de la serie Drogas y Escuela.

Es en la edición V de la serie (Elzo et al., 1996) cuando en aras a la utilidad comparativa de los datos, y por ende a los criterios metodológicos anteriormente referidos, se procede a la homogenización de los enunciados y términos de medición.

Las sustancias analizadas de forma más específica son el tabaco, el alcohol y el cannabis, por ser éstas las de elección preferente entre las personas más jóvenes. También se pregunta por el uso de otras drogas, aunque se constata que la experimentación con ellas es baja y su consumo residual.

Respecto al tabaco, el interés se centra en conocer si el alumnado ha adquirido el hábito tabáquico (¿fumas? sí o no), así como la cantidad de cigarrillos consumidos por día. Siguiendo los criterios de agrupación adoptados en la serie vasca, las respuestas relacionadas con el uso de esta sustancia se integran en estas categorías: ninguno, menos de 1 al día, entre 1 y 5 cigarrillos al día, entre 6 y 10, entre 11 y 20 cigarrillos al día y finalmente, más de 20 cigarrillos diarios.

Los datos referidos al uso del tabaco se ha analizado siempre, en la serie vasca, de manera particular y específica, porque en lo relativo a la frecuencia y cantidad de consumo no se mide igual que el resto de sustancias y porque no son similares las pautas de consumo ni su relación con el resto de variables incluidas en la evaluación. Se adopta el mismo criterio en esta tesis.

En el caso del alcohol y las borracheras, así como en el del cannabis, las preguntas ¿en cuántas ocasiones, si ha habido alguna, has consumido bebidas alcohólicas (o cannabis u otras sustancias ilegales) o ¿en cuantas ocasiones, si ha habido alguna, te has emborrachado por consumir bebidas alcohólicas?, permiten estandarizar las medidas relacionadas con la frecuencia de consumo (alguna vez en la vida, último año y último mes) y las ocasiones de consumo o borrachera (Nunca; 1-2 veces; 3-5 veces; 6-9 veces; 10-19 veces; 20-39 y 40 y más veces), igual que en la serie.

Para medir la experimentación con “otras sustancias ilegales” se adopta el mismo criterio relativo a las ocasiones de consumo pero se reduce la frecuencia, teniendo en cuenta ese consumo residual. Así, la opción “a lo largo de la vida” daría cuenta del volumen de personas jóvenes que han experimentado con otras sustancias ilegales, mientras que la frecuencia “durante el último mes” hablaría de un consumo más reciente y acaso repetido de las mismas, algo que como ya se ha señalado, apenas se manifiesta en las sucesivas ediciones de la serie Drogas y Escuela.

Tanto en la serie como en esta tesis se solicita a la alumna o alumno que ha probado o consumido otras drogas que concrete de cuál o cuáles se trata.

Con las preguntas relacionadas con el consumo de drogas se procedió a la factorización de las respuestas, obteniendo de esta manera cuatro factores que explicaban el 79.649% de la varianza (Tabla 5).

Tabla 5. Análisis factorial de componentes principales de la escala de Consumo de Drogas

	Matriz de Configuración				Sumas de rotación de cargas al cuadrado			Correl. total elemts. correg.	Alfa Cronbach si elemt. suprim.
	1	2	3	4	Valor Propio	% Varia.	% Acum.		
Alcohol Último año	.90							.82	.88
Alcohol A lo largo de la vida	.87							.87	.86
Borrachera a lo largo de la vida	.85				4.39	31.42	31.42	.84	.87
Borrachera Último año	.82							.82	.87
Alcohol último mes	.70							.67	.90
Borrachera último mes	.61							.63	.91
Cannabis último mes		.92						.86	.85
Cannabis último año		.86						.93	.81
Cannabis última semana		.83			3.24	23.15	54.57	.86	.85
Cannabis a lo largo de la vida		.79						.70	.92
Borrachera última semana			.88		1.88	13.48	68.06	.58	.
Alcohol última semana			.76					.58	.
Otras A lo largo de la vida				.88	1.62	11.63	79.69	.61	.
Otras último mes				.85				.61	.

Con las agrupaciones halladas se ha realizado una tipología del alumnado en lo que a su relación con las drogas se refiere, obteniendo así cuatro grandes tipos: el

primero compuesto por personas con consumos experimentales de alcohol y experimentación de borracheras¹⁷; el segundo integrado por personas con consumos de cannabis¹⁸; el tercero compuesto por personas con consumos más recientes de alcohol y borracheras¹⁹, que a estas edades pueden ser considerados “de riesgo”; y finalmente la tipología que engloba el consumo de otras drogas ilegales²⁰. De esta manera, en la información relacionada con cada una de las escalas se podrá valorar cómo se relacionan las variables con cada tipología de consumo.

Tabla 6. Fiabilidad de las subescalas de consumo de drogas

Consumo	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
Consumo experimental alcohol y borracheras	.91	.92	6
Consumo de riesgo alcohol y borracheras	.66	.74	2
Consumo experimental y habitual de cannabis	.90	.93	4
Consumo experimental de otras drogas ilegales	.69	.76	2

4.1.4.3.2 La ideología de Género

4.1.4.3.2.1 Escala de Estereotipos de Género EEG-H/EEG-M

Esta escala pretende conocer la atribución diferencial de estereotipos de género o de características diferentes atribuidas a las personas en la sociedad actual en función del grupo de género al que pertenecen, hombres y mujeres, según son considerados socialmente y, por ende, mide la discriminación de género.

Su validación se realizó en 2007 (Castillo y Montes, 2007) con estudiantes universitarios, denominándose inicialmente Escala de Estereotipos de Género Actuales, y en posteriores versiones Escala de Estereotipos de Género (H para hombres y M para

¹⁷ Consumo de alcohol en el último año y alguna vez en la vida; borrachera alguna vez en la vida y en el último año; consumo de alcohol y borrachera en el último mes

¹⁸ Consumo de cannabis durante el último mes, último año, última semana y a lo largo de la vida

¹⁹ Borrachera durante la última semana y consumo de alcohol durante la última semana

²⁰ Consumo de otras sustancias ilegales alguna vez en la vida y durante el último mes

las Mujeres, EEG-H/EEG-M) (Castillo-Mayén, 2011; Castillo- Mayén y Montes-Berges, 2014). La escala está compuesta por un listado de 40 adjetivos y contempla tres versiones del mismo listado adaptados al género correspondiente: una para valorar a los hombres, otra para valorar a las mujeres, y además se propone la cumplimentación de una tercera escala que cada persona debe completar referida a la valoración que se otorga a sí misma en función de su género.

De los 40 adjetivos, 20 constituyen características que se asignan socialmente a las mujeres (10 con valencia positiva y 10 con valencia negativa) y los otros 20 son características que se asignan socialmente a los hombres (10 positivos y 10 con valencia negativa).

La escala en sus tres versiones contiene las mismas cuatro dimensiones:

1. Estereotipos femeninos positivos: amable, cálida, con buen gusto, coqueta, expresiva, familiar, limpia, orientada a la familia, saludable y sociable, (ítems 02+04+07+09+13+14+22+29+33+35)
2. Estereotipos femeninos negativos: calculadora, desquiciada, enrevesada, histérica, llorona, maniática, oprimida, pasiva, presumida y sumisa, (ítems 03+11+12+17+23+26+27+30+32+37)
3. Estereotipos masculinos positivos: científico, con alta habilidad en matemáticas, con éxito profesional, fuerte físicamente, liberado, líder, orientado a la carrera profesional, poderoso, sexualmente activo y tranquilo, (ítems 05+06+08+16+20+21+28+31+34+38)
4. Estereotipos masculinos negativos: agresivo, desagradable, fanfarrón, imprudente, inexpresivo, maleducado, maltratador, sucio, vicioso y violento, (ítems 01+10+15+18+19+24+25+36+39+40)

Cada escala ofrece un recorrido de respuesta tipo Likert, de 1 a 5, donde la respuesta 1 representa un desacuerdo total con la caracterización de una/o misma/o, con la de las chicas en general y con la de los chicos en general, mientras que 5 indica un acuerdo total con dicha caracterización (1 = en absoluto característico; 2 = poco característico; 3 = ni característico ni no característico; 4 = bastante característico; 5 = totalmente característico, de mi persona; de las chicas en general o de los chicos en general).

Una puntuación elevada mostraría el acuerdo total con los estereotipos asumidos para sí por la persona que contesta, para las chicas en general en la versión EGA-M y para los chicos en la versión EGA-H, mientras que las puntuaciones más bajas expresan la discrepancia con esas atribuciones sociales. Las puntuaciones intermedias señalan que la persona no considera que los adjetivos del listado caractericen a los chicos ni a las chicas y que tampoco se asumen como reflejo de una/o misma/o, es decir, esas puntuaciones intermedias señalan que los estereotipos del listado no reflejan la adscripción de las personas a ellos por cuestión de género

Aunque la administración del cuestionario puede ser individual y colectiva, en este caso se aplicó al grupo-aula. El tiempo aproximado de aplicación suele oscilar entre los 18-20 minutos. La validación original de la escala se realizó con población universitaria.

Con relación a la fiabilidad del instrumento, los resultados hallados en esta tesis con la muestra vasca utilizada proporciona niveles más altos de consistencia para las escalas EGA-M ($\alpha = .95$) y EGA-H ($\alpha = .96$), que para la escala EGA de autoestereotipos ($\alpha = .75$)

Tabla 7. Fiabilidad de la Escala EGA y sus dimensiones

EGA	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
Estereotipos Femeninos Positivos	.60	.61	10
Estereotipos Femeninos Negativos	.60	.60	10
Estereotipos Masculinos Positivos	.53	.53	10
Estereotipos Masculinos Negativos	.69	.70	10
Escala Total de Estereotipos de Género	.75	.74	40

A su vez, la consistencia para la escala EGA-H ($\alpha=.96$) es superior que la que se obtiene respecto de la EGA-M ($\alpha=.95$) de valoración de las chicas en general.

Tabla 8. Fiabilidad de la Escala EGA-M y sus dimensiones

EGA-M	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
Estereotipos Femeninos Positivos	.86	.87	10
Estereotipos Femeninos Negativos	.84	.84	10
Estereotipos Masculinos Positivos	.85	.85	10
Estereotipos Masculinos Negativos	.88	.88	10
Escala Total de Estereotipos de Género.-M	.95	.95	40

Tabla 9. Fiabilidad de la Escala EGA-H y sus dimensiones

EGA-H	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
Estereotipos Femeninos Positivos	.88	.88	10
Estereotipos Femeninos Negativos	.88	.88	10
Estereotipos Masculinos Positivos	.88	.88	10
Estereotipos Masculinos Negativos	.89	.89	10
Escala Total de Estereotipos de Género-H	.96	.96	40

En cuanto a la validez, las autoras proponen la validez de constructo (Salkind, 1997; Kerlinger y Lee, 1986) o grado en que los resultados de una prueba, en este caso la escala que construyen, se relaciona con el constructo subyacente “estereotipo de género”. El propio proceso de construcción de la escala la dota de validez para medirlo, por cuanto que los 40 estereotipos de género que integran la escala se asignan diferencialmente a hombres y mujeres y se consideran característicos de cada género, independientemente de variables como el sexo, el estado civil, la orientación política y al margen de la influencia de la deseabilidad social de las respuestas que otorgan las personas encuestadas.

4.1.4.3.2.2 Escala de Ideología de Rol de Género (EIG)

Esta escala evalúa las creencias y actitudes que mantienen las y los adolescentes en torno a la discriminación de género, a través de la manifestación de su grado de acuerdo o desacuerdo respecto de un listado de roles sociales prescriptivos para hombres y mujeres.

Como otros instrumentos diseñados para medir el constructo ideología de género (Beere, King, Beere y King, 1984; Kalin y Tilby, 1978; Spence y Helmreich, 1972; Spence, Helmreich y Stapp, 1972) éste también se compone de una serie de enunciados relativos a roles y conductas referidos a los hombres y/o a las mujeres y solicita que la persona encuestada manifieste su grado de acuerdo con dichas propuestas. Los enunciados son la forma más habitual de medir las creencias y actitudes de hombres y mujeres hacia el género en general y hacia la discriminación en función del género en particular (Moya, Expósito y Padilla, 2006).

En esta tesis se utiliza la versión reducida de la Escala de Ideología de Género (EIG) integrada por 12 enunciados, frente a los 38 de la versión larga de la misma. Ambas versiones derivan de la Escala sobre la Ideología del Rol Sexual (EIRS) creada en 1991 por Moya, Navas y Gómez-Berrocal, validada su versión corta en población hispanoparlante en el año 2000 por Moya y Expósito. En 2006 se revisan las propiedades psicométricas de la versión larga y corta de la escala (Moya, Expósito y Padilla, 2006)

La selección en esta tesis de la versión corta de la EIG se debe, por un lado, a su potencial para evaluar la ideología de género de forma suficientemente amplia como para recoger la complejidad del constructo, y en este sentido las correlaciones con la versión amplia son elevadas, de 0,92 en el estudio de Expósito et al. (1998), de 0,91 en el estudio de Moya y Expósito (2000) sólo con varones, y de 0,89 en el estudio de Moya, Expósito y Ruíz (2000). Otra de las razones para optar por la versión corta radica en la inclusión en el cuestionario de este estudio de otra escala extensa de evaluación de los estereotipos de género que muestra validez convergente con esta escala EIG de rol de género: la escala de estereotipos de género (EGA, H y M), (Castillo y Montes, 2007). Ambas evalúan conjuntamente el constructo Ideología de Género (integrado por la evaluación de estereotipos y roles de género); por último, se optó por la versión corta de

la escala porque proveía de la necesaria brevedad para ser incluida junto con otros cuestionarios y escalas que debían ser cumplimentados en el tiempo disponible, los 50 minutos destinados a una clase.

La revisión de la EIG que hacen en 2006 los autores comienza con la definición exacta del constructo que se pretende medir, teniendo en cuenta que desde la primera aproximación al mismo en 1991, éste había sido objeto de confusiones conceptuales y terminológicas por la influencia que podían haber ejercido sobre la ideología de los roles de género en estos años los movimientos y transformaciones sociales.

Concluyendo que el constructo ideología de género puede inferirse a través de las creencias o pensamientos que tenemos las personas acerca de los atributos personales de hombres y mujeres, la ideología de género que mide la EIG puede concebirse como *“una dimensión cuyos extremos podrían etiquetarse como ideología feminista-igualitaria frente a ideología tradicional”* (Moya et al., 2006:713).

Aunque la escala EIG se ha aplicado en múltiples ocasiones sobre población universitaria (Lameiras y Rodríguez, 2002) y población general (Expósito, Moya y Glick, 1998) la herramienta original fue validada con estudiantes de educación secundaria y bachiller. Igualmente, su aplicación puede ser individual o colectiva, aunque en esta tesis se ha optado por su aplicación en el grupo-aula.

La escala breve, tal y como se ha anticipado, contempla 12 ítems relacionados con diversas funciones y responsabilidades consideradas apropiadas para hombres y mujeres a las que se debe responder en un gradiente de respuesta de 0 a 4 (0 = Fuertemente en desacuerdo, 1 = en desacuerdo, 2 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 3 = de acuerdo, 4 = Fuertemente en desacuerdo), donde 0 señala un fuerte desacuerdo con el enunciado (fuertemente en desacuerdo) y 4 un fuerte acuerdo.

En este caso, y a diferencia de lo que ocurría con las escalas anteriormente descritas, no son los propios ítems de la escala los que establecen las diversas ideologías, sino que son las puntuaciones otorgadas por las personas que responden las que les en cada una de las categorías. Tomando el criterio de los autores, las puntuaciones permitieron obtener una división que alcanza tres dimensiones coincidentes con tres tipos de ideología de género:

Ideología igualitaria: Muestra un fuerte grado de desacuerdo con los enunciados, o lo que es lo mismo, una puntuación baja en la escala. Propugna la igualdad absoluta de ambos géneros en todos los ámbitos públicos y privados de la vida.

Igualdad relativa: Se refleja a través de las posiciones centrales en el gradiente de respuestas y muestra una ideología igualitaria aplicable sólo a ciertos ámbitos de la vida.

Ideología Tradicional o sexista: Se refleja a través de las puntuaciones más elevadas y muestra un alto grado de acuerdo con el mantenimiento de unas funciones, roles sociales y conductas diferentes por parte de hombres y mujeres, con un posicionamiento masculino dominante, claramente sexista o discriminatorio.

Los propios autores y otros investigadores han obtenido en sucesivas aplicaciones unos valores de coeficiente alpha de entre .71 (Lameiras-Fernández et al, 2001) y .90 (Expósito et al., 1998) en ambas versiones, lo que avala la consistencia del instrumento.

Los datos obtenidos con la muestra de esta investigación muestran un alto nivel de consistencia de la Escala ($\alpha=.89$).

Tabla 10. Fiabilidad de la Escala EIG y sus dimensiones

EIG	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
Escala de Ideología de Género	.89	.89	12

4.1.4.4 Contexto Familiar

4.1.4.4.1 Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CA-M/CA-P)

Se trata de la adaptación y traducción realizada por el Equipo LISIS de la Universidad de Valencia (Musitu et al., 2001) de la Escala de Comunicación Padres-Adolescentes (PACS) de Barnes y Olson (1982).

Este cuestionario está compuesto por 20 ítems idénticos del que se obtienen cuatro variables, dos por cada progenitor: las dos primeras miden los Problemas de Comunicación y la Apertura de la Comunicación con la madre. Por el otro se evalúan esas mismas dos variables respecto del padre. Las dos subescalas representan dos grandes dimensiones de la comunicación madres/padres-hijas/hijos.

Las respuestas a esta escala de tipo Likert oscilan entre las frecuencias 1 (nunca) y 5 (siempre). En este sentido las puntuaciones altas en la primera dimensión señalarían un mayor número de interacciones y, desde ahí, una comunicación abierta con la madre y el padre. Las puntuaciones inferiores mostrarían, por el contrario, una baja apertura comunicativa con ambos progenitores. En cuanto a la segunda dimensión, las puntuaciones altas tenderían a mostrar problemas de comunicación con ambos progenitores y las bajas mostrarían escasos problemas comunicativos con la madre y el padre.

Apertura en la comunicación con la Madre: Se relaciona con enunciados en los que se mide la comodidad percibida por la hija/o al transmitir a la madre lo que siente, la facilidad para hablarle de sus problemas y la confianza para expresarse con ella, la atención que ésta le dispensa cuando le habla, la sintonía que mantiene con la madre, la posibilidad de demostrarle afecto, así como la sinceridad y comprensión que muestra la madre en sus respuestas, (ítems 01+03+06+07+08+09+13+14+16+17)

Apertura en la comunicación con el Padre: Se trata de las mismas cuestiones relativas a la madre, aplicadas en este caso a la figura paterna, (ítems 01+03+06+07+08+09+13+14+16+17)

Problemas de comunicación con la Madre: Los enunciados giran en torno a la confianza de la hija o hijo para pedir lo que desea, la forma que tiene de gestionar los enfados con la madre, sin hablarle o intentando hacerle daño, la gestión que ella hace de esos enfados, las limitaciones en las interacciones y los temas de conversación y la confianza para expresar lo que se siente, (ítems 05+10+11+12+15+18+19+ (ítem 18- (ítems 02+04 +20))

Problemas de comunicación con el Padre: Se trata de las mismas cuestiones relativas a la madre, aplicadas en este caso a la figura paterna (ítems 05+10+11+12+15+18+19+ (ítem 18- (ítems 02+04+20))

La escala puede administrarse de forma individual o colectiva a chicas y chicos de edades comprendidas entre los 12 y los 20 años y el tiempo de aplicación oscila entre los 9 y los 11 minutos. En esta tesis se optó por la aplicación colectiva en el aula

En cuanto a la fiabilidad, los autores señalan que la Escala original íntegra de comunicación (CA-M//CA-P) proporciona adecuados coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach de .87 y .86, para madre y padre, respectivamente). En cuanto a las subescalas, la de Apertura presenta en ambos progenitores índices de consistencia interna adecuados (alpha de Cronbach de .89 y .91 respectivamente), aunque matizan que la consistencia fue menor para la subescala de Problemas de comunicación (alpha de Cronbach de .63 y .65, para madre y padre respectivamente).

En la muestra utilizada en esta investigación la fiabilidad obtenida para la Escala íntegra de comunicación con padre y madre (Tabla 11) también obtuvo un alpha de Cronbach consistente, de .86 tanto para la madre como para el padre, valores similares a los hallados por los autores.

La consistencia interna hallada para la subescala de Apertura en la comunicación con la madre (Tabla 12) es alta ($\alpha = .85$), aunque no tanto a la hora de medir los Problemas de comunicación con esta figura ($\alpha = .65$).

En lo relativo a la subescala relacionada con el padre (Tabla 13), sucede que mientras la subescala de Apertura ($\alpha = .86$) muestra una consistencia adecuada, la de Problemas no señala lo mismo ($\alpha = .65$).

Tabla 11. Fiabilidad de la Escala Total de Comunicación Madre y Padre

CA-M/CA-P	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
CA-Madre	.86	.86	20
CA-Padre	.86	.86	20

Tabla 12. Cuestionario de Comunicación Familiar Madre (CA-M)

CA-M	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
Apertura Madre	.85	.85	11
Problemas Madre	.65	.65	9

Tabla 13. Cuestionario de Comunicación Familiar Padre (CA-P)

CA-P	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
Apertura Padre	.86	.86	11
Problemas Padre	.64	.65	9

Al igual que sucedía con la escala original de los autores, la consistencia obtenida con esta muestra en la subescala de Apertura de la comunicación con el padre es ligeramente superior a que se obtiene con respecto de la madre ($\alpha = .85$).

Respecto de la validez, Musitu et al. (2001) hallaron que los chicos, comparados con las chicas, percibían una comunicación más fluida con el padre, tenían menos Problemas en la comunicación con la madre y el padre y, en general, puntuaban más en Apertura. La comunicación con la madre no resultó diferente para chicas y chicos.

4.1.4.5 Violencia en el noviazgo adolescente. Cuestionario de Violencia en el Noviazgo Adolescente (CADRI)

Se trata de una escala diseñada para medir, específicamente en adolescentes, la existencia de actos violentos en sus relaciones de pareja. Este objetivo se persigue a través de la cumplimentación por su parte de dos subescalas denominadas Violencia cometida y Violencia sufrida.

En 2006, Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido validaron la versión española del Conflict in Adolescent Dating Relationship Inventory (CADRI) original de Wolfe et al (2001) ofreciendo una escala integrada por 34 ítems divididos en las dos subescalas mencionadas: 17 ítems que evalúan los comportamientos violentos contra la pareja, es decir, la comisión o perpetración de la violencia, y otros 17 ítems que evalúan la victimización o padecimiento de violencia en el noviazgo adolescente. Se trata de los mismos 17 ítems en uno y otro caso, adaptados a una u otra posición, a la de victimaria/o y la de víctima: “Yo a mi chica/o.....traté de apartarlo de su grupo de amigas/os”, etc.; o en el segundo caso: “Mi chica/o a mí.....trató de apartarme de mi grupo de amigas/os”, etc.

Las dos vertientes del CADRI se valoran de forma separada, obteniendo dos medidas independientes: una para la violencia ejercida y otra para la violencia sufrida. A su vez, cada subescala incluye la medida de tres tipos de violencia:

Violencia Relacional: Aplicado a las relaciones de pareja, y en el caso de la violencia cometida, podría considerarse como violencia relacional como cualquier acto dirigido a provocar a la pareja un daño en su círculo de amistades. Así, los ítems de la escala que integran esta dimensión contienen enunciados tales como “traté de apartarle de su grupo de amigas/os”, “dije cosas ... para ponerles en su contra” o “extendí rumores falsos sobre él/ella”, (ítems 1+8+17)

Violencia Verbal-Emocional: Este tipo de violencia se basa en la utilización de críticas destructivas hacia la pareja, su humillación, ridiculización, denigración o devaluación constante, el uso de insultos, su culpabilización por situaciones negativas, acusaciones falsas y actos que, en definitiva, deterioran su autoestima, la desestabilizan y minan. En este caso, los ítems que miden esta forma de violencia adoptan los siguientes enunciados: “saqué a relucir algo malo que había hecho en el pasado”, “le puse celosa/o”, “le hice enfadar”, “le insulté..”, “le ridiculicé...”, “le culpé por el problema”, etc., (ítems 2+3+5+6+7+9+10+11+13+15)

Violencia Física: incluye conductas como bofetones, agarrones, empujones, golpes, patadas, etc.; ataques que afectan a la integridad física de la pareja. Para medir esta dimensión de la violencia se enuncian las siguientes posibilidades: “le lancé algún objeto”, “le di una patada...golpe, puñetazo...bofetón”, “le empujé, zarandé”, (ítems 4+12+14+16)

En el caso de la violencia sufrida los contenidos son los mismos, adaptando el enunciado anterior al papel de víctima: “trató de apartarme de mi grupo de amigas/os”, “dijo cosas...para ponerles en mi contra”, etc., en cuanto a la violencia relacional, (ítems 1+8+17); “me hizo enfadar”, “me insultó..”, “me ridiculizó...”, “me culpó por el problema”, etc., (ítems 2+3+5+6+7+9+10+11+13+15) y en cuanto a la violencia física, se enuncia así: “me dió una patada...golpe, puñetazo...bofetón”, “me empujó, zarandeó”, etc., (ítems 4+12+14+16).

Las respuestas otorgadas a las dos subescalas, en una escala tipo Likert, obtienen un rango que va desde 1 hasta 4, donde 1 se corresponde con la opción de respuesta “nunca” (esto no ha pasado en nuestra relación); 2, con “rara vez” (únicamente ha sucedido en 1 ó 2 ocasiones); 3 señala a la categoría “a veces” (ha ocurrido entre 3 y 5 veces) y 4 hace referencia a la categoría “con frecuencia” (se ha producido en 6 o más ocasiones. Puntuaciones bajas representan la inexistencia de violencia, o una baja frecuencia de comisión y padecimiento de violencia, mientras que a mayores puntuaciones, mayor frecuencia de ejecución y sufrimiento de episodios violentos.

En cuanto a la fiabilidad, los autores encuentran una consistencia interna en la escala de Violencia Cometida de .85; de .73 en la subescala de Violencia Física; .59 en la de Violencia Relacional; y .78 en la subescala de Violencia Emocional-Verbal. En el caso de la escala de violencia sufrida, informan de una consistencia interna de .86 para la escala; de .76 para la Violencia Física padecida; .73 para la Violencia Relacional; y .79 para Violencia Emocional sufrida.

En la muestra de esta tesis (Tabla 14), los niveles de consistencia son superiores a los hallados por los autores para la escala de violencia Cometida íntegra ($\alpha=.91$), así como para sus tres subescalas: de $\alpha = .74$ para la Violencia relacional; $\alpha = .86$ para la Emocional y $\alpha = .81$ para la subescala de comisión de violencia Física. Sucede lo mismo en el caso de la Violencia Sufrida (Tabla 15), que obtiene un nivel de consistencia alto para la escala total ($\alpha=.98$) y para todas sus subescalas: $\alpha = .92$ para la violencia relacional; $\alpha = .96$ para el padecimiento de la violencia Emocional y de $\alpha = .95$ para la Física. La consistencia es mayor para la escala y subescalas que miden la violencia Sufrida que para la evaluación de la violencia Cometida.

Tabla 14. Fiabilidad de la Escala CADRI Violencia Cometida y sus dimensiones

CADRI. V. Cometida	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
Violencia Relacional Cometida	.74	.75	3
Violencia Emocional Cometida	.86	.87	10
Violencia Física Cometida	.81	.81	4
Escala Total Violencia Cometida	.91	.92	17

Tabla 15. Fiabilidad de la Escala CADRI Violencia Sufrida y sus dimensiones

CADRI. V. Sufrida	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
Violencia Relacional Sufrida	.92	.92	3
Violencia Emocional Sufrida	.96	.96	10
Violencia Física Sufrida	.95	.95	4
Escala Total Violencia Sufrida	.98	.98	17

En cuanto a la validez, los autores hallaron correlaciones positivas y significativas entre las dimensiones de las subescalas de violencia y de victimización, y también correlaciones significativas y positivas entre las dimensiones de ambas subescalas y las que componen el Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CA-M/CA-P) (Musitu et al., 2001) incluido en esta tesis. Concretamente, fueron significativas y positivas con la percepción de Problemas de comunicación con el Padre y con la Madre y negativas con la subescala de Apertura de la comunicación con el Padre y con la Madre.

El CADRI es un cuestionario autoaplicado dirigido a población adolescente a partir de los 11 años. Su relleno implica entre 10 y 12 minutos. Para llegar a cumplimentarlo se pregunta previamente al alumnado si tiene o ha tenido en el último año alguna o algunas relaciones de pareja (sí) o si aún no ha tenido ninguna relación de noviazgo (no). Sólo continúan con la tarea de relleno del cuestionario quienes responden afirmativamente.

4.2 ESTUDIO II

4.2.1 Diseño

Se tomarán para esta tesis únicamente los datos sobre violencia, violencia de género y violencia en el noviazgo adolescente procedentes de la parte cualitativa etnográfica de esta investigación, que en su conjunto analiza con mayor amplitud la influencia del género en distintos aspectos relacionados con el uso y abuso de alcohol y otras conductas de riesgo en los contextos de desarrollo del ocio juvenil.

Para analizar el aspecto específico de la violencia se han identificado aquellos elementos que facilitan la visión, el significado y la interpretación de esta variable; elementos que no se muestran en los datos epidemiológicos y/o en la investigación llevada a cabo con métodos cuantitativos. En este sentido, el enfoque cualitativo posibilita responder de mejor manera a los interrogantes que guían esta parte del estudio, aquellos que implican adentrarse en la subjetividad de quienes participan en él en contacto directo y profundo con las esferas íntimas de su persona.

4.2.2 Muestra

4.2.2.1 Selección de la muestra: centros escolares y participantes.

En el momento de acceso a las aulas de niveles superiores para la cumplimentación de los cuestionarios, se preguntó al alumnado si deseaba participar en los grupos de discusión (GD a partir de ahora) que se iban a concertar al objeto de conocer su opinión y profundizar sobre algunos de los aspectos tratados en el cuestionario. Se les informó del carácter voluntario de la participación y que ésta se atendería a la Ley Orgánica 15/1999 de protección de la información y tratamiento de los datos, garantizando en todo momento la confidencialidad de los contenidos que aportaran en el grupo y el anonimato de las y los participantes.

Dado que el volumen de personas interesadas en participar fue mayor al esperado para los GD, se valoró la posibilidad de que algunas de ellas pudieran participar en el estudio a través de la realización de entrevistas en profundidad (EP a partir de ahora), de forma individual.

La persona que desarrolló los GD contaba con formación titulada y experiencia acreditada académicamente en el manejo de los grupos y las dinámicas grupales. Para la realización de las EP, para lo que se contó con más personal, éste fue entrenado en las técnicas de entrevista y en la actitud más adecuada para desarrollarlas, para lo que se recordaba la importancia de presentarse, de asegurarse de que las y los participantes estuvieran cómodas/os, lo oportuno del desarrollo de un estilo comunicativo no excesivamente formal, la importancia de no perder de vista el guión y los objetivos del estudio, toda vez que se pudiera ir dejando que la conversación ocurriera de manera natural, pero procediendo a su reconducción si tomaba otros derroteros alejados de las cuestiones de interés o relevancia para el estudio.

Una vez en el grupo, o ante la persona a entrevistar, se solicitó a las y los participantes su permiso para poder grabar sus discursos con el fin de recoger fielmente sus palabras y poder exponerlas de forma textual en el informe. Con su anuencia, la información grabada de los GD y las EP fue fielmente transcrita antes de ser analizada.

4.2.3 Instrumentos

4.2.3.1 Grupos de Discusión

Se desarrollaron cinco GDs intentando mantener como criterio el de la territorialidad, pero también y sobre todo el de la edad y nivel de estudios. Se consideró la idoneidad de realizar los grupos en todos los territorios con personas voluntarias que tuvieran 16 años o más, asumiendo que tendrían una libertad horaria más amplia que las personas más jóvenes y que por ello disfrutarían en mayor medida que éstos del ocio nocturno. También contarían con una mayor experiencia en el uso y consumo de alcohol y sería más probable que a esas edades tuvieran pareja o la hubieran tenido.

A partir de estas cuestiones se conformaron:

- ✓ Dos GDs integrados únicamente por chicas, uno de los cuales se realizó en Bizkaia y el otro en Gipuzkoa. El primero contó con siete féminas de

16 años, estudiantes de 1º de Bachiller. El segundo lo integraron ocho chicas de 17 años estudiantes de 2º de Bachiller.

- ✓ Dos GDs integrados únicamente por chicos: uno en Álava, con seis chicos de 17 y 18 años de 2º de Bachiller; y otro en Gipuzkoa integrado por otros seis chicos de 17 años de un aula de 1º de FPGM
- ✓ Un GD mixto integrado por nueve jóvenes, cinco chicas y cuatro chicos de 1º de Bachiller, con una media de edad de 16 años.

Se consideró la idoneidad de constituir grupos diferenciados en función del género para facilitar que unas y otros opinaran sin la influencia que pudiera ejercer sobre sus valoraciones y reflexiones la deseabilidad o determinadas dinámicas relacionales con el sexo contrario que afectaran al discurso, aunque también se desarrolló, como se ha indicado, un grupo mixto de chicas y chicos que permitió contrastar los contenidos de los otros grupos o las percepciones de las conductas objeto de análisis entre unos y otras.

4.2.3.2 Entrevistas en Profundidad

Las personas que participaron de esta modalidad fueron 11; seis chicas y cinco chicos de edades comprendidas entre los 16 (cinco personas), 17 (tres personas) y 18 años (tres personas), estudiantes en centros escolares de Bizkaia (cuatro personas), Álava (tres personas) y Gipuzkoa (cuatro personas) de 1º y 2º de bachiller.

La muestra final de alumnado participante en el Estudio II estuvo integrada por 47 adolescentes; 26 chicas (55%) y 21 chicos (45%), de 16 (45%), 17 (40%) y 18 años (15%).

4.2.4 Variables incluidas en el análisis

El instrumento utilizado en ambas técnicas cualitativas (GD y EP) ha sido el mismo. Tal y como se ha adelantado, el objetivo del estudio cualitativo fue más amplio que el que se expone en esta tesis con relación a la violencia en el noviazgo y la influencia en él del consumo de alcohol, principalmente, en contextos de ocio juvenil. En cualquier caso, y por señalar lo realizado globalmente, cabe señalar que el guión de los grupos y entrevistas constaba de seis bloques temáticos con diversas preguntas en las que siempre se incluye de forma transversal la perspectiva de género:

1. Descripción de espacios de ocio y tiempo libre.- Destinado a conocer qué hacen cuando salen con sus amistades en fines de semana habituales y/o extraordinarios: horarios, lugares, edad de las personas del grupo, actividades, etc. Además, se trata de saber qué lugar ocupa y ha ocupado el alcohol en esos espacios y contextos
2. Actitudes, creencias y motivaciones ante el consumo de alcohol.- Las preguntas de este bloque se diseñaron con el propósito de conocer las actitudes y motivaciones de chicas y chicos sobre el consumo de alcohol, las expectativas que le asocian, la información que manejan sobre los riesgos que entraña el consumo y el grado de aceptación de los mismos.
3. Género y pautas de consumo de alcohol.- En este bloque las preguntas trataban de obtener la valoración de la juventud en torno a su consumo de alcohol, a sus hábitos de consumo incidiendo en las similitudes y diferencias entre chicas y chicos.
4. Efectos secundarios derivados del consumo de alcohol.- Las preguntas tratan sobre las consecuencias o problemas que las alumnas y alumnos asocian al consumo de alcohol. También se les preguntaba sobre las experiencias personales adversas que habían vivido, cómo las habían gestionado y cuáles eran las consecuencias de las mismas.
5. Percepción del riesgo: alcohol, violencia y otras conductas de riesgo
 - 5.1. Alcohol y violencia entre iguales.- Trataba de analizar la percepción del alumnado sobre la posible influencia del alcohol en la ocurrencia de conductas violentas en los contextos de ocio nocturno.
 - 5.2. Alcohol y violencia en las relaciones de noviazgo.- Se centraba en conocer si se producen conductas de violencia física, verbal, emocional, etc. entre las parejas adolescentes, qué motiva esos episodios, si el alcohol les afecta, en qué contexto se producen esos comportamientos, etc.
 - 5.3. Alcohol y otras conductas de riesgo: la conducción de vehículos de motor y la sexualidad.- Con las preguntas de este bloque se quiso conocer cómo gestionaba la juventud otras conductas que habían generado una notable alarma social por los riesgos que entrañan y que están íntimamente ligadas al disfrute de su ocio nocturno: conducir vehículos o motocicletas bajo los efectos del alcohol, o viajar como acompañante en ellos, y establecer relaciones sexuales sin protección, etc.

6. Estrategias preventivas. - El último bloque se centró en la prevención, en captar sus impresiones sobre las estrategias preventivas e intervenciones recibidas sobre el consumo de alcohol, los mensajes que se les han trasladado, su utilidad, su opinión acerca de las estrategias preventivas más eficaces, etc.

En esta tesis se reflejarán los análisis relacionados con los testimonios correspondientes al punto 5.2. (Alcohol y violencia en las relaciones de noviazgo).

5 CAPÍTULO V.

RESULTADOS ESTUDIO I

5.1 Objetivo 1

Analizar la prevalencia del ejercicio y padecimiento de la violencia en el noviazgo en adolescentes escolarizados de entre 14 y 18 años de la CAPV y describir su situación respecto del resto de variables incluidas en la investigación: ajuste escolar, comunicación familiar, consumo de drogas e ideología de género.

5.1.1 Variables sociodemográficas

5.1.1.1 Sexo y Edad

El tamaño de la muestra comprende a 1.890 adolescentes, 952 chicos (50,4%) y 938 chicas (49,6%) de 14, 15, 16, 17 y 18 años.

Tabla 16. Distribución muestra por sexo y edad

		Edad					
		14	15	16	17	18	Total
Género	Chicos	161	288	333	126	44	952
	%	46.7	49.7	52.2	51.0	54.3	50.4
	Chicas	184	291	305	121	37	938
	%	53.3	50.3	47.8	49.0	45.7	49.6
	Total	345	579	638	247	81	1890
		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

La media de edad de la muestra total es de 15.54 años (D.T =1.06). La edad media de los chicos es de 15,58 años (D.T = 1.06), y la correspondiente a las chicas es de 15.51 (D.T =1,06).

En la

Figura 1 se aprecia que las franjas etarias más representadas en ambos sexos son las correspondientes a los 15 y los 16 años ($n = 1.217$); edades en las que se integra el 64,4% del total de la muestra. Las menos representadas son las que incluyen a las personas de mayor edad (17 y 18 años, $n = 328$). En cualquier caso, la proporcionalidad de chicas y chicos en cada franja etaria es semejante. De hecho, no existen diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género en ninguna de ellas.

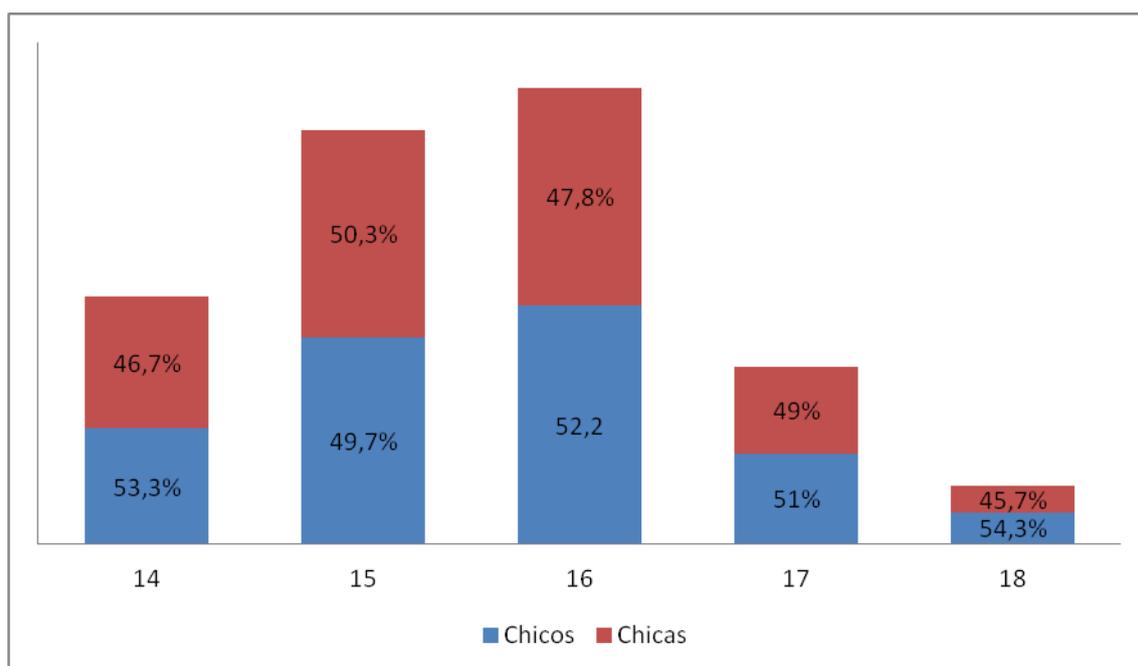


Figura 1. Distribución de la muestra por sexo (%)

Tabla 17. Origen familiar

	n	%
Los dos en el País Vasco	1106	58.5
Uno en el País Vasco y el otro en otro lugar del Estado	365	19.3
Los dos en otro lugar del Estado	100	5.3
Uno en el País Vasco y otro en el Extranjero	83	4.4
Uno en el Estado y otro en el Extranjero	17	0.9
Los dos en el extranjero	215	11.4
Ns.Nc.	4	0.2
Total	1890	100

Tabla 18. Países de origen (alguno o ambos miembros extranjero/s)

	n	%
Países de Sudamérica	62	71.3
Países de África	11	12.6
Países Asiáticos	6	6.9
Países del Este	4	4.6
Otros	4	4.6
Total	87	100

5.1.1.2 Origen parental

En cuanto al origen parental (Tabla 17) cabe señalar que en el 58,5% de los casos, las personas encuestadas señalan que tanto el padre como la madre han nacido en el País Vasco; en el 19,3% de los casos sucede una o uno de ellas/os ha nacido en el País Vasco y el/la otro/a en otro lugar del Estado. Un 5,3% señala que el origen de ambos progenitores es de otro lugar del Estado. En el resto de porcentajes se hace referencia al origen extranjero del padre o la madre (5.3%), o incluso de ambos (11.4%).

Al solicitar al alumnado la especificación del país de origen cuando el padre y/o la madre proceden del extranjero (Tabla 18), sólo se hallan 87 respuestas, pero la agrupación de las mismas por enclave geográfico permite conocer que más de siete de cada tres de estas alumnas/os tienen progenitores procedentes de países sudamericanos, siendo Bolivia y Colombia los países más representados.

5.1.2 Rendimiento académico autoinformado

Respecto a estas dos cuestiones relacionadas con el ámbito escolar que miden el rendimiento académico a través de indicadores como las asignaturas aprobadas y suspendidas en la evaluación de junio previo a la pasación del cuestionario y la repetición de cursos escolares en algún momento de la trayectoria académica, los datos de la tabla 19 muestran que los enunciados relacionados con un mejor rendimiento escolar (aprobé todo y no he repetido ningún curso) son los que integran los mayores porcentajes. Un 67.8% de la muestra, casi siete de cada diez estudiantes, aprobó todas las asignaturas en la evaluación de junio previo y un 76.4%, casi ocho de cada diez, nunca había repetido curso.

Los siguientes porcentajes más elevados coinciden en ambas preguntas con el menor número de asignaturas suspendidas (suspendí una asignatura) (13.8%) y cursos repetidos (repetí un curso) (18%). Parece posible concluir que, en general, el alumnado analizado muestra niveles adecuados de rendimiento escolar, puesto que en su mayoría superan las asignaturas en convocatoria ordinaria y van avanzando en las etapas escolares sin dificultades.

5.1.2.1 Relación entre el género y el rendimiento escolar auto informado

Analizadas las respuestas a ambas preguntas por cuestión de género (Tabla 19), se halla respecto de la primera cuestión que existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 19.47$; $p < .001$), por cuanto que hay más chicas (72.4%) que chicos (63.2%) que han aprobado todas las asignaturas en la evaluación anterior. Las chicas también están menos representadas que ellos en todos los ítems que cuantifican las asignaturas suspendidas.

En cuanto a la superación o no de cursos escolares también se observa una diferencia estadísticamente significativa en función del género ($\chi^2 = 6.52$; $p = .038$), y el señalamiento de unos porcentajes que sugieren un rendimiento femenino mejor que el de los chicos. Son más chicas (78.2%) que chicos (74.3%) quienes no repiten curso nunca.

Tabla 19. Rendimiento Escolar (Asignaturas y cursos) en función del género

	Total		Chicos		Chicas		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%		
ASIGNATURAS								
Aprobé todo	1280	67.8	600	63.2	677	72.4	19.47	.000
Suspendí una asignatura	260	13.7	144	15.2	115	12.3		
Suspendí dos o tres asignaturas	241	12.8	142	14.9	99	10.6		
Suspendí cuatro o más asignaturas	109	5.7	64	6.7	45	4.7		
Total	1890	100	952	100	936	100		
CURSOS								
Repetí un curso	341	18.0	178	18.7	163	17.4	6.52	.038
Repetí dos o más cursos	108	5.8	67	6.9	41	4.4		
No he repetido ningún curso	1441	76.2	707	74.3	732	78.2		
Total	1890	100	952	100	936	100		

Tabla 20. Rendimiento Escolar (Asignaturas y cursos) en función de la Edad

		Edad										x ²	p
		14		15		16		17		18			
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Evaluación junio pasado (asignaturas)	Aprobé todo	249	72.2	387	66.8	441	69.1	153	61.9	50	61.7	37.05	.000
	Suspendí 1 asignatura	51	14.8	81	14	85	13.3	27	10.9	16	19.8		
	Suspendí 2 ó 3	41	11.9	78	13.5	75	11.8	37	15	10	12.3		
	Suspendí 4 o más	4	1.2	33	5.7	37	5.8	30	12.1	5	6.2		
	Total	345	100	579	100	638	100	247	100	81	100		
Cursos aprobados o repetidos	Repetí un curso	24	7	107	18.5	106	16.6	68	27.5	36	44.4	287.30	.000
	Repetí 2 o más cursos	0	0	5	0.9	42	6.6	37	15	24	29.6		
	No he repetido	321	93	467	80.7	490	76.8	142	57.5	21	25.9		
	Total	345	100	579	100	638	100	247	100	81	100		

5.1.2.2 Relación entre la edad y el rendimiento escolar autoinformado

La edad sí muestra diferencias estadísticamente significativas en ambas cuestiones (asignaturas, $x^2 = 37.05$; $p < .001$; cursos, $x^2 = 287.30$; $p < .001$). En lo referido a las asignaturas se comprueba que el porcentaje de aprobados (aprobé todo) es mayor a los 14 años (72.2%) y que desciende, en líneas generales, a medida que aumenta la edad, excepción hecha de los 16 años (69.1%), en donde el porcentaje del alumnado que aprueba todas las asignaturas es ligeramente superior al de 15 años (66.8%).

En cuanto a los cursos, los datos muestran que el rendimiento académico medido a través de este indicador es mejor a edades tempranas (el 93% del alumnado de 14 años no ha repetido ningún curso), y que esos buenos resultados van descendiendo a medida que aumenta la edad (sólo un 25.9% del alumnado de 18 años no ha repetido ningún curso) y de forma más manifiesta a partir de los 17 años. En este caso, es la propia edad la que dispensa una experiencia acumulativa de la que carecen las personas más jóvenes y que influye sobre la probabilidad de haber suspendido.

5.1.3 Ajuste escolar

La subescala de integración escolar incluida en la de Ajuste total se enuncia en sentido negativo, de tal forma que la interpretación separada de los ítems que integran esta subescala identifican los Problemas de Integración. Para la interpretación conjunta de la escala de Ajuste, por lo tanto, se deben invertir las categorías y puntuaciones de esta subescala.

En este caso, el análisis de los datos de ese indicador sin proceder a su inversión, señalan que el porcentaje de chicas y chicos que muestra Problemas de integración escolar resulta muy reducido.

En aras a la simplificación de las tablas, y puesto que no afecta a las interpretaciones realizadas, se ha procedido a reducir las seis dimensiones de las opciones de respuesta de la escala a cuatro, procediendo a agrupar las categorías de los extremos (completamente y bastante en desacuerdo y acuerdo) y manteniendo las intermedias.

Así, un 5,7% estaría completamente, bastante o ligeramente de acuerdo con el ítem que asume dificultades con otras/os compañeras/os o con el profesorado (8.7%): Se siente rechazada/o por sus iguales, en los mismos términos de respuesta, un 3.7% del alumnado, mientras que el 3.8% asume que sufre burlas por parte de sus iguales.

Al interpretar los mismos datos en sentido positivo se halla que más de nueve de cada diez estudiantes se perciben bien integradas/os con sus compañeras/os y que más de ocho de cada diez sentirían lo mismo con respecto al profesorado (83.1%).

Resultan diferentes los porcentajes otorgados al ítem relacionado con la percepción del aburrimiento, donde la muestra se divide en similares proporciones entre quienes mostrarían completo, bastante o ligero acuerdo con la opinión de que la escuela es aburrida (53.8%) y quienes la valoran en sentido contrario (56.3%).

En cuanto al Rendimiento académico, más de la mitad del alumnado (54.1%) estaría completamente o bastante de acuerdo con su auto valoración como buen/a estudiante, y una proporción inferior estaría en ligero acuerdo con dicha descripción (29.6%), luego, el 83.7% tiene un buen concepto académico de sí misma/o frente al restante 16.2% que se valora en sentido contrario.

Tabla 21. Ajuste Escolar

		Completamente o Bastante En Desacuerdo		Ligero Desacuerdo		Ligero Acuerdo		Completamente o Bastante De Acuerdo	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Problemas Integración escolar	Tengo problemas con mis compañeras/os de clase	1701	90.4	72	3.8	59	3.1	48	2.6
	Tengo problemas con mis profesoras/es	1567	83.1	155	8.2	94	5	69	3.7
	Me siento rechazada/o	1760	93.2	58	3.1	32	1.7	38	2
	Creo que mis compañeras/os se burlan de mí	1754	93.0	60	3.2	42	2.2	31	1.6
	Creo que la escuela es aburrida	464	24.6	409	21.7	509	27.0	505	26.8
Rendimiento académico	Soy buen/a estudiante	94	5.0	212	11.2	559	29.6	1021	54.1
	Disfruto realizando mis tareas escolares	757	40.2	477	25.3	464	24.6	186	9.9
	Tengo buenas calificaciones	125	6.6	272	14.5	631	33.7	846	45.1
Expectativas académicas	Planeo seguir estudiando	32	1.7	50	2.7	154	8.2	1647	87.5
	Estoy interesada/o en asistir a clase	97	5.1	125	6.6	318	16.9	1345	71.4

Tabla 22. Ajuste escolar y sus dimensiones en función del género

	Total		Chico		Chica		F	gl.	p
	Media	D.E	Media	D.E	Media	D.E			
Problemas Integración Escolar	1.76	1.29	1.96	1.34	1.56	1.21	44.03	1853.18	<.001
Rendimiento académico	5.76	1.83	5.45	1.84	6.09	1.76	57.90	1863.76	<.001
Expectativas escolares	8.39	1.82	8.11	1.94	8.68	1.64	47.66	1834.31	<.001
Escala Total de Ajuste escolar	7.53	1.15	7.28	1.17	7.77	1.08	86.30	1830.30	<.001

Nota: D.E. Desviación Estándar

Teniendo en cuenta el alto autoconcepto académico hallado, resulta lógico encontrar que también son muchas/os quienes tienen buenas calificaciones (78.8%), pero menos las/os que disfrutan realizando las tareas escolares encomendadas (34.5%). De hecho, un 65.5% del alumnado no disfruta haciéndolas.

En lo relativo a las Expectativas académicas, el 95.5% del alumnado señala que planea seguir estudiando y son poco menos quienes muestran su interés por asistir a clase (88.3%). Por el contrario, un 5.4% de las y los estudiantes no muestra intención de seguir estudiando, mientras que el 11.7% reconoce su falta de interés por asistir a clase, siendo más los chicos que las chicas los que opinan de esta manera.

5.1.3.1 Relación entre el género y el ajuste escolar

A través de la transformación a categorías cualitativas de las puntuaciones cuantitativas que otorga el alumnado a esta escala y analizar las mismas en función del género, se comprueba que esta variable establece diferencias estadísticamente significativas en la escala total y sus tres subescalas, mostrando las chicas medias superiores en la escala total y en dos de sus subescalas: la de rendimiento escolar y expectativas académicas, pero inferior a la de los chicos en cuanto a los problemas de integración.

La Tabla 22 muestra que las chicas se perciben mejor Integradas, valoran su Rendimiento escolar mejor que los chicos y disponen de mejores Expectativas académicas que ellos, luego, tal y como muestran los datos referidos a la Escala total de Ajuste Escolar, las chicas presentan un ajuste mejor que los varones, quienes obtienen una media superior en la subescala de Problemas de integración.

5.1.3.2 Relación entre la edad y el ajuste escolar

La edad señala diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones o subescalas de la escala de Ajuste Escolar, pero no respecto de la Escala total. Los problemas de Integración son mayores a edades inferiores y van reduciéndose a medida que aumenta la edad. Por el contrario, el rendimiento académico es mejor entre el alumnado más joven y desciende a medida que se van cumpliendo años.

Con relación a las expectativas académicas, la media más alta se obtiene a los 17 años; a una edad en la que el alumnado que permanece en el sistema escolar se

aproxima a la toma de decisiones importantes respecto de su continuidad académica universitaria o formativo-laboral.

Tabla 23. Ajuste escolar y sus dimensiones en función de la edad

	Problemas Integración Escolar		Rendimiento académico		Expectativas escolares		Escala Total de Ajuste escolar		
	media	D.E	media	D.E	media	D.E	media	D.E	
Edad	14	1.98	1.37	5.97	1.67	8,22	1.90	7,45	1.15
	15	1.83	1.41	5.96	1.81	8,46	1.86	7,56	1.25
	16	1.65	1.24	5.62	1.86	8,29	1.81	7,53	1.12
	17	1.63	.98	5.63	1.93	8,81	1.61	7,64	1.01
	18	1.52	1.17	5.01	1.79	8,21	1.65	7,38	1.12
	Total	1.76	1.29	5.76	1.83	8,39	1.82	7,53	1.15
	F	5.84		7.62		5.14		1.46	
	gl.	1009.31		891.56		1020.57		904.43	
	p	<.001		<.001		<.001		.211	

Nota: D.E. Desviación Estándar

Las medias más bajas en cuanto a expectativas se hallan en el alumnado de 18 y 14 años (Tabla 23). Entre las y los más jóvenes, los resultados pueden responder a la dificultad de planear una trayectoria académica a tan largo plazo y/o por contar a esa edad con un estilo de pensamiento más centrado en la inmediatez. En cualquier caso cabe recordar que esta subescala obtiene las puntuaciones medias más altas en todas las edades, luego, el alumnado de la muestra, sea cual sea su edad, prevé su continuidad en el sistema escolar. La Escala total de Ajuste Escolar muestra, en general, un ajuste alto a todas las edades, pero más a los 17 años que a ninguna otra edad.

5.1.4 Consumo de drogas

5.1.4.1 Tabaco

Se preguntó a las chicas y chicos, en primer lugar, si fumaban o no, y si la respuesta otorgada era afirmativa se les pedía que señalaran el número de cigarrillos que fumaban diariamente. Consume tabaco el 16.1% de la muestra (n = 304), por lo que son más de ocho de cada 10 quienes no fuman (83.9%, n = 1.586) (Tabla 24).

Tabla 24. Cantidad diaria de tabaco

		n	%
Fuma	Menos de 1	11	3.6
	Entre 1 y 10	253	83.2
	11 o más	40	13.2
	Total	304	100

En cuanto a la cantidad consumida, y utilizando la categorización habitual de la serie Drogas y Escuela para analizar los datos relativos a esta sustancia, se observa que el mayor porcentaje del alumnado que fuma consume entre un cigarrillo diario y medio paquete de tabaco al día (83.2%). Son pocas las personas que suelen “dar unas caladas” o acostumbran fumar un cigarrillo diario (3.6%). El 13.2% consume más de media cajetilla por día.

5.1.4.1.1 Relación entre el género y el consumo de tabaco

El género muestra diferencias estadísticamente significativas en cuanto al consumo de tabaco ($\chi^2 = 5,152$; $p = .014$), por cuanto que son más las chicas fumadoras (18.0%) que los chicos que mantienen este hábito (14.2%), o en sentido contrario, se halla que entre quienes no fuman hay menos chicas (82%) que chicos (85.8%).

Tomando como eje de análisis al alumnado fumador, en lo relativo a la cantidad de tabaco consumido diariamente la variable género, por el contrario, no resulta explicativa, pese a que los porcentajes apunten una mayor proporción de chicas en las mayores cantidades de cigarrillos diarios consumidos (entre 1 y 10; y 11 ó más).

Tabla 25. Consumo de tabaco en función del género

		Total		Chicos		Chicas		χ^2	p
		n	%	n	%	n	%		
Fuma	Sí	304	16.1	135	14.2	169	18.0	5.15	.014
	No	1586	83.9	817	85.8	769	82.0		
Total		1890	100	952	100	938	100		

Tabla 26. Cantidad de tabaco diario en función del género

		Chicos		Chicas		x^2	p
		n	%	n	%		
Fuma	Menos de 1	6	5.4	5	3.0	.51	.158
	Entre 1 y 10	112	83.0	141	83.4		
	11 ó más	17	12.6	23	13.6		
	Total	135	100	169	100		

5.1.4.1.2 Relación entre la edad y el consumo de tabaco

Tal y como sucedía con el género, la edad establece diferencias estadísticamente significativas al analizar el propio hecho de fumar o no. En este caso se observa el aumento porcentual continuo de personas fumadoras a medida que aumenta la edad.

Tomando como referencia al alumnado fumador se halla que la edad tampoco establece diferencias estadísticamente significativas al analizar la cantidad consumida. En cualquier caso cabe mencionar que hay una menor proporción de alumnas y alumnos de 14 años (6.4%) entre quienes fuman la mayor cantidad de tabaco (11 ó más cigarrillos al día), donde sí están más representadas las personas mayores de edad (20%).

Tabla 27. Consumo de tabaco en función de la edad

		14		15		16		17		18		x^2	p
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Fuma	Sí	29	8.4	88	15.2	102	16.0	55	21.9	30	37.0	47.74	<.001
	No	316	9.6	491	84.8	536	84.0	192	78.1	51	73.0		
	Total	345	100	579	100	638	100	247	100	81	100		

Tabla 28. Cantidad de tabaco diario consumido en función de la edad

		14		15		16		17		18		x^2	p
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Fuma	Menos de 1	3	9,7	3	3,4	3	3,1	0	0	2	6,7	7.38	.496
	Entre 1 y 10	26	83,9	77	85,5	82	81,1	46	88,5	22	73,3		
	11 ó más	2	6,4	10	11,1	16	15,8	6	11,5	6	20,0		
	Total	31	100	90	100	101	100	52	100	30	100		

En términos generales, los porcentajes más altos de alumnado fumador de cualquier edad se encuentran en la categoría que determina un consumo diario que oscila entre 1 y 10 cigarrillos.

5.1.4.2 Consumo de alcohol

Tras el tabaco, se integraron en el cuestionario dos preguntas relacionadas con el consumo de alcohol. La primera referida a las ocasiones (a lo largo de la vida; durante el último año; durante el último mes; durante a última semana) y la frecuencia (Nunca; 1-2 veces; 3-5 veces; 6-9 veces; 10-19 veces; 20-39 veces; 40 y más veces) del uso de bebidas alcohólicas y la segunda alusiva a las borracheras, medida en las mismas ocasiones y frecuencia.

Se utilizó para ello el mismo enunciado que se utiliza en la serie Drogas y Escuela, así como las mismas opciones de respuesta, manteniendo intactas las frecuencias y añadiendo para esta tesis la ocasión “durante la última semana”, tanto en la medición del consumo de bebidas alcohólicas como para las borracheras. Con ello se pretendía conocer el uso más reciente de alcohol por parte del alumnado encuestado y acaso el de mayor riesgo, teniendo en cuenta que brinda la posibilidad de haber bebido o haberse emborrachado, en estas edades, varias veces en un período de 7 días.

Tabla 29. Ocasiones y frecuencia de consumo de bebidas alcohólicas

		Frecuencia							Total
		Nunca	1-2 veces	3-5 veces	6-9 veces	10-19 veces	20-39 veces	40 y + veces	
		n y %	n y %	n y %	n y %	n y %	n y %	n y %	
Ocasiones	A lo largo de la vida	345 18.5	209 11.2	159 8.5	185 9.9	284 15.2	265 14.2	422 22.6	1869 100
	Durante el último año	431 23.1	266 14.3	243 13.0	243 13.0	291 15.6	224 12.0	165 8.9	1863 100
	Durante el último mes	956 51.6	477 25.7	261 14.1	93 5.0	45 2.5	11 0.6	11 0.6	1854 100
	Durante la última semana	1537 82.7	264 14.2	38 2.0	8 0.4	5 0.3	2 0.1	4 0.2	1858 100

En cuanto al consumo de bebidas alcohólicas, la Tabla 29 muestra que más de ocho de cada 10 estudiantes de la muestra han probado alcohol a lo largo de su vida (81.5%), más de siete de cada 10 lo ha hecho el último año (76.9%), casi la mitad lo ha probado el último mes (48.4%) y un 17.3% ha bebido al menos una vez en la semana previa a la encuesta (última semana).

El consumo experiencial, es decir, el que se define por haber consumido alcohol entre 1 y 5 veces a lo largo de la vida, afecta al 19.7% de la muestra. El consumo algo más frecuente que el experiencial, pero aún y todo ocasional (entre 6 y 39 veces) integra al 39.3% de la población estudiada, mientras que el consumo más habitual, señalado por consumir 40 veces y más a lo largo de la vida, lo efectúa el 22.7% de escolares.

El consumo durante el último año, un consumo más habitual que el experiencial, señala que la proporción de personas abstemias es superior (23.1%) a la que aparece para el uso experiencial de alcohol (18.5%). El consumo esporádico, aquel que señalaba el consumo de alcohol unas pocas veces durante el último año (entre 1 y 5 veces), afecta en este caso al 27.3% del alumnado.

El consumo más habitual a lo largo del año, que en el caso de la población adolescente suele realizarse los fines de semana, indica que el 8.9% se acerca a esta frecuencia de consumo prácticamente todos los fines de semana (40 y más veces en el último año), aunque también señala que el 40.6% mantiene consumos más o menos habituales pero no bebe todos los fines de semana.

El análisis del consumo durante el mes previo a la realización de la encuesta señala que hay un 51.6% de población abstemia, que el consumo menos frecuente (entre 1 y 5 veces) lo practica un 34.8% de la población estudiantil, que sólo un 0.6% ha bebido todos los fines de semana del último mes y que el 8.1% no ha bebido todos los fines de semana del mes.

Finalmente, el análisis del consumo más reciente, el de la última semana, muestra un 82.7% de estudiantes abstemias/os. Un 16.2% del alumnado ha realizado durante los últimos siete días lo que se ha considerado en párrafos anteriores consumos poco frecuentes (entre 1 y 5) y que podrían coincidir con los realizados a lo largo del fin de semana coincidente con la encuesta.

Las personas que se integran en frecuencias más elevadas (más de 6 veces) (1%), indican la realización de un consumo diario de alcohol, más allá del realizado en

fin de semana, aunque algunos de los datos resultan poco fiables por la imposibilidad que entraña realizar, por ejemplo, 10 consumos diarios o más a lo largo de una semana .

En cuanto a las borracheras (Tabla 30) cabe señalar que el 50.9% de la muestra se ha emborrachado alguna vez en la vida, el 45.5% lo ha hecho el último año, un 20.8% el último mes y el 6.3% la última semana o la semana previa a la pasación del cuestionario.

Tabla 30. Ocasiones y frecuencia de borracheras

		Frecuencia							Total
		Nunca	1-2	3-5	6-9	10-19	20-39	40 y +	
		n y %	n y %	n y %	n y %	n y %	n y %	n y %	
Ocasiones	A lo largo de la vida	921 49.1	297 15.8	165 8.8	134 7.2	148 7.9	98 5.2	111 5.9	1874 100
	Durante el último año	1011 54.5	340 18.3	154 8.3	130 7.0	110 5.9	71 3.8	40 2.2	1856 100
	Durante el último mes	1470 79.2	268 14.4	84 4.5	27 1.5	4 0.2	1 0.1	1 0.1	1855 100
	Durante la última semana	1739 93.7	105 5.7	9 0.5	0	0	0	2 0.1	1855 100

El uso abusivo de alcohol es algo más que una consecuencia indeseada del consumo de alcohol. El 11.1% declara haberse emborrachado 20 veces o más a lo largo de su vida, y casi el 18.9% lo ha hecho más de 6 veces a lo largo del último año. El 1.9% del alumnado se ha emborrachado más de 6 veces en el último mes y un 6.2% lo ha hecho entre 1 y 5 veces a lo largo de la última semana. Los datos evidencian que más que una consecuencia indeseada, la borrachera pudiera ser en ocasiones la propia finalidad del consumo.

5.1.4.2.1 Relación entre el género, el consumo de alcohol y las borracheras

El consumo de alcohol muestra similitudes en función del género, salvo en lo relativo al consumo habitual (último mes), donde esta variable establece diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 15,28$; $p = .018$).

Tabla 31. Ocasiones y frecuencia de consumo de alcohol en función del género

	Chicos		Chicas		χ^2	p
	n	%	n	%		
Consumo a lo largo de la vida						
Nunca	185	19.7	160	17.2	12.69	.080
1-2 veces	116	12.4	93	10.0		
3-5 veces	78	8.3	81	8.7		
6-9 veces	96	10.2	89	9.5		
10-19 veces	144	15.4	140	15.0		
20-39 veces	111	11.8	154	16.5		
40 y más veces	207	22.1	215	23.1		
Total	937	100	932	100		
Consumo en el último año						
Nunca	233	24.8	198	21.5	11.75	.068
1-2 veces	147	15.6	119	12.9		
3-5 veces	119	12.7	124	13.4		
6-9 veces	117	12.4	126	13.7		
10-19 veces	128	13.6	163	17.7		
20-39 veces	107	11.4	117	12.7		
40 y más veces	89	9.5	76	8.2		
Total	940	100	923	100		
Consumo en el último mes						
Nunca	510	54.6	446	48.5	15.28	.018
1-2 veces	211	22.6	266	28.9		
3-5 veces	131	14.0	130	14.1		
6-9 veces	47	5.0	46	5.0		
10-19 veces	21	2.2	24	2.6		
20-39 veces	5	0.5	6	0.7		
40 y más veces	9	1.0	2	0.2		
Total	934	100	920	100		
Consumo en la última semana						
Nunca	766	81.8	771	83.6	5.59	.471
1-2 veces	137	14.6	127	13.8		
3-5 veces	19	2.0	19	2.1		
6-9 veces	5	0.5	3	0.3		
10-19 veces	4	0.4	1	0.1		
20-39 veces	2	0.2	0	0		
40 y más veces	3	0.3	1	0.1		
Total	936	100	922	100		

Si se toman los datos relacionados con la prevalencia del consumo en los períodos a lo largo de la vida, en el último año y en el último mes y se analizan en función del género, se observa una menor proporción de chicas en las categorías “nunca” de estas tres ocasiones, lo que apunta a una mayor proporción de chicas bebedoras. Además, las diferencias son estadísticamente significativas en el tercer período (último mes), confirmando una mayor proporción de chicas en todas las frecuencias de consumo de alcohol excepto en la más alta (40 y más veces en el último mes).

Al analizar el consumo más reciente, el de la última semana, y aunque el género no resulta explicativo, se observa por el contrario que es mayor la proporción de mujeres en la categoría nunca, o lo que es lo mismo, hay una mayor cantidad de chicos que ha bebido en este período de siete días.

Así, parece posible concluir que las chicas aventajan a los chicos en todas las ocasiones en que se mide el consumo de alcohol (a lo largo de la vida, último año, último mes), excepto en la última semana, pero que los chicos están más representados en la frecuencia más alta de consumo (40 y más) en las ocasiones último año, último mes y última semana.

Respecto de las borracheras y el género, no se hallan diferencias entre chicas y chicos en cuanto a las borracheras más recientes, las del último mes y la última semana, pero sí en las experimentadas a lo largo de la vida y en el último año, donde la variable establece diferencias estadísticamente significativas.

En este sentido, las chicas se han emborrachado más que los chicos a lo largo de la vida en todas las frecuencias (entre 1 y 39), salvo en la mayor (40 y más), donde los chicos las superan por 3,2 puntos porcentuales.

En cuanto a las borracheras de los últimos 12 meses (último año), la tabla muestra que las chicas (30.3%) también se han emborrachado más que los chicos (23%) en las frecuencias entre 1 y 5 veces y entre 10-19 veces (ellas representan un 6.4% y ellos un 5.4%), pero son más los chicos situados en las mayores frecuencias de borrachera (20-39 y 40 y más). En éstas hay un 7.3% de chicos y un 4.7% de chicas.

Cabe señalar, por lo tanto, que los chicos se emborrachan con mayor frecuencia que las chicas a lo largo de la vida y en el último año.

Tabla 32. Ocasiones y frecuencia de borracheras en función del género

	Chicos		Chicas		χ^2	p
	n	%	n	%		
Borracheras a lo largo de la vida						
Nunca	498	52.8	423	45.5	28.20	.000
1-2 veces	120	12.7	177	19.0		
3-5 veces	77	8.2	88	9.5		
6-9 veces	60	6.4	74	8.0		
10-19 veces	71	7.5	77	8.3		
20-39 veces	47	5.0	51	5.5		
40 y más veces	71	7.5	40	4.3		
Total	944	100	930	100		
Borracheras en el último año						
Nunca	530	56.6	481	52.3	20.43	.002
1-2 veces	141	15.1	199	21.6		
3-5 veces	74	7.9	90	8.7		
6-9 veces	72	7.7	58	6.3		
10-19 veces	51	5.4	59	6.4		
20-39 veces	42	4.5	29	3.2		
40 y más veces	26	2.8	14	1.5		
Total	936	100	920	100		
Borracheras en el último mes						
Nunca	745	79.6	725	78.9	3.11	.794
1-2 veces	128	13.7	140	15.2		
3-5 veces	45	4.8	39	4.2		
6-9 veces	14	1.5	13	1.4		
10-19 veces	2	0.2	2	0.2		
20-39 veces	1	0.1	0	0		
40 y más veces	1	0.1	0	0		
Total	936	100	919	100		
Borracheras en la última semana						
Nunca	870	92.8	869	94.7	4.06	.255
1-2 veces	60	6.4	45	4.9		
3-5 veces	5	0.5	4	0.4		
6-9 veces	0	0	0	0		
10-19 veces	0	0	0	0		
20-39 veces	0	0	0	0		
40 y más veces	2	0.2	0	0		
Total	937	100	918	100		

Lo mismo sucede en las borracheras más recientes, las del último mes y la última semana, donde los chicos aparecen más representados en las frecuencias más altas, luego, también se emborrachan con mayor frecuencia que las chicas en los periodos temporales recientes pese a no existir diferencias estadísticamente significativas por razón de género.

5.1.4.2.2 *Relación entre la edad, el consumo de alcohol y las borracheras*

La edad sí establece diferencias estadísticamente significativas en todos los períodos en los que se valora el consumo de alcohol y explica en gran medida la relación de la juventud con esta sustancia. Así, a mayor edad, mayor frecuencia de consumo de alcohol.

En cuanto al consumo a lo largo de la vida, el experimental, y de acuerdo con lo afirmado en el párrafo anterior, las personas de menor edad están más representadas en las menores frecuencias de consumo, mientras que las más mayores lo están en las frecuencias más altas.

El aumento de la frecuencia de consumo es progresivo a medida que el alumnado cumple años. En este sentido, el 60% de la juventud de 18 años ha bebido 40 y más veces a lo largo de su vida, prácticamente todos los fines de semana, mientras que sólo un 3,3% de la de 14 años lo ha hecho en la misma frecuencia.

En el último año se observa que el alumnado de 14 y 15 años está más representado en las frecuencias entre 1 y 5 veces; el de 16 en la frecuencia entre 6 y 20 veces, mientras que las personas más mayores (17 y 18 años) están representadas en las frecuencias más altas (20-39; 40 y más).

En cuanto al consumo reciente del último mes, se comprueba que casi dos de cada 10 jóvenes de 14 años (18.9%) ha bebido entre 1 ó 2 veces, al igual que más de 3 de cada 4 de las y los adolescentes de 15 años (25.6%), así como casi tres de cada 10 (29.8%) de las/os de 16 y 17 años (28.0%). El 36.3% de las personas de 18 años ha bebido entre 3 y 5 veces el último mes y un 8.8% de ellas, entre 6 y 9 veces en esos últimos 30 días.

Al analizar el consumo de la última semana se observa que hay un 4.2% de jóvenes de 14 años que admiten haber bebido, una cifra reseñable si se tiene en cuenta la edad de las y los consumidores.

Tabla 33. Consumo de alcohol en función de la edad

	14		15		16		17		18		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Consumo a lo largo de la vida												
Nunca	126	37.0	116	20.3	79	12.4	18	7.3	7	8.8	408.04	<.001
1-2 veces	57	16.9	77	13.5	52	8.2	18	7.3	5	6.3		
3-5 veces	43	12.7	54	9.5	41	8.1	11	4.5	0	0		
6-9 veces	39	11.5	60	10.5	73	11.5	11	4.5	2	2.5		
10-19 veces	39	11.5	110	19.3	98	15.5	30	12.1	7	8.8		
20-39 veces	24	7.1	85	14.9	110	17.4	35	14.2	11	13.8		
40 y más veces	11	3.3	69	12.1	170	26.9	124	50.2	48	60.0		
Total	338	100	571	100	633	100	247	100	80	100		
Consumo en el último año												
Nunca	142	42.1	148	26.0	99	15.7	32	13.0	10	12.3	322.30	<.001
1-2 veces	67	19.9	102	17.9	75	11.9	17	6.9	5	6.2		
3-5 veces	55	16.3	86	15.1	86	13.7	11	4.5	5	6.2		
6-9 veces	30	8.9	72	12.7	102	16.2	32	13.0	7	8.6		
10-19 veces	24	7.1	92	16.2	113	17.9	47	19.1	15	18.5		
20-39 veces	12	3.6	43	7.6	93	14.8	57	23.2	19	23.5		
40 y más veces	7	2.1	26	4.6	62	9.8	50	20.3	20	24.7		
Total	337	100	569	100	630	100	241	100	81	100		
Consumo en el último mes												
Nunca	252	75.4	322	56.9	275	46.8	84	34.1	23	28.8	212.15	<.001
1-2 veces	63	18.9	145	25.6	187	29.8	69	28.0	13	16.3		
3-5 veces	15	4.5	56	9.9	99	15.8	62	25.2	29	36.3		
6-9 veces	1	0.3	28	4.9	40	6.4	17	6.9	7	8.8		
10-19 veces	2	0.6	13	2.3	17	2.7	9	3.7	4	5.0		
20-39 veces	1	0.3	0	0	6	1.0	2	0.8	2	2.5		
40 y más veces	0	0	2	0.4	4	0.6	3	0.6	1	2.5		
Total	334	100	566	100	628	100	246	100	80	100		
Consumo en la última semana												
Nunca	320	95.8	508	89.3	504	80.0	162	65.9	43	54.4	178.68	<.001
1-2 veces	11	3.3	48	8.4	105	16.7	70	28.5	30	38.0		
3-5 veces	1	0.3	8	1.4	15	2.4	10	4.1	4	5.1		
6-9 veces	2	0.6	2	0.4	2	0.3	2	0.8	0	0		
10-19 veces	0	0	0	0	2	0.3	1	0.4	2	2.5		
20-39 veces	0	0	0	0	1	0.2	1	0.4	0	0		
40 y más veces	0	0	3	0.5	1	0.2	0	0	0	0		
Total	334	100	569	100	630	100	246	100	79	100		

Tabla 34. Borracheras en función de la edad

	14		15		16		17		18		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Borracheras a lo largo de la vida												
Nunca	247	73.1	339	59.1	264	41.5	54	22.0	17	21.0	350.11	<.001
1-2 veces	47	13.9	87	15.2	102	16.0	46	18.8	15	18.5		
3-5 veces	19	5.6	53	9.2	66	10.4	20	8.2	7	8.6		
6-9 veces	11	3.3	31	5.4	60	9.4	24	9.8	8	9.9		
10-19 veces	7	2.1	38	6.6	70	11.0	26	10.6	7	8.6		
20-39 veces	5	1.5	16	2.8	39	6.1	32	13.1	6	7.4		
40 y más veces	2	0.6	10	1.7	35	5.5	43	17.6	21	25.9		
Total	338	100	574	100	636	100	245	100	81	100		
Borracheras en el último año												
Nunca	253	76.7	364	63.7	299	47.3	74	30.3	21	26.6	292.61	<.001
1-2 veces	50	15.2	93	16.3	123	19.5	53	21.7	21	26.6		
3-5 veces	8	2.4	50	8.8	70	11.1	21	8.6	5	6.3		
6-9 veces	11	3.3	27	4.7	59	9.3	27	11.1	6	7.6		
10-19 veces	3	0.9	26	4.6	41	6.5	33	13.5	7	8.9		
20-39 veces	4	1.2	7	1.2	30	4.7	22	9.0	8	10.1		
40 y más veces	1	0.3	4	0.7	10	1.6	14	5.7	11	13.9		
Total	330	100	571	100	632	100	244	100	79	100		
Borracheras en el último mes												
Nunca	307	93.0	487	85.3	469	74.3	162	66.4	45	57.0	144.41	<.001
1-2 veces	21	6.4	65	11.4	115	18.2	48	19.7	19	24.1		
3-5 veces	2	0.6	17	3.0	33	5.2	20	8.2	12	15.2		
6-9 veces	0	0	1	0.2	11	1.7	12	4.9	3	3.8		
10-19 veces	0	0	0	0	2	0.3	2	0.8	0	0		
20-39 veces	0	0	1	0.2	0	0	0	0	0	0		
40 y más veces	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Total	330	100	571	100	631	100	244	100	79	100		
Borracheras en la última semana												
Nunca	327	99.1	552	96.7	584	92.6	210	86.1	66	83.5	72.74	<.001
1-2 veces	3	0.9	15	2.6	43	6.8	32	13.1	12	15.2		
3-5 veces	0	0	2	0.4	4	0.6	2	0.8	1	1.3		
6-9 veces	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
10-19 veces	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
20-39 veces	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
40 y más veces	0	0	2	0.4	0	0	0	0	0	0		
Total	330	100	571	100	631	100	244	100	79	100		

Resulta más probable que sean adolescentes de mayor edad quienes lo hagan. Así, reconoce haber bebido en una o más ocasiones durante la última semana el 10.7% de las personas de 15 años, el 20% de las de 16 años, el 34.1% de las de 17 años y el 45.6% de las de 18 años.

La edad se muestra igualmente explicativa a la hora de analizar las borracheras, puesto que establece diferencias estadísticamente significativas en todas las ocasiones en las que se han analizado estos episodios de consumo abusivo de alcohol.

Un 26.9% de las chicas y chicos de 14 años se ha emborrachado alguna vez en la vida. Lo mismo sucede con el 40.9% de quienes tienen 15 años, el 58.5% de 16 años, el 78% del alumnado de 17 años y el 79% de quienes ostentan la mayoría de edad.

Entre los 14 y 15 años es más probable haberse emborrachado con menos frecuencia (entre 1 y 5 veces en la vida), a los 16 años un 20.4% se ha emborrachado entre 6 y 19 veces, mientras que a los 17 y 18 años, el 30.7% y el 33.3% respectivamente ha consumido alcohol de forma abusiva 20 veces o más, incluso más de 40.

El alumnado que más se ha emborrachado en todas las ocasiones, lógicamente y por el dato acumulativo por el que se pregunta, son las personas de mayor edad que aún permanecen en el sistema escolar. El 25.9% lo ha hecho 40 veces o más a lo largo de su vida, y en la misma frecuencia son un 13.9% quienes lo hacen en el último año.

Al analizar las borracheras del último mes se comprueba que los porcentajes más altos, a cualquier edad, se sitúan en la frecuencia 1-2 veces. El 15.2% de las personas de 16 años, el 8.2% de las de 17 años y el 15.2% de las de 18 años se han emborrachado entre 3 y 5 veces en el último mes.

En la última semana, y en todas las edades, los porcentajes de borrachera se sitúan mayoritariamente en la frecuencia entre 1 y 2 veces, luego, algunas personas han bebido de forma abusiva dos días del último fin de semana previo a la encuesta. Son un 15.2% de quienes tienen 18 años, el 13.1% de las personas de 17 años, el 6.8% de las de 16 años, el 2.6% de las de 15 años y el 0.9% de las de 14 años.

Como conclusión puede afirmarse que la frecuencia de borracheras aumenta con la edad, tal y como se señalaba para el consumo de alcohol en general.

Tabla 35. Ocasiones y frecuencia de consumo de cannabis

		Frecuencia							Total
		Nunca	1-2 veces	3-5 veces	6-9 veces	10-19 veces	20-39 veces	40 y + veces	
		n y %	n y %	n y %	n y %	n y %	n y %	n y %	n y %
Ocasiones	A lo largo de la vida	1161 61.8	187 9.9	99 5.3	85 4.5	94 5.0	75 4,0	179 9.5	1880 100
	Durante el último año	1234 66.3	187 10.0	92 4.9	73 3,9	86 4.6	65 3,5	124 6.7	1861 100
	Durante el último mes	1502 79.5	126 6.8	63 3.4	51 2.7	57 3.1	33 1.7	27 1.5	1859 100
	Durante la última semana	1644 88.5	103 5.5	38 2,4	36 1.9	22 1.2	10 0.5	4 0.2	1857 100

5.1.4.3 Consumo de cannabis

En tercer lugar se preguntó al alumnado por su relación con el hachís y/o la marihuana, por las ocasiones y la frecuencia de su consumo (Tabla 35). El uso de cannabis está mucho menos extendido que el consumo de sustancias legales. Los porcentajes de quienes han probado esta sustancia alguna vez en la vida son superiores a los del resto de ocasiones analizadas y que señalan un consumo más reciente. Así, un 38.2% lo ha probado alguna vez en su vida, un 33.7% lo ha consumido alguna vez en el último año, el 20.5% alguna vez durante el último mes y el 11.5% alguna vez en la última semana.

Según criterios de la Unión Europea, que considera “de riesgo” el consumo de esta sustancia en 20 ó más ocasiones a lo largo del último mes, cabe señalar que en el alumnado estudiado un 3.2% cumpliría ese criterio, además, lógicamente, del 0.7% de quienes lo han consumido la última semana. Los porcentajes más altos señalan un consumo ocasional de la sustancia, es decir, aquel que se efectúa en la frecuencia entre 1 y 5 veces.

5.1.4.3.1 Relación entre el género y el consumo de cannabis

El género establece diferencias estadísticamente significativas en todas las ocasiones y frecuencias analizadas para el consumo de cannabis (Tabla 36).

Tabla 36. Ocasiones y frecuencia de consumo de cannabis en función del género

	Chicos		Chicas		χ^2	p
	n	%	n	%		
Consumo a lo largo de la vida						
Nunca	562	59.5	599	64.0	30.08	<.001
1-2 veces	97	10.3	90	9.6		
3-5 veces	38	4.0	61	6.5		
6-9 veces	37	3.9	48	5.1		
10-19 veces	48	5.1	46	4.9		
20-39 veces	42	4.4	33	3.5		
40 y más veces	120	12.7	59	6.3		
Total	944	100	936	100		
Consumo s en el último año						
Nunca	603	64.5	631	68.1	29.00	<.001
1-2 veces	84	9.0	103	11.1		
3-5 veces	40	4.3	52	5.6		
6-9 veces	35	3.7	38	4.1		
10-19 veces	45	4.8	41	4.4		
20-39 veces	41	4.4	24	2.6		
40 y más veces	87	9.3	37	4.0		
Total	935	100	926	100		
Consumo en el último mes						
Nunca	730	78.2	772	83.5	29.03	<.001
1-2 veces	62	6.6	64	6.9		
3-5 veces	33	3.5	30	3.2		
6-9 veces	25	2.7	26	2.8		
10-19 veces	45	4.8	12	1.3		
20-39 veces	18	1.9	15	1.6		
40 y más veces	21	2.2	6	0.6		
Total	934	100	925	100		
Consumo en la última semana						
Nunca	803	86.0	841	91.1	19.94	.003
1-2 veces	59	6.3	44	4.8		
3-5 veces	19	2.0	19	2.1		
6-9 veces	27	2.9	9	1.0		
10-19 veces	17	1.8	5	0.5		
20-39 veces	6	0.6	4	0.4		
40 y más veces	3	0.3	1	0.1		
Total	934	100	923	100		

Tabla 37. Ocasiones y frecuencia de consumo de cannabis en función de la edad

	14		15		16		17		18		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Consumo a lo largo de la vida												
Nunca	267	78.1	405	70.3	355	55.9	101	40.9	33	41.3	166.93	<.001
1-2 veces	25	7.3	48	8.3	76	12.0	31	12.6	7	8.8		
3-5 veces	3	0.9	25	4.3	40	6.3	25	10.1	6	7.5		
6-9 veces	18	5.3	23	4.0	28	4.4	10	4.0	6	7.5		
10-19 veces	13	3.8	24	4.2	31	4.9	23	9.3	3	3.8		
20-39 veces	5	1.5	18	3.1	31	4.9	14	5.7	7	8.8		
40 y más veces	11	3.2	33	5.7	74	11.7	43	17.4	18	22.5		
Total	342	100	576	100	635	100	247	100	80	100		
Consumo en el último año												
Nunca	265	79.8	410	71.8	389	61.6	128	51.8	42	53.2	96.96	<.001
1-2 veces	23	6.9	53	9.3	73	11.6	30	12.1	8	10.1		
3-5 veces	11	3.3	28	4.9	31	4.9	17	6.9	5	6.3		
6-9 veces	8	2.4	17	3.0	33	5.2	13	5.3	2	2.5		
10-19 veces	11	3.3	24	4.2	29	4.6	18	7.3	4	5.1		
20-39 veces	6	1.8	12	2.1	30	4.7	9	3.6	8	10.1		
40 y más veces	8	2.4	27	4.7	47	7.4	32	13.0	10	12.7		
Total	332	100	571	100	632	100	247	100	79	100		
Consumo en el último mes												
Nunca	294	88.6	469	82.1	503	79.8	181	73.3	55	69.6	65.28	<.001
1-2 veces	17	5.1	46	8.1	42	6.7	17	6.9	4	5.1		
3-5 veces	4	1.2	16	2.8	25	4.0	12	4.9	6	7.6		
6-9 veces	6	1.8	16	2.8	17	2.7	8	3.2	4	5.1		
10-19 veces	8	2.4	12	2.1	22	3.5	8	3.2	7	8.9		
20-39 veces	2	0.6	8	1.4	10	1.6	12	4.9	1	1.3		
40 y más veces	1	0.3	4	0.7	11	1.7	9	3.6	2	2.5		
Total	332	100	571	100	630	100	247	100	79	100		
Consumo en la última semana												
Nunca	314	94.6	510	89.5	553	87.9	203	82.2	64	81.0	71.41	<.001
1-2 veces	9	2.7	30	5.3	42	6.7	18	7.3	4	5.1		
3-5 veces	7	2.1	9	1.6	8	1.3	6	2.4	8	10.1		
6-9 veces	2	0.6	12	2.1	13	2.1	8	3.2	1	1.3		
10-19 veces	0	0	4	0.7	8	1.3	8	3.2	2	2.5		
20-39 veces	0	0	2	0.4	4	0.6	4	1.6	0	0		
40 y más veces	0	0	3	0.5	1	0.2	0	0	0	0		
Total	332	100	570	100	629	100	247	100	79	100		

5.1.4.3.2 Relación entre la edad y el consumo de cannabis

Los datos muestran que los chicos consumen cannabis en más ocasiones y con una mayor frecuencia que las chicas. Dicho de otra manera, son más las chicas que nunca han probado esta sustancia en todas las ocasiones. Sí están representadas más que los chicos en las menores frecuencias de consumo (entre 1 y 9 veces) a lo largo de la vida y en el último año, y casi también en el consumo más habitual (último mes) en la misma frecuencia, pero no en la última semana. El uso de hachís más frecuente (más de 10 veces) y en mayor número de ocasiones (a lo largo de la vida, en el último año, en el último mes y en la última semana) lo realizan los chicos en mayor medida.

La edad establece diferencias estadísticamente significativas (Tabla 37), al igual que el género, sobre el consumo de cannabis, en todas las frecuencias y ocasiones. Sólo el 21.9% de las y los escolares de 14 años ha probado la sustancia alguna vez en la vida. También lo han probado casi tres de cada 10 adolescentes de 15 años (29.7%), el 44.1% del alumnado de 16 años, y casi 6 de cada 10 adolescentes de 17 (59.1%) y 18 años (58.7%), luego, a mayor edad, mayores son las probabilidades de encontrar a personas que han experimentado con el cannabis.

Los datos de la experimentación en el último año son ligeramente inferiores, es decir, en los últimos 12 meses ha experimentado con la sustancia un porcentaje menor de adolescentes de todas las edades. Lo mismo sucede al analizar el consumo en el último mes y la última semana.

Al analizar el consumo más habitual y reciente, el del último mes y la última semana respectivamente, la tabla señala que existirían, según el criterio de la UE en esta materia, un 0.9% de personas que mantendrían una conducta de riesgo a los 14 años. Considerarlos de riesgo equivale a señalar que han consumido cannabis más de 20 veces en el último mes (20-39 y 40 y más veces), aunque también cabe considerar bajo este criterio a quienes lo han consumido en esa frecuencia durante la última semana, aunque esta no sea una ocasión contemplada en Europa y sí en esta tesis.

También mantendría un consumo de riesgo el 3% del alumnado de 15 años, el 4.1% del de 16 años, el 10.1% del alumnado de 17 años y el 3.8% del de 18 años.

Tabla 38. Ocasiones y frecuencia de consumo de otras drogas ilegales (cocaína, speed, éxtasis, MDMA, etc.)

		Frecuencia							Total
		Nunca	1-2 veces	3-5 veces	6-9 veces	10-19 veces	20-39 veces	40 y + veces	
		n y %	n y %	n y %	n y %	n y %	n y %	n y %	
Ocasiones	A lo largo de la vida	1814	40	6	8	3	2	4	1887
		96.6	2.1	0.3	0.4	0.2	0.1	0.2	100
	Durante el último mes	1839	11	3	2	0	0	2	1857
		99.0	0.6	0.2	0.1	0	0	0.1	100

5.1.4.4 Consumo de otras drogas ilegales

Tras preguntar por el consumo de las sustancias de uso más generalizado en la adolescencia, se preguntó por la relación del alumnado con otras drogas ilegales como la cocaína, el speed, el éxtasis, las anfetaminas, etc. En este caso, y dada la escasa prevalencia del consumo de estas sustancias a las edades analizadas, se mantuvieron en la pregunta todas las frecuencias de consumo, pero sólo en dos ocasiones: a lo largo de la vida y el consumo en el último mes. La primera haría referencia a la experimentación y la segunda a los consumos más habituales de estas sustancias ilegales.

Tal y como muestra la Tabla 38 son pocas las personas que han experimentado con las mencionadas sustancias. Un 3.4% del alumnado ($n = 63$) las ha probado alguna vez en su vida, mayoritariamente en la frecuencia 1-2 veces. Sólo un 1% las ha probado el último mes ($n = 18$) y el 0.6% de estas personas las ha consumido 1 ó 2 veces en ese período temporal.

5.1.4.4.1 Relación entre el género y el consumo de otras sustancias ilegales

No existen diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género en el consumo de otras sustancias ilegales diferentes al cannabis. En cuanto a la experimentación con ellas en la frecuencia más mencionada (entre 1 y 2 veces) es similar la proporción de chicas y chicos que las ha probado alguna vez en la vida.

Con relación al consumo de las mismas durante los últimos 30 días, y aunque son más los chicos que se relacionan con estas drogas en todas las frecuencias analizadas, el género no establece diferencias estadísticamente significativas.

Comparados estos datos con los del consumo de las sustancias analizadas en apartados anteriores (tabaco, alcohol y cannabis) cabe concluir que son muy pocas/os las y los adolescentes que experimentan y repiten el consumo de las sustancias ilegales.

Tabla 39. Ocasiones y frecuencia de consumo de drogas ilegales en función del género

	Chicos		Chicas		χ^2	p
	n	%	n	%		
Consumo a lo largo de la vida						
Nunca	911	96.3	903	97.0	7.74	.257
1-2 veces	20	2.1	20	2.1		
3-5 veces	6	0.6	0	0		
6-9 veces	3	0.3	5	0.5		
10-19 veces	2	0.2	1	0.1		
20-39 veces	3	0.3	1	0.1		
40 y más veces	1	0.1	1	0.1		
Total	946	100	931	100		
Consumo en el último mes						
Nunca	921	98.5	918	99.6	6.52	.164
1-2 veces	8	0.9	3	0.3		
3-5 veces	2	0.2	1	0.1		
6-9 veces	2	0.2	0	0		
10-19 veces	0	0	0	0		
20-39 veces	0	0	0	0		
40 y más veces	2	0.2	0	0		
Total	935	100	922	100		

5.1.4.4.2 Relación entre la edad y el consumo de otras sustancias ilegales

La edad, por el contrario, sí resulta explicativa, al mostrar diferencias estadísticamente significativas al introducir la variable en el análisis (Tabla 40). Los resultados señalan que el porcentaje de personas que nunca ha probado otras drogas ilegales exceptuado el cannabis va reduciéndose a medida que aumenta la edad, o lo que es lo mismo, a mayor edad, mayor es el porcentaje de personas que las ha probado. Esta afirmación es extensible a las dos ocasiones de consumo analizadas, a lo largo de la vida y en el último mes. Los porcentajes más altos de experimentación y/o consumo más

habitual y reciente se encuentran en la mayoría de edad, incluso con diferencias porcentuales reseñables (+3.5 puntos porcentuales) entre éstas y las personas de 17 años.

Por último, en lo que a drogas se refiere, también se quiso conocer cuál o cuáles eran las sustancias más utilizadas para adentrarse en la experimentación, hallando que son 60 las personas que responden a esta cuestión y que casi todas mencionaron más de una sustancia. Sin embargo, y pese a la concreción de algunos nombres y la diversidad de nomenclaturas, prácticamente la totalidad de las respuestas apuntan a la experimentación con sustancias estimulantes: la mayoría nombran diferentes productos o subproductos derivados de manipulaciones anfetamínicas (speed, cristal, MDMA y éxtasis), mientras que la cocaína, también estimulante, aparece en segundo lugar. Son muchas menos las respuestas que apuntan a la experimentación con drogas alucinógenas, con pegamento o con heroína. Parece posible afirmar, así, que las sustancias de elección a la hora de experimentar con otras drogas ilegales diferentes al cannabis son las estimulantes.

Tabla 40. Ocasiones y frecuencia de consumo de drogas ilegales en función de la edad

	14		15		16		17		18		x ²	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Consumo a lo largo de la vida												
Nunca	338	99.1	563	97.9	617	97.2	232	94.3	64	80.0	124.19	<.001
1-2 veces	1	0.3	8	1.4	12	1.9	10	4.1	9	11.3		
3-5 veces	2	0.6	1	0.2	1	0.2	1	0.4	1	1.3		
6-9 veces	0	0	1	0.2	3	0.5	3	1.2	1	1.3		
10-19 veces	0	0	1	0.2	1	0.2	0	0	1	1.3		
20-39 veces	0	0	0	0	1	0.2	0	0	1	1.3		
40 y más veces	0	0	1	0.2	0	0	0	0	3	3.8		
Total	341	100	575	100	635	100	246	100	80	100		
Consumo en el último mes												
Nunca	329	99.4	564	99.3	629	99.4	242	98.4	75	94.9	36.76	.002
1-2 veces	2	0.6	1	0.2	2	0.3	4	1.6	2	2.5		
3-5 veces	0	0	0	0	2	0.3	0	0	1	1.3		
6-9 veces	0	0	1	0.2	0	0	0	0	1	1.3		
10-19 veces	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
20-39 veces	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
40 y más veces	0	0	2	0.4	0	0	0	0	0	0		
Total	331	100	568	100	633	100	246	100	79	100		

Una vez analizados los porcentajes de consumo de drogas, dada la importancia que le otorga el propio tamaño de la muestra, se muestran a continuación los resultados derivados de la factorización de las preguntas referidas a esta cuestión y que reducen a cuatro las categorías o tipologías relacionadas con el uso de drogas, tal y como se ha señalado en el apartado metodológico.

5.1.4.5 El consumo de drogas en función de las tipologías de consumo

La primera tipología representa al alumnado que experimenta con el alcohol y las borracheras, donde se hallan 1513 adolescentes, el 80% del total de la muestra; el segundo factor representa el consumo reciente y de riesgo con el alcohol y las borracheras, donde se encuentran 325 adolescentes, un 17.2% de la muestra total; el tercer factor identifica al alumnado con consumos experimentales y habituales de cannabis, un 37.8% ($n = 714$) de los 1890 estudiantes encuestados; el cuarto factor habla de los consumos experimentales y esporádicos de otras sustancias ilegales e integra a un 3.3% ($n = 63$) de la muestra.

5.1.4.5.1 La influencia del género en las tipologías del consumo de drogas

El género resulta ser una variable explicativa en las dos tipologías relacionadas con el alcohol y las borracheras (Tabla 41): la del consumo experimental ($F = 5.25$; $p = .022$) y la del consumo reciente y de riesgo ($F = 28.1$; $p < .001$).

Y aunque no se halla esa significación con respecto del consumo de cannabis ($F=3.60$; $p=.057$), las medias señalan en este factor diferencias entre unas y otros, al igual que con el consumo de otras sustancias ilegales, donde tampoco aparecen diferencias significativas ($F = 0.58$; $p = .442$).

Con relación a los dos factores relacionados con el alcohol, las chicas aparecen más representadas en los consumos experimentales y los chicos más representados en los consumos recientes y de riesgo.

En lo relativo al cannabis y otras drogas ilegales, la media de los chicos es positiva y la de las chicas aparece en sentido negativo, luego, los chicos están más representados que las chicas en el consumo del cannabis y otras sustancias ilegales, aunque sin diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 41. Consumo de drogas en función del género

	Chico		Chica		F	gl.	p
	Media	D.E	Media	D.E			
Experimentación Alcohol y Borracheras	-.05	1.02	.05	.97	5.25	1813.03	.022
Consumo de riesgo de alcohol y borracheras	.12	1.11	-.12	.84	28.18	1707.33	<.001
Consumo experiencial y habitual de cannabis	.04	1.16	-.04	.79	3.60	1625.85	.057
Consumo esporádico de otras drogas ilegales	.01	1.24	-.01	.65	0.58	1395.97	.442

Nota: D.E. Desviación Estándar

5.1.4.5.2 La influencia de la edad en las tipologías del consumo de drogas

La introducción de la variable edad establece diferencias estadísticamente significativas en las tipologías o factores relacionados con el consumo experimental de alcohol y con el de otras drogas ilegales que no es el cannabis.

Tabla 42. Consumo de drogas en función de la edad

	Experimentación Alcohol y Borracheras		Consumo reciente y de riesgo de alcohol y borracheras		Experimentación y consumo habitual de cannabis		Experimentación y consumo esporádico de otras drogas ilegales	
	media	D.E	media	D.E	media	D.E	media	D.E
14	-.58	.64	-.08	.65	-.09	.38	-.03	.39
15	-.225	.89	-.03	.90	-.03	1.16	.00	1.10
16	.17	.98	.00	1.06	.00	.92	-.05	.73
17	.60	1.02	.16	1.30	.15	1.15	-.06	.80
18	.79	1.11	.07	1.14	.12	1.39	.70	2.69
F	88.405		2.593		2.561		10.665	
gl.	560.151		616.338		412.812		124.113	
p	<.001		.053		.068		.001	

En cualquier caso, las medias sitúan al alumnado más joven, de 14 y 15 años, en lugares menos representativos en cualquiera de las tipologías relacionadas con el consumo de alcohol y cannabis que al alumnado de edades superiores. La excepción se observa con respecto al cuarto factor relacionado con el consumo de otras drogas ilegales, donde las medias que obtienen los escolares de 15 y 18 años son positivas y

más próximas a la experimentación con estas sustancias, y negativas en el alumnado de 14, 16 y 17 años.

Volviendo a la experimentación y los episodios de consumo abusivo de alcohol, se observa que las medias ascienden a medida que lo hace la edad, al igual que sucede con los consumos recientes y de riesgo. Sin embargo, en este caso, el alumnado de 17 años ($M = 0.16$) está más representado que el de 18 años ($M = 0.75$).

Con el cannabis sucede lo mismo que en el supuesto anterior, es decir, que las medias ascienden a medida que aumenta la edad, salvo a los 18 años; edad en la que la media es ligeramente inferior ($M = 0.12$) a la que se observa para los estudiantes de 17 años ($M = 0.15$)

5.1.5 Ideología de género

La ideología de género se infiere a través de dos indicadores: los estereotipos y los roles de género. Los estereotipos de género evalúan las creencias de las personas acerca de hombres y mujeres, mientras que los roles de género aluden a las funciones socialmente asignadas a unas y otros. En conjunto, la medida de los estereotipos y roles de género ofrecen una visión acerca del constructo ideología de género.

5.1.5.1 Estereotipos de género

La escala de estereotipos de género contiene a su vez tres escalas con los mismos 40 adjetivos. La primera de ellas, la de autoestereotipos, muestra las características de género propias de la persona que contesta. Con la segunda se obtiene la opinión referida a las características de las chicas en general, mientras que la tercera permite valorar los estereotipos de género que la persona asigna a los chicos en general.

5.1.5.1.1 Los autoestereotipos de género, estereotipos asignados a las chicas en general y estereotipos de género asignados a los chicos en general.

Para mostrar la opinión que mantienen las y los adolescentes en torno a los estereotipos que les caracterizan y los que consideran a chicas y chicos en general, se ofrecen los porcentajes de respuesta otorgadas, reduciendo a tres las cinco categorías de respuesta que otorgan. Teniendo en cuenta que la agrupación de las respuestas de los extremos no desvirtúan la interpretación, se dispone de tres valores: en absoluto o poco característico (de mi persona, de las chicas y de los chicos en general); ni característico

ni no característico; y totalmente o bastante característico de cada una de las personas a las que se hace referencia, los resultados son los siguientes.

Tabla 43. Estereotipos de género

	Grado de acuerdo							
	En absoluto o Poco característicos		Ni característicos ni no característicos		Totalmente o Bastante característicos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
AUTOESTEREOTIPOS								
Femeninos Positivos	36	2.1	324	19.0	1343	78.9	1703	100
Femeninos Negativos	1185	65.6	480	26.6	142	7.9	1807	100
Masculinos Positivos	442	24.7	926	51.7	422	23.6	1790	100
Masculinos Negativos	1607	86.4	186	10.0	67	3.6	1860	100
ESTEREOTIPOS CHICAS								
Femeninos Positivos	25	1.4	379	21.0	1401	77.6	1805	100
Femeninos Negativos	325	17.7	955	52.1	552	30.1	1832	100
Masculinos Positivos	132	7.2	1102	59.9	606	32.9	1840	100
Masculinos Negativos	1066	57.7	642	34.8	138	7.5	1846	100
ESTEREOTIPOS CHICOS								
Femeninos Positivos	196	10.7	1054	57.6	581	31.7	1831	100
Femeninos Negativos	835	45.6	812	44.4	183	9.7	1830	100
Masculinos Positivos	108	5.9	977	51.7	748	39.6	1833	100
Masculinos Negativos	322	17.6	983	53.7	524	28.6	1829	100

A la hora de definirse una/o misma/o, casi 8 de cada 10 personas de la muestra (78.9%), tanto chicas como chicos, consideran que los 10 adjetivos positivos socialmente atribuidos a las mujeres resultan totalmente o bastante característicos de su persona, y por lo tanto muy adecuados para autodefinirse. Por el contrario, el 65.6% muestra su desacuerdo con que los 10 adjetivos negativos que suelen asignarse a las mujeres les definan.

Los estereotipos masculinos positivos, por el contrario, no gozan del mismo prestigio. Sólo un 23.6% del alumnado consideraría adecuado aplicárselos. De hecho, a más de la mitad de la muestra (51.7%) le parece que esas 10 características positivas propias de los chicos le son ajenas. En la misma línea, casi 9 de cada 10 (86.4%)

adolescentes se mostrarían en contra de considerar que ninguno de los 10 adjetivos masculinos negativos puedan incluirse en su autoconcepto de género.

Parece, pues, que los estereotipos femeninos positivos que tradicionalmente se han atribuido a las mujeres son asumidos en gran medida por chicas y chicos, y que los masculinos de signo positivo y negativo les resultan ajenos o poco característicos de su persona.

A la hora de analizar los estereotipos aplicados a las chicas, se observa que más de 7 de cada 10 adolescentes (77.6%) considera que los adjetivos femeninos positivos asignados socialmente a las mujeres caracterizan a las chicas en general. El 32.9% considera que las chicas también se definen a través de estereotipos masculinos positivos, mientras que un 30.1% también describiría a las féminas utilizando adjetivos femeninos negativos tradicionalmente asignados a este género. El 57.7% de la muestra se mostraría contraria a valorar a las chicas con estereotipos masculinos negativos.

En este caso, parece que además de las características positivas socialmente asignadas al género femenino, a las chicas se les atribuirían características positivas típicamente masculinas.

En cuanto a los estereotipos que caracterizan a los chicos en general, un 68.2% de la muestra utilizaría los adjetivos masculinos positivos (39.6%) y/o negativos (28.6%) para caracterizar a los varones. Pero hay un mayor porcentaje de adolescentes (31.7%) que opina que los estereotipos femeninos positivos resultan más adecuados que los masculinos negativos (28.6%) para caracterizar a los chicos. Así, el 71.3% de las y los adolescentes opinaría que los chicos muestran características masculinas y femeninas positivas.

Los estereotipos femeninos negativos son las características que menos se asignan a los chicos. Así opina el 45.6% de la muestra, que se manifiesta en contra de atribuírselos a los chicos.

Como conclusión cabe señalar que mientras los chicos asumen y son caracterizados a través de estereotipos positivos que tradicionalmente eran patrimonio de las féminas, éstas asumen y son definidas también a través de estereotipos masculinos positivos tradicionalmente propios de varones, pero en una proporción menor que la que se muestra para la evolución de género masculina.

5.1.5.1.1.1 La relación entre el género y los estereotipos de género

El género establece diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de autoestereotipos femeninos positivos y negativos y en la subescala de autoestereotipos masculinos positivos, pero no en la de estereotipos masculinos negativos (Tabla 44). En este sentido, las chicas se autodefinen en mayor medida que los chicos con estereotipos femeninos positivos y negativos, mientras que los chicos lo hacen con estereotipos masculinos positivos, hallando que los negativos masculinos no obtienen diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género. Sólo la media señala una representatividad masculina ligeramente superior, pero apenas perceptible.

Tabla 44. Estereotipos de género en función del género

		Chico		Chica		F	gl.	p
		Media	D.E	Media	D.E			
Auto estereotipos	Fem+	7.0	1.35	7.22	1.40	4.66	1698.71	.031
	Fem-	3.3	1.75	4.13	1.97	72.91	1784.02	<.001
	Masc+	5.5	1.41	4.75	1.61	110.79	1744.41	<.001
	Masc-	2.5	1.60	2.56	2.11	.00	1727.08	.969
Estereotipos CHICAS	Fem+	7.3	2.24	7.67	2.12	11.38	1885.36	.001
	Fem-	5.6	2.57	5.84	2.37	3.80	1880.14	.051
	Masc+	5.8	2.34	6.15	2.11	9.95	1874.16	.002
	Masc-	4.14	2.80	4.09	2.61	.17	1882.36	.674
Estereotipos CHICOS	Fem+	6.04	2.60	5.89	2.40	1.76	1879.98	.184
	Fem-	4.71	2.94	4.68	2.78	.06	1884.68	.798
	Masc+	6.20	2.53	6.30	2.30	.68	1876.12	.407
	Masc-	5.55	2.76	5.90	2.54	8.09	1878.83	.004

Nota: D.E. Desviación Estándar

En cualquier caso, los adjetivos negativos masculinos son los que obtienen las medias más bajas a la hora de valorarse, siendo los femeninos positivos los más señalados en esta caracterización personal. A la hora de caracterizar a las chicas en general, el género resulta ser una variable explicativa, por cuanto que señala diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de estereotipos femeninos positivos y

en la de estereotipos masculinos positivos. En estas dimensiones se comprueba que las chicas, en mayor grado que los chicos, adjetivan a las chicas a través de estereotipos femeninos y masculinos con valencia positiva.

Por otro lado, aunque sin diferencias estadísticamente significativas, las medias de las otras dos subescalas muestran una mayor tendencia femenina a definir a otras chicas a través de estereotipos femeninos negativos. Los chicos, por su parte, serían más tendentes a aplicarles a las chicas en general, en mayor medida que ellas, adjetivos masculinos negativos.

Finalmente, y en lo que al estereotipaje de chicos en general se refiere, sólo la subescala de estereotipos masculinos negativos muestra diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género, siendo las chicas, en mayor medida que ellos, las que consideran que los chicos se definen a través de estereotipos masculinos negativos. Ellos no lo valoran en la misma medida.

A la hora de caracterizar a los chicos, los adjetivos menos adjudicados son los femeninos negativos, mientras que los más representativos son los masculinos positivos, que resultan más característicos para las chicas que para ellos mismos. Aunque no se obtienen diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género, cabe señalar que las medias identifican a los chicos, más que a las chicas, atribuyendo a otros chicos, adjetivos estereotípicos positivos asignados tradicional y socialmente a las mujeres. Parece percibirse una tendencia por parte de los chicos a aceptar para sí y para otros varones los estereotipos positivos que tradicionalmente han servido para definir a las mujeres. Las chicas, por su parte, siguen identificándose a sí mismas con estereotipos femeninos de género, tanto positivos como negativos, y también adoptan los masculinos negativos como propios.

5.1.5.1.1.2 La relación entre la edad y los estereotipos de género

En cuanto a la autoadjetivación, la edad muestra diferencias estadísticamente significativas respecto de los estereotipos femeninos y masculinos negativos (Tabla 45). Tanto respecto de la primera como de la segunda escala de autoestereotipos con diferencias significativas se observa que es el alumnado de 17 años el que obtiene las medias más altas por encima del resto de edades a la hora de autodefinirse a través de estereotipos femeninos y masculinos de carácter negativo.

Tabla 45. Estereotipos de género en función de la edad

		Femeninos +		Femeninos -		Masculinos+		Masculinos-	
		media	D.E	media	D.E	media	D.E	media	D.E
Auto estereotipos	14	7.17	1.34	3.59	1.74	4.99	1.48	2.30	1.53
	15	7.31	1.39	3.66	1.80	5.10	1.53	2.48	1.93
	16	7.07	1.37	3.84	1.88	5.15	1.50	2.67	1.82
	17	7.24	1.42	4.04	2.25	5.36	1.76	2.91	2.20
	18	7.31	1.39	3.52	2.08	5.23	1.76	2.38	1.83
	F	1.01		2.96		2.10		4.82	
	gl.	796.44		728.96		649.64		853.79	
p	.402		.029		.104		.001		
Estereotipos CHICAS	14	7.35	1.86	5.29	2.02	5.83	1.82	3.83	2.16
	15	7.48	1.84	5.56	2.21	5.90	1.96	3.93	2.48
	16	7.56	2.30	5.96	2.52	6.02	2.32	4.17	2.73
	17	7.56	2.73	6.09	3.02	6.23	2.78	4.63	3.29
	18	7.59	2.89	5.91	3.41	6.34	3.00	4.62	3.70
	F	.58		6.17		1.95		4.59	
	gl.	524.17		479.10		505.55		483.86	
p	.750		.001		.172		.005		
Estereotipos CHICOS	14	5.71	2.27	4.48	2.61	6.00	2.21	5.38	2.40
	15	5.94	2.31	4.59	2.65	6.23	2.21	5.65	2.44
	16	6.03	2.53	4.73	2.93	6.32	2.44	5.82	2.72
	17	6.21	3.07	5.10	3.44	6.44	2.99	6.14	3.18
	18	5.99	2.67	4.85	2.84	6.29	2.61	5.64	2.78
	F	1.59		1.95		1.41		3.22	
	gl.	768.75		858.41		755.10		791.85	
p	.208		.113		.269		.017		

En cuanto a los estereotipos positivos femeninos y masculinos, y aún no hallando diferencias estadísticamente significativas por cuestión de edad, las medias señalan que es el alumnado de 15 y 18 años el que se siente más representado a través de los adjetivos femeninos positivos, seguido del de 17 años, y menos el de 16 y 14 años. En lo referente a los estereotipos masculinos positivos se observa que la asunción de dichos estereotipos es menor a edades inferiores y su representatividad va ascendiendo a medida que aumenta la edad, hasta los 18 años, donde la media desciende ligeramente.

Sucede lo mismo a la hora de estereotipar a las chicas en general, donde la edad resulta ser explicativa por las diferencias estadísticamente significativas que se obtienen en las subescalas de valencia negativa, tanto respecto de los adjetivos femeninos como masculinos. Las personas de 17 años, más que a otras edades, los consideran representativos de las chicas en general. Desde los 16 años en adelante, las medias que tienden a estereotipar a las chicas negativamente son más altas que entre el alumnado de 14 y 15 años.

Respecto de los estereotipos positivos masculinos y femeninos a la hora de caracterizar a las chicas en general, y sin diferencias estadísticamente significativas, las medias muestran que a medida que aumenta la edad, la tendencia a estereotipar a las chicas a través de adjetivos femeninos y masculinos positivos es mayor.

Finalmente, sólo la subescala de estereotipos masculinos negativos muestra diferencias estadísticamente significativas por cuestión de edad. El alumnado de 17 años obtiene la media más alta entre las franjas etarias analizadas, luego, son quienes consideran en mayor medida que estos estereotipos negativos asignados socialmente a los chicos son adecuados para adjetivar a los chicos en general. Para el resto de subescalas la edad no resulta explicativa. Las medias muestran que la adscripción a los estereotipos de género para caracterizar a los chicos en general, aumentan a medida que lo hace la edad, aunque la evolución sólo es lineal desde los 14 hasta los 17 años. A los 18 años desciende ligeramente.

Parece, en general, que los estereotipos de género socialmente atribuidos a los hombres no suscitan excesivas controversias o diferencias por cuestión de edad y tampoco de género, contrariamente a lo que sucedía a la hora de valorar a las chicas en general, Parece, pues, que podría haberse producido un cambio social respecto a la valoración sobre los chicos, tanto por parte de las chicas como por parte de los propios varones.

El estereotipaje femenino incluye los clásicos estereotipos femeninos, a los que actualmente también se añaden los masculinos. Sin embargo, con relación al estereotipaje masculino, se halla que se reducen los atributos masculinos, sobre todo los de signo negativo, para incorporar en él los atributos femeninos de valencia positiva. Luego, hay un aumento de las características masculinas en las mujeres, y un aumento

de las características femeninas en los hombres, siendo estos últimos los que sustituyen en mayor medida los tradicionalmente propios por los femeninos positivos.

5.1.5.2 Roles de género

La reducción de dimensiones en las respuestas deviene en tres tipologías relacionadas con los roles de género, donde las puntuaciones más bajas integrarían a las personas con una ideología de rol más igualitaria y las más altas a las que tienen una concepción más tradicional o sexista acerca de las funciones que deben cumplir hombres y mujeres en la sociedad, una opción donde prevalecería el dominio masculino. Las puntuaciones intermedias sitúan a las personas en una ideología de rol denominada de igualdad relativa, es decir, que asume la igualdad de funciones para hombres y mujeres sólo respecto de algunas cuestiones pero no con relación a otras.

Los resultados totales de la tabla muestran que el mayor porcentaje de adolescentes (60.2%) asume una “igualdad relativa”, valorándola sólo para determinados comportamientos, conductas y roles; un 32.9% del alumnado mantendría una ideología de género igualitaria en todos los sentidos, mientras que el 7% asume una ideología tradicional que cabe definir como sexista.

5.1.5.2.1 La relación entre el género y los roles de género

La introducción de la variable género en el análisis de los roles muestra diferencias estadísticamente significativas (Tabla 46), y por lo tanto evidencia la influencia del género en las respuestas vertidas. De hecho, y pese a que los mayores porcentajes de respuesta de chicas y chicos se sitúan en un término intermedio, hay más chicas (32.9%) que chicos (23.5%) entre quienes mantienen una ideología igualitaria, y más chicos (10.8%) que chicas (3.1%) entre quienes mantienen una ideología de rol

Tabla 46. Ideología de Rol en función del género

	Total		Chicos		Chicas		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%		
Ideología Igualitaria	621	32.9	224	23.5	397	32.9	100.812	<.001
Igualdad Relativa	1137	60.2	625	65.7	512	54.6		
Ideología Tradicional o Sexista	132	7.0	103	10.8	29	3.1		
Total	1890	100	952	100	938	100		

sexista. Por otro lado, las medias extraídas de la escala total, sin factorizar las respuestas, muestran igualmente unas puntuaciones más bajas entre las chicas, lo que las sitúa más cercanas a una ideología de rol más igualitaria que los hombres.

Tabla 47. Escala Total de Roles de género en función del género

Sexo	Chico		Chica		F	gl.	p
	Media	D.E	Media	D.E			
Rol de género	4.5411	1.76534	3.7362	1.38434	121.847	1797.768	<.001

Tabla 48. Ideología de Rol de género en función de la edad

	14		15		16		17		18		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Ideología igualitaria	87	25.2	164	28.3	249	39.0	100	40.5	21	25.9	40.97	<.001
Igualdad relativa	232	67.2	360	62.2	358	56.1	131	53.0	56	69.1		
Ideología Tradicional o Sexista	26	7.5	55	9.5	31	4.9	16	6.5	4	4.9		
Total	345	100	579	100	638	100	247	100	81	100		

5.1.5.2.2 La relación entre la edad y los roles de género

También la edad (Tabla 48) muestra diferencias estadísticamente significativas a la hora de analizar la ideología de género relacionada con los roles asignados socialmente a hombres y mujeres. Se observa, respecto de la ideología igualitaria, que es menor a los 14 años que a edades superiores. A medida que aumenta la edad aumenta el porcentaje de personas que asumen una ideología más igualitaria, hasta llegar a la mayoría de edad, donde se encuentran porcentajes muy similares (+0.7%) a los hallados en el alumnado de 14 años (25.2%). A los 14 (25.2%), 15 (28.3%) y 18 años (25.9%) no llegan a ni 3 de cada 10 quienes mantienen una ideología igualitaria, mientras que a los 16 (39%) y 17 años (40.5%) son casi 4 de cada 10, y más de 4 de cada 10 respectivamente, quienes sí muestran una ideología igualitaria.

La ideología más tradicional o sexista está más representada entre el alumnado de 14 (7.5%) y 15 años (9.5%), disminuye a los 16 (4.9%), aumenta ligeramente a los 17 años (6.5%) sin alcanzar los porcentajes de las y los más jóvenes, para reducirse nuevamente a los 18 años (4.9%).

Como conclusión, y analizando los polos extremos, cabe señalar que el alumnado de 16 y 17 años es el que mantiene una ideología más igualitaria y el de 16 y 18 años la menos sexista. Los porcentajes más altos se sitúan, en cualquier caso, en la ideología igualitaria relativa, más presente a los 18 años que ninguna otra edad. Las medias obtenidas en la escala sin factorizar muestran igualmente diferencias significativas por cuestión de edad, señalando que el alumnado de 16 y 17 años es el que se acerca en mayor medida que el de otras edades a la ideología igualitaria.

Tabla 49. Escala Total de Roles de género en función de la edad

	Rol de género	
	Media	D.E
Edad	14	4.36
	15	4.34
	16	3.87
	17	3.96
	18	4.39
F	9.78	
gl.	981.56	
p	<.001	

Nota: D.E. Desviación Estándar

5.1.6 Comunicación familiar

El cuestionario de comunicación familiar incluye sendas subescalas relacionadas con la interacción que mantiene el alumnado con cada uno de los progenitores de forma separada, primero con la madre y luego con el padre.

5.1.6.1 Comunicación familiar Madre y Padre: Apertura y problemas en la comunicación

Teniendo en cuenta que las respuestas se organizan en una escala cuantitativa, tanto en el grado de Apertura en la Comunicación con la madre y el padre, como en la de Problemas de Comunicación con ella y él, unas puntuaciones altas equivaldrían a un mayor grado de apertura y una mayor problemática en cada una de las respectivas escalas. Puntuaciones bajas señalarían lo contrario, es decir, menos apertura y mayores problemas de comunicación.

En cuanto a la subescala de Apertura en la comunicación con la madre, se comprueba que el alumnado presenta una media de 7.05 (D.E = 1.97). Los cuartiles presentan los valores: 5.68; 7.27 y 8.40. Parece, posible afirmar, en este sentido, que el grado de apertura en la comunicación con la figura materna obtiene un nivel adecuado. En cuanto a los problemas de comunicación con la madre, la tabla muestra una media de 4.07, (D.E = 1,65) y cuartiles con valores de: 5.68; 7.27 y 8.40. Todo ello señalaría un nivel bajo de problemas o de dificultades del alumnado en la comunicación con la

Tabla 50. Apertura en la Comunicación con la Madre

n	Válidos	1870
Media		7.05
Mediana		7.27
D.E		1.97
Asimetría		-.63
Curtosis		.31
Mínimo		00.0
Máximo		14.77
Percentiles	25	5.68
	50	7.27
	75	8.40

Nota: D.E. Desviación Estándar

Tabla 51. Problemas de Comunicación con la Madre

n	Válidos	1879
Media		4.07
Mediana		3.88
D.E		1.65
Asimetría		.64
Curtosis		1.30
Mínimo		.00
Máximo		15.00
Percentiles	25	2.77
	50	3.88
	75	5.00

Nota: D.E. Desviación Estándar

madre. En cuanto a la Apertura en la comunicación con el padre (Tabla 52), se obtiene una media de 6.32 (D.E = 2.10) y cuartiles con valores de: 5.00; 6.59 y 7.72. Esta media señala una apertura adecuada en la comunicación con la figura paterna, pero más baja que la que se obtenía al analizar el grado de apertura en la comunicación con la madre.

Con relación a los problemas en la comunicación con el padre (Tabla 53), la media resultante es de 4.11 (D.E.= 1.66) y cuartiles con valores de: 3.05; 3.88 y 5.00. Esta media mostraría un escaso nivel de problemas con el padre, pero ligeramente superior a la obtenida para la madre (M.=4.07).

Tabla 52. Apertura en la Comunicación con el Padre

n	Válidos	1799
Media		6.32
Mediana		6.59
D.E		2.10
Asimetría		-.36
Curtosis		.62
Mínimo		.00
Máximo		18.64
Percentiles	25	5.00
	50	6.59
	75	7.72

Nota: D.E. Desviación Estándar

Tabla 53. Problemas de Comunicación con el Padre

n	Válidos	1798
Media		4.11
Mediana		3.88
D.E		1.66
Asimetría		.70
Curtosis		1.61
Mínimo		.00
Máximo		14.72
Percentiles	25	3.05
	50	3.88
	75	5.00

Nota: D.E. Desviación Estándar

5.1.6.1.1 *La influencia del género en la comunicación familiar*

El género muestra diferencias estadísticamente significativas en la subescala de Apertura en la comunicación con el padre, mostrándose las chicas menos abiertas que los chicos a la hora de comunicarse con la figura paterna.

En el resto de subescalas el género no resulta una variable explicativa, sin embargo se observa a través de las medias que los chicos muestran una apertura comunicativa mayor que las chicas con la madre y el padre, así como menos problemas que las chicas en sus interacciones con ambos referentes familiares. Tal y como se ha adelantado se observan medias más altas en la apertura comunicativa con la madre que con el padre, sin embargo, las medias relacionadas con los problemas son similares para ambos progenitores.

Tabla 54. *Comunicación familiar con la Madre y el Padre en función del género*

Género	Chico		Chica		F	gl.	p	
	Media	D.E	Media	D.E				
Madre	Apertura	7.07	1.81	7.02	2.12	.40	1824.22	.526
	Problemas	4.02	1.67	4.12	1.63	1.79	1876.81	.181
Padre	Apertura	6.49	2.00	6.14	2.19	12.24	1772.92	<.001
	Problemas	4.05	1.71	4.17	1.61	2.05	1794.14	.152

Nota: D.E. Desviación Estándar

5.1.6.1.2 *La influencia de la edad en la comunicación familiar*

La edad establece diferencias significativas a la hora de valorar la apertura y los problemas de comunicación con la madre y el padre. (Tabla 55). En cuanto a la apertura en la comunicación se observa que el alumnado de 15 y 17 años muestra las medias más altas en comunicación abierta con la madre, superior a la que se manifiesta a otras edades. La menor se halla a los 16 años.

Con el padre, también son las y los escolares de 15 y 17 años quienes obtienen la media más alta, pero en este caso es el alumnado de 18 años el que muestra la media más baja ($M = 5.83$) en la apertura de comunicación con el padre.

Tabla 55. Comunicación familiar con la Madre y el Padre en función de la edad

		Apertura		Problemas	
		Media	D.E	Media	D.E
Madre	14	6.91	1.99	4.22	1.67
	15	7.28	1.91	3.93	1.66
	16	6.85	1.99	4.04	1.61
	17	7.20	1.95	4.06	1.71
	18	6.97	1.86	4.672	1.51
	F	4.45		4.38	
	gl.	959.85		1010.64	
	p	.001		.002	
Padre	14	6.27	2.07	4.22	1.74
	15	6.58	2.00	3.97	1.64
	16	6.19	2.10	4.06	1.61
	17	6.28	2.30	4.24	1.70
	18	5.83	2.11	4.66	1.57
	F	3.81		4.02	
	gl.	839.25		934.83	
	p	.005		.003	

Nota: D.E. Desviación Estándar

Al analizar los problemas en la comunicación con la madre y el padre se observa que es precisamente el alumnado de 18 años el que muestra la media más alta en cuanto a los problemas comunicativos con la madre ($M = 4.67$) y el padre ($M = 4.66$), luego, quienes tienen mayores dificultades con ambos progenitores. Las medias más bajas respecto de los problemas comunicativos los muestran las y los adolescentes de 15 años.

Para completar lo relativo a esta escala, se preguntó al alumnado en qué persona pensaron al contestar a estas preguntas: su propia madre o padre, la madrastra o padrastro u otra mujer u hombre que le cuidaba.

A través de las respuesta se pudo concluir que 91 alumnas/os no tenían padre y que 11 no tenían madre. Normalmente lo especificaban en la respuesta, al no contener la pregunta la posibilidad de marcar la opción “no tengo madre” o “no tengo padre”.

Eliminadas estas personas, el resto de los datos evidenciaron que la mayoría respondía a la escala tomando como referencia a sus propios progenitores. Un 1.7% las contestó pensando en su padrastro o su madrastra (0.3%) y un 0.7% y 0.8% lo hizo tomando como referencia al hombre o la mujer que les cuidaba respectivamente.

Tabla 56. Persona en la que pensaban al responder la Escala de Comunicación familiar

	Madre		Padre	
	n	%	n	%
Mi propia madre/padre	1858	98.9	1755	97.6
Madrastra/Padrastro	6	0.3	31	1.7
Mujer/hombre que me cuida	15	0.8	13	0.7
Total	1879	100	1799	100

5.1.7 Relaciones de Pareja

La última pregunta para la totalidad de la muestra estuvo referida al noviazgo o las relaciones de pareja. Dependiendo de la respuesta a la pregunta ¿tienes o has tenido alguna vez novia/o o relación de pareja?, a las personas que contestaron afirmativamente se les pedía que completaran la última escala. El resto, o sea, quienes nunca habían tenido una relación de pareja, podían entregar el cuadernillo.

Tabla 57. Experiencia en el noviazgo o las relaciones de pareja

	n	%
No, hasta el momento no	801	42.3
La tengo actualmente	190	10.1
La he tenido anteriormente	686	36.3
La tengo ahora y la he tenido anteriormente	213	11.3
Total	1890	100.0

Un 42.3% de la muestra nunca había tenido una relación de pareja, luego no contestaron al cuestionario CADRI de violencia en el noviazgo. El restante 57.7% se

tenía pareja en ese momento (10.1%), la había tenido anteriormente (36.3%) o la tenía en ese momento y también la había tenido en ocasiones anteriores (11.3%).

5.1.7.1 Adolescentes con pareja y/o experiencia de noviazgo

Tomando únicamente al alumnado con experiencia en las relaciones de noviazgo, en los resultados totales de la tabla siguiente se comprueba que el porcentaje mayoritario representa a las personas que han tenido novio/a en momentos anteriores (63%), frente al 36.4% que tiene pareja en el momento de responder al cuestionario (la tiene actualmente; ahora y anteriormente).

5.1.7.1.1 Análisis de las personas con experiencia de noviazgo en función del género

El 50.7% (n = 552) del alumnado con pareja o experiencia en el noviazgo es chico, luego, son un 40.3% las chicas que tienen o han tenido alguna vez pareja (n = 537).

Tabla 58. Momento de la experiencia de noviazgo en función de género

	Total		Chicos		Chicas		x ²	p
	n	%	n	%	n	%		
La tengo actualmente	190	17.4	67	12.1	123	22.9	23.96	<.001
La he tenido anteriormente	686	63.0	379	68.7	307	57.2		
La tengo ahora y la he tenido anteriormente	213	19.6	106	19.2	107	19.9		
Total	1089	100.0	552	100	537	100		

El análisis de esta cuestión muestra diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género, siendo en mayor medida las chicas las que estaban emparejadas en el momento de cumplimentar la encuesta (el 42.8%) y sólo el 31.3% de los alumnos varones tenía pareja en aquel momento. Por otro lado, fueron menos las chicas que declararon haber tenido pareja anteriormente (57.2%). Un 68.7% de los chicos disponía de experiencia en relaciones de noviazgo anteriores a la actual.

5.1.7.1.2 Análisis de las personas con experiencia de noviazgo en función de la edad

De las 1.089 personas con pareja o experiencia en el noviazgo, un 14.2% son alumnas y alumnos de 14 años, el 30% estudiantes de 15 años, un 34.3% tiene 16 años,

el 14.4% 17 años y el 7.1% son personas mayores de edad. Cabe destacar que a los 18 años se observan similares proporciones entre personas emparejadas en el momento de la encuesta (50.7%) y alumnado sin pareja pero con experiencia en algún noviazgo anterior (49.3%). En cuanto al alumnado más joven, el de 14 años, declara estar emparejado en el momento de contestar a la encuesta un 16.2%, y afirma haber tenido experiencia en el noviazgo, aunque en ese momento no tuviera pareja un 73.8%.

Tabla 59. Momento de la experiencia de noviazgo en función de la edad

	14		15		16		17		18		χ^2	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
La tengo actualmente	19	11.3	49	15.0	69	28.4	41	26.1	12	19.0	58.594	<.001
La he tenido anteriormente	124	73.8	220	67.3	225	60.2	86	54.8	31	49.3		
La tengo ahora y he tenido antes	25	14.9	58	17.7	80	21.4	30	19.1	20	31.7		
Total	168	100	327	100	374	100	157	100	63	100		

El análisis por razón de edad también introduce diferencias estadísticamente significativas, por cuanto que a medida que aumenta la edad ascienden las probabilidades de estar emparejada/o actualmente. Además, entre las y los adolescentes que tienen pareja, la progresión etaria marca una mayor probabilidad de disponer de experiencias previas de noviazgo, lógicamente. Así, el 31.7% de las personas de 18 años está emparejada en el momento de la encuesta y ha tenido pareja anteriormente. En esta situación sólo figura el 14.9% del alumnado de 14 años, el 17.7% del de 15 años, el 21.4% del de 16 años y el 19.1% del alumnado de 17 años.

5.1.8 Violencia en el noviazgo adolescente

Han sido 1.081 las personas en disposición de cumplimentar la escala CADRI de violencia en el noviazgo adolescente. Como ya se ha especificado en el apartado metodológico, esta escala mide por un lado la violencia cometida y, por el otro, la violencia padecida. Ambas miden, a su vez, tres tipos de violencia: la violencia

relacional, la violencia emocional o psicológica y la violencia física, en cuanto a frecuencia de ejecución.

5.1.8.1 Violencia Cometida

Eliminadas las personas que no han ejercido nunca, en ningún grado, actos de violencia contra su pareja, la tabla muestra que hay un importante número de episodios de comisión de violencia (1.334 episodios²¹), siendo los más frecuentes los de carácter Emocional.

Tabla 60. Episodios de ejercicio de la Violencia en las relaciones de noviazgo adolescente

Tipos de violencia ejercida	n	%
Relacional	222	20.4
Emocional	867	79.6
Física	245	22.5
Episodios de violencia	1.334 casos	1.089 personas

En la comisión de Violencia Relacional aparecen implicadas 222 personas, un 20.4% de quienes contestan al cuestionario (n = 1.089) por contar con experiencia en las relaciones de pareja. Son 867 las y los adolescentes (79.6%) que admiten haber ejercido en alguna ocasión Violencia Emocional contra su pareja. Finalmente, 245 adolescentes (22.5%) asumen que en alguna ocasión han victimizado a su pareja a través de la Violencia Física. Los porcentajes son superiores al 100% puesto que una misma persona puede figurar en el ejercicio de más de un tipo de violencia, como así resulta al observar el número de episodios, que supera a las 1.089 personas que tienen o han tenido pareja.

5.1.8.1.1 La influencia del género en la violencia cometida

Aparecen diferencias estadísticamente significativas en el análisis de los tipos de violencia cometida en función del género. Las medias de las chicas son superiores a las de los chicos al analizar la comisión de violencia Emocional y Física, mientras que la que ellas obtienen en la comisión de violencia Relacional es menor a la que muestran los chicos.

²¹ La cifra corresponde a los episodios de violencia, que son más que las personas implicadas, puesto que cada persona puede haber perpetrado más de un tipo de violencia

En este sentido cabe concluir que las chicas ejecutan en mayor grado que los chicos violencia de tipo Emocional y Físico, mientras que los chicos están más representados en el análisis de la comisión de violencia Relacional contra su pareja. El análisis por cuestión de género también muestra que la media más alta se manifiesta en referencia con la comisión de violencia emocional, tanto en chicas como en chicos. Pero así como la puntuación media más alta para las chicas, tras la emocional, corresponde a la comisión de violencia física, los chicos, tras la emocional, tienden a cometer en mayor grado violencia relacional contra su pareja, antes que la de tipo físico.

Tabla 61. Ejercicio de la violencia en el noviazgo adolescente en función del género

	Chico		Chica		F	gl.	p
	Media	D.E	Media	D.E			
Violencia Relacional	.56	1.62	.32	1.42	6.76	1074.97	.009
Violencia Emocional	1.19	1.78	1.71	1.77	23.33	1086.50	<.001
Violencia Física	.34	1.62	.69	1.89	10.95	1052.87	.001

Nota: D.E. Desviación Estándar

5.1.8.1.2 La influencia de la edad en el ejercicio de la violencia

La edad, por el contrario, no resulta explicativa en la comisión de ninguno de los tipos de violencia.

En cuanto a la comisión de violencia Relacional, las medias más altas identifican al alumnado de 18 (M = 0.47) y 15 años (M = 0.46) en la comisión de este tipos de violencia. En la emocional queda representado en mayor medida el alumnado de 18 (M = 1.92) y 17 años (M = 1.62). En cuanto a la violencia Física, por el contrario, las medias más altas se observan entre las y los escolares de 17 (M = 0.66) y 14 años (M = 0.63).

La figura señala claramente que la violencia que se ejerce en mayor grado es la de tipo emocional, y que, en general, es patrimonio de las personas más mayores. El segundo estilo de violencia ejercida en mayor medida es la de carácter físico, puesto que obtiene medias superiores a las de la relacional. En ella destacan las y los adolescentes de 17 años. Finalmente, la violencia relacional es la que obtiene las medias más bajas,

es decir, la que se comete en un grado inferior al resto, pero que también identifica a las personas más mayores.

Tabla 62. Ejercicio de la violencia en el noviazgo adolescente en función de la edad

	Violencia Relacional		Violencia Emocional		Violencia Física	
	Media	D.E	Media	D.E	Media	D.E
14	0.40	1.05	1.42	1.56	0.63	1.76
15	0.46	1.12	1.39	1.38	0.48	1.34
16	0.44	2.11	1.36	2.30	0.41	2.16
17	0.43	1.20	1.62	1.50	0.66	1.76
18	0.47	0.99	1.92	1.45	0.54	1.06
F	0.05		1.71		0.82	
gl.	880.33		772.33		844.51	
p	.991		.086		.422	

Nota: D.E. Desviación Estándar

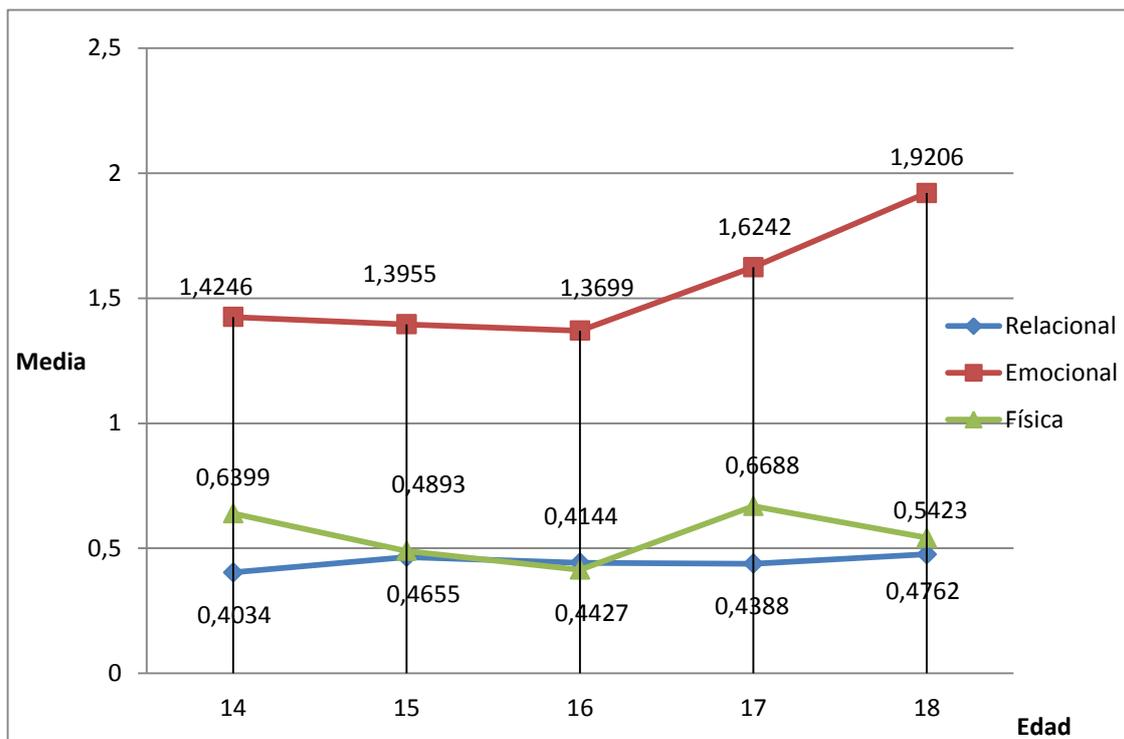


Figura 2. Tipos de violencia ejercida en función de la edad

5.1.8.2 Violencia Sufrida

En cuanto a la violencia padecida en el noviazgo, son concretamente 1.270 los episodios de violencia sufrida, 64 casos menos que los de violencia cometida (Tabla 63). Como se podrá comprobar a la hora de analizar las medias, es necesario señalar que las relacionadas con el padecimiento son más altas que las obtenidas para la violencia cometida, lo que indica que pese a ser menos casos, las víctimas admiten haber experimentado violencia en un mayor número de ocasiones. La escala mide la frecuencia de ocurrencia de los episodios, en este sentido, las víctimas muestran una mayor frecuencia de ocurrencia de los mismos.

Aparecen 288 casos de Violencia Relacional en un 26.4% de las y los adolescentes que tienen o han tenido alguna vez pareja. Con respecto a la Violencia Emocional, los episodios referidos son 809, un 74.3%. En un 16% de los casos, el alumnado encuestado refiere haber padecido Violencia Física por parte de su pareja. La violencia padecida en mayor grado es la emocional, tal y como sucedía en el apartado anterior.

Tabla 63. Episodios de Violencia padecida en las relaciones de noviazgo adolescente

Tipos de violencia padecida	n	%
Relacional	288	26.4
Emocional	809	74.3
Física	173	15.9
	1.279 casos	1.089 personas

5.1.8.2.1 La influencia del género en el padecimiento de la violencia

Sólo la Violencia Emocional sufrida muestra diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género, señalando que son las chicas las que la padecen en mayor medida que los chicos.

Tabla 64. Padecimiento de la violencia en el noviazgo adolescente en función del género

	Chico		Chica		F	gl.	p
	Media	D.E	Media	D.E			
Violencia Relacional	.96	3.07	1.03	3.78	.13	1031.52	.715
Violencia Emocional	1.55	3.09	2.07	3.75	6.30	1038.34	.012
Violencia Física	.64	2.95	.83	3.74	.85	1018.37	.357

Nota: D.E. Desviación Estándar

Las medias de las restantes subescalas también muestran que las chicas son víctimas de violencia Relacional y Física en mayor grado, sin que el género establezca diferencias estadísticamente significativas en estas dos subescalas. En las tres subescalas de violencia padecida, las chicas obtienen medias más altas que los chicos, lo que muestra que ellas son víctimas con mayor frecuencia de actos de violencia contra ellas. Y aunque ellos también padecen estas conductas, las sufren en menos ocasiones. Tanto chicas como chicos padecen en mayor medida la violencia emocional, por encima de cualquier otro tipo de agresión, seguida de la relacional y la física, que es la que experimentan en un menor número de ocasiones.

5.1.8.2.2 La influencia de la edad en el padecimiento de la violencia

La edad no resulta significativa a la hora de analizar ninguno de los tres tipos de violencia sufrida. En cuanto a la violencia Relacional, la media del alumnado de 16 años es la más alta, lo que les identifica como víctimas de la misma en mayor medida que al alumnado de otras edades. En el padecimiento de la violencia Emocional es el alumnado de 17 y 18 años el que obtiene las medias más altas. Respecto de la violencia Física, las medias más altas se obtienen entre el alumnado de 17 (M = 0.93) y 16 años (M = 0.86).

La Figura 3 de violencia padecida muestra tendencias más uniformes que las que se hallaban a la hora de analizar la violencia ejercida. En la sufrida parece poder intuirse una tendencia hacia el aumento del padecimiento acorde al aumento de la edad, hallándose el pico más alto de sufrimiento de violencia emocional y física a los 17 años, y de la relacional a los 16 años, edades a partir de las cuales las medias descienden

Tabla 65. Padecimiento de la violencia en el noviazgo adolescente en función de la edad

	Violencia Relacional		Violencia Emocional		Violencia Física	
	media	D.E	media	D.E	media	D.E
14	0.72	2.46	1.36	2.52	0.44	2.21
15	0.99	3.25	1.69	3.22	0.70	3.19
16	1.16	4.19	1.96	4.20	0.86	4.14
17	0.97	3.26	2.07	3.22	0.93	3.27
18	0.79	1.62	2.01	1.77	0.50	1.01
F	.52		1.30		.65	
gl.	968.61		968.54		925.63	
p	.592		.146		.455	

Nota: D.E. Desviación Estándar

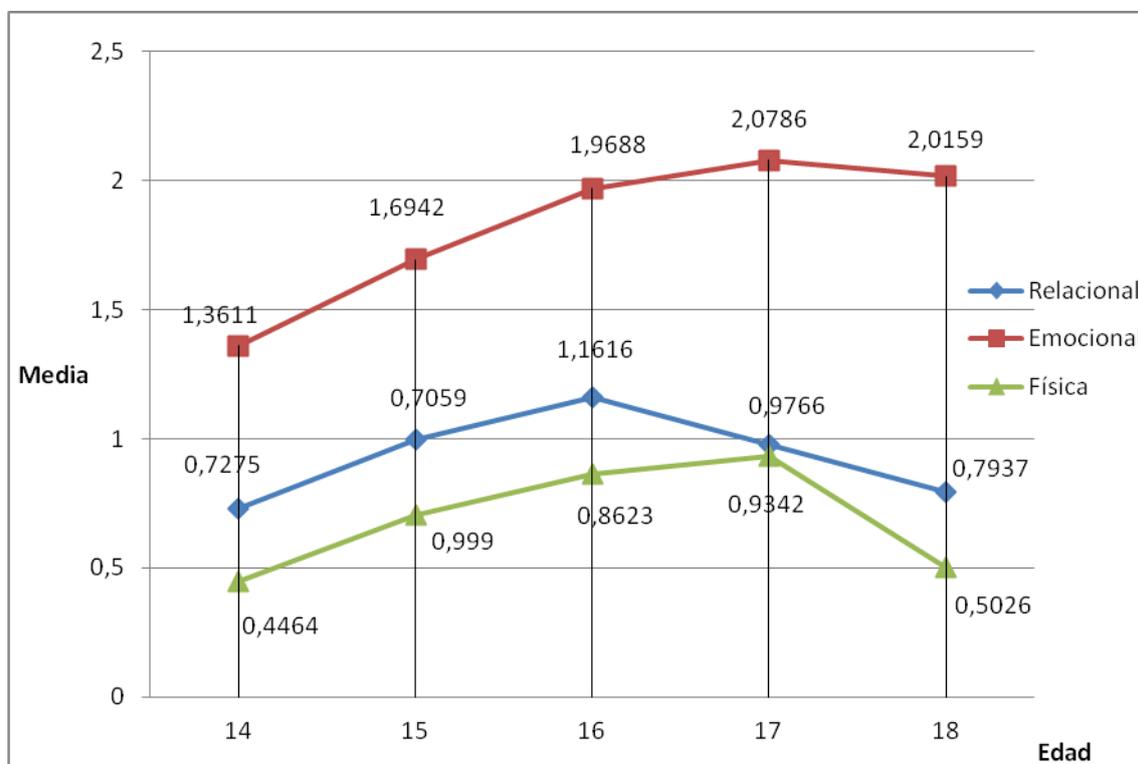


Figura 3. Tipos de violencia padecida en función de la edad

5.2 Objetivo 2 - Análisis correlativos bivariados

Recordemos que el segundo objetivo de nuestro estudio es analizar la existencia de asociaciones entre la violencia de noviazgo adolescente y las variables relacionadas con esa conducta, incluidas en este estudio: el ajuste escolar, la comunicación familiar, el consumo de drogas y la ideología de género.

La Tabla 66 se presenta la matriz de correlaciones bivariadas a través de la prueba r_{xy} de Pearson entre todas las variables incluidas en el estudio y que la literatura ha mostrado significativas en la comisión y padecimiento de la violencia en el noviazgo como son: la escala global de Ajuste Escolar y sus tres dimensiones (Integración, Rendimiento y Expectativas escolares); las dimensiones de la escala EGA de autoestereotipos, junto con las de su versión para chicas EGA-M y chicos EGA-H; la escala total de Ideología de Rol; las dimensiones de la escala de Comunicación familiar con la madre y el padre (Apertura y Problemas de comunicación); la de Consumo de drogas a través de sus cuatro factores (consumo de riesgo de alcohol; consumo experimental y habitual de alcohol; consumo experimental y habitual de cannabis y consumo experimental de otras drogas ilegales) y los tipos de violencia (Relacional, Emocional y Física) que se miden en las escalas de Violencia Ejecutada y Sufrida. La Tabla 66 muestra los resultados de las correlaciones entre variables, con intervalos entre 0 y ± 1 . Una correlación positiva indica una relación directa entre ambas variables y una correlación negativa implica una relación inversa más próxima a 0.

5.2.1 Correlaciones generales

La prueba realizada señala que la violencia en el noviazgo muestra niveles de significación con todas las variables incluidas en esta tesis.

5.2.1.1 *Ajuste Escolar y Violencia*

El Ajuste Escolar correlaciona de forma significativa y negativa con la comisión de la violencia relacional y el padecimiento de la violencia emocional. En este sentido, los problemas en el entorno académico se relacionan con la comisión y el sufrimiento de ciertos tipos de violencia en el noviazgo.

Tabla 66. Correlaciones bivariadas entre escalas e indicadores de las escalas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				
1- Problms Integración escolar	1																																	
2- Rendimiento Académico	-.25	1																																
3- Expectativas escolares	-.26	.48	1																															
4- Ajuste Escolar	-.76	.76	.68	1																														
5- Autoestereotipos Fem+	-.14	.23	.20	.25	1																													
6- Autoestereotipos Fem-	.08	.04	.02	-.02	.13	1																												
7- Autoestereotipos Masc+	.00	.24	.10	.15	.34	.26	1																											
8- Autoestereotipos Masc-	.14	-.11	-.10	-.16	-.05	.60	.30	1																										
9- Estereotipos Chicas Fem+	-.05	.06	.06	.08	.19	.14	.16	.07	1																									
10- Estereotipos Chicas Fem-	-.05	-.02	-.01	-.04	.07	.33	.19	.28	.66	1																								
11- Estereotipos Chicas Masc+	.02	.01	.01	-.01	.13	.18	.18	.16	.77	.71	1																							
12- Estereotipos Chicas Masc-	.10	-.07	-.06	-.10	.04	.30	.19	.36	.49	.78	.68	1																						
13- Estereotipos Chicos Fem+	-.02	-.01	-.01	.01	.15	.12	.17	.17	.50	.46	.53	.48	1																					
14- Estereotipos Chicos Fem-	.06	-.06	-.05	-.08	.06	.27	.15	.32	.40	.55	.55	.57	.75	1																				
15- Estereotipos Chico Masc+	.01	.01	.02	.01	-.12	.15	.19	17	52	.53	.58	.48	.82	.78	1																			
16- Estereotipos Chico Masc-	.06	-.05	-.01	-.07	.04	.22	.12	27	45	.55	.51	.54	.65	.80	.76	1																		
17- Rol de Género	.09	-.11	-.17	-.16	-.04	.00	.06	.09	-.02	-.01	-.04	.05	.06	.03	.05	-.01	1																	
18- Comunicación Abierta Madre	-.19	.24	.20	.29	.33	-.02	.14	-.09	.06	-.04	.04	-.05	.04	-.01	.02	-.03	-.07	1																
19- Problemas Comunic Madre	.18	-.19	-.16	-.23	-.13	-.17	-.02	.20	.00	.10	.06	.15	.02	.11	.03	.09	.10	-.34	1															
20- Comunicación Abierta Padre	-.16	.18	.14	.23	.25	-.04	.15	-.04	.05	-.03	.03	-.02	.06	.02	.03	-.03	-.05	.53	-.16	1														
21- Problemas Comunic Padre	.16	-.16	-.11	-.20	-.07	.19	-.00	.18	.00	.10	.06	.13	.02	.10	.04	.09	.09	-.16	.69	-.29	1													
22- Ejecuta Violencia Relacional	.10	.01	-.02	-.06	-.05	.06	.05	.11	.02	.05	.02	.07	.03	.06	.03	.04	.07	-.03	.08	-.03	.10	1												
23- Ejecuta Violencia Emocional	.06	-.02	-.01	-.05	-.04	.12	.01	.12	.02	.07	.04	.08	.00	.05	.03	.09	.05	-.05	.19	-.09	.20	.67	1											
24- Ejecuta Violencia Física	.06	-.01	-.01	-.04	-.02	.11	.01	.09	.01	.04	.01	.05	.02	.04	.03	.05	.02	-.02	.12	-.05	.13	.68	.72	1										
25- Padece Violencia Relacional	.08	-.02	.03	-.06	.00	.10	.05	.13	.02	.06	.06	.06	.04	.05	.03	.04	.02	.00	.05	.01	.07	.11	.09	.06	1									
26- Padece Violencia Emocional	.08	-.04	.03	-.07	-.01	.11	.02	.14	.02	.06	.06	.06	.03	.04	.01	.05	.02	-.03	.08	-.02	.10	.09	.22	.10	.92	1								
27- Padece Violencia Física	.06	-.02	.04	-.04	.01	.10	.03	.12	.00	.04	.03	.05	.04	.04	.01	.02	.02	.00	.04	.00	.04	.07	.09	.10	.92	.91	1							
28- Consumo Riesgo Alcohol	.01	-.14	-.08	-.09	-.04	.02	.06	.10	-.02	-.02	-.01	.05	.03	.02	.01	.04	.01	-.03	.10	-.05	.06	.00	.05	.01	-.00	.03	.01	1						
29- Consumo Exptal Alcohol	.04	-.23	-.06	-.15	.00	.03	.01	.12	-.02	.06	.02	.08	.00	.03	-.01	.06	-.15	-.09	.11	-.10	.10	-.01	.13	.03	.01	.07	.03	.44	1					
30- Consumo Cannabis	.08	-.28	-.16	-.22	-.04	.00	.04	.13	-.02	.04	.04	.08	.00	.04	-.02	.03	-.04	-.10	.16	-.07	.10	-.03	.08	.00	-.01	.04	.00	.35	.77	1				
31- Consumo Otras Ilegales	.04	-.11	-.09	-.10	-.01	.02	.03	.06	-.05	.00	-.01	.02	-.01	-.00	-.01	-.00	.06	-.04	.14	-.06	.04	-.01	.05	-.00	-.00	.03	-.02	.29	.19	.28				

Nota: En negrita. valores <001; En cursiva valores p<005

Tabla 67. Correlaciones bivariadas entre el ajuste escolar y violencia

	Problemas de Integración	Rendimiento Académico	Expectativas Escolares	Ajuste Escolar
Ejecuta V Relacional	.09	.00	-.02	-.06
Ejecuta V Emocional	.06	-.02	-.01	-.04
Ejecuta V Física	.06	-.00	-.01	-.03
Padece V Relacional	.07	-.02	.03	-.05
Padece V Emocional	.079	-.04	.02	-.06
Padece V Física	.06	-.02	.04	-.04

Nota: En negrita, valores <.001; En cursiva valores p<.005

Destaca la correlación significativa y positiva hallada entre los Problemas de Integración Escolar y todos los tipos de violencia ejecutada y padecida. Así, cabe afirmar que tanto las y los adolescentes que ejercen violencia como quienes padecen violencia en sus relaciones de pareja muestran problemas de integración escolar.

5.2.1.2 Ideología de Género y Violencia

5.2.1.2.1 Estereotipos de Género y Violencia

Todos los tipos de violencia cometida y padecida se relacionan de forma significativa y positiva con la autoasignación o asunción personal de estereotipos de género negativos, tanto femeninos como masculinos.

Se halla una relación más estrecha, con valores más altos, entre los estereotipos de género masculinos negativos y la violencia cometida y padecida, que la hallada con los autoestereotipos femeninos negativos, salvo a la hora de analizar la comisión de violencia física, donde la asunción de atribuciones femeninas negativas se relaciona de forma más estrecha que las masculinas negativas con dicha conducta.

Se halla una significación positiva entre la comisión de violencia emocional y la atribución, a las chicas, de adjetivos femeninos y masculinos de valencia negativa. Por el contrario, la comisión de violencia relacional sólo correlaciona de forma positiva con su caracterización mediante atributos masculinos negativos.

Tabla 68. Correlaciones bivariadas entre Estereotipos de género y violencia

	EJECUCIÓN			PADECIMIENTO		
	V Relacional	V Emocional	V Física	V Relacional	V Emocional	V Física
EGA AUTO ESTEREOTIPOS						
Femenino +	-.05	-.04	-.02	.01	-.01	.01
Femenino -	.06	.12	.11	.10	.11	.11
Masculino +	.06	.01	.02	.05	.02	.04
Masculino -	.11	.14	.09	.13	.14	.12
EGA-M ESTEREOTIPOS CHICAS						
Femenino +	.03	.03	.01	.03	.02	.01
Femenino -	.05	.08	.04	.06	.07	.04
Masculino +	.03	.05	.01	.06	.06	.04
Masculino -	.07	.08	.06	.06	.06	.06
EGA-H ESTEREOTIPOS CHICOS						
Femenino +	.03	.01	.02	.04	.03	.04
Femenino -	.06	.05	.04	.05	.04	.04
Masculino +	.03	.03	.03	.03	.01	.01
Masculino -	.04	.09	.05	.04	.05	.02

Nota: En negrita, valores <.001; En cursiva valores p<.005

En cuanto al padecimiento de la violencia en las relaciones de noviazgo cabe señalar que se obtienen niveles de significación positiva entre el sufrimiento de violencia relacional y emocional y la caracterización de las chicas mediante estereotipos femeninos negativos y estereotipos masculinos positivos y negativos. Finalmente, el mantenimiento de estereotipos en torno a los chicos, en general, sólo correlaciona con la ejecución de la violencia y no con su padecimiento.

La ejecución de violencia emocional correlaciona de forma significativa positiva con la caracterización de los chicos a través de atributos masculinos negativos, mientras que el ejercicio de violencia relacional correlaciona de forma positiva con su estereotipaje a través de adjetivos femeninos negativos.

5.2.1.2.2 Roles de Género y Violencia

Se halla significatividad positiva entre la ideología de rol de género y la comisión de violencia Relacional.

Tabla 69. Correlaciones bivariadas entre Rol de género y violencia

	Rol de Género
Ejecuta V Relacional	.08
Ejecuta V Emocional	.05
Ejecuta V Física	.02
Padece V Relacional	.02
Padece V Emocional	.02
Padece V Física	.02

Nota: En negrita, valores <.001; En cursiva valores p<.005

5.2.1.3 Comunicación familiar y Violencia

Se hallan correlaciones significativas positivas entre los problemas de comunicación con las figuras parentales y la violencia.

Tabla 70. Correlaciones bivariadas entre comunicación familiar y violencia

COMUNICACIÓN	Apertura Madre	Problemas Madre	Apertura Padre	Problemas Padre
Ejecuta V Relacional	-.03	.09	-.03	.10
Ejecuta V Emocional	-.05	.19	-.09	.21
Ejecuta V Física	-.02	.12	-.05	.13
Padece V Relacional	.01	.05	.01	.07
Padece V Emocional	-.03	.09	-.02	.10
Padece V Física	.00	.04	.00	.04

Nota: En negrita, valores <.001; En cursiva valores p<.005

Concretamente, una comunicación problemática con la madre se relaciona de forma significativa positiva con la comisión de violencia en mayor medida que con el padecimiento de la misma. Con el padre, por su parte, la dificultad comunicativa se relaciona en igual medida con la comisión y con el padecimiento de violencia en el noviazgo. Además, los problemas de comunicación con la madre correlacionan de forma positiva con la comisión de los tres tipos de violencia analizados: la relacional, la emocional y la física, pero sólo con un tipo de la violencia padecida, la emocional. En el caso del padre, los problemas de comunicación se asocian tanto a la ejecución de violencia como al padecimiento de los dos mismos tipos de violencia: la violencia relacional y la emocional.

Cabe resaltar, por otro lado, el hallazgo de significación negativa entre la apertura de la comunicación con el padre y el ejercicio de violencia emocional, luego, el mantenimiento de una buena comunicación con la figura paterna puede ejercer efectos protectores frente a la implicación activa en las conductas violentas de carácter emocional.

5.2.1.4 La relación entre los distintos tipos de violencia ejecutada y padecida

Cabe destacar la relación entre los factores que componen la escala. Así, se hallan unas correlaciones más altas, significativas y positivas entre los tres tipos de violencia padecida que respecto de la ejercida, aunque ésta también muestra por su parte correlaciones altas y también positivas entre los tres tipos de violencia ejercida.

Tabla 71. Correlaciones bivariadas entre violencias y diferentes tipos de violencia

VIOLENCIA	Ejecuta V Relacional	Ejecuta V Emocional	Ejecuta V Física	Padece V Relacional	Padece V Emocional
Ejecuta V Relacional	1				
Ejecuta V Emocional	.68	1			
Ejecuta V Física	.68	.73	1		
Padece V Relacional	.11	.09	<i>.06</i>	1	
Padece V Emocional	.09	.23	.10	.92	1
Padece V Física	<i>.08</i>	<i>.09</i>	.10	.92	.91

Nota: En negrita, valores <.001; En cursiva valores p<.005

Además, de la tabla anterior también resulta destacable la correlación existente entre la comisión de violencia y el padecimiento de la misma. Tanto en el caso de la comisión de violencia (.729) como en el de padecimiento (.922) de la violencia, las correlaciones más altas se encuentran entre los subtipos de violencia emocional y física. Por último, también destaca la correlación entre la ejecución de un tipo específico de violencia y el padecimiento de ese mismo tipo de violencia, es decir, que si bien la implicación en el ejercicio de comportamientos violentos de cualquier tipo se asocia con la probabilidad de padecer los de cualquier modalidad de agresión, es más alta la posibilidad de padecer o ejecutar el mismo tipo de violencia que se ejecuta o padece.

5.2.1.5 Consumo de drogas y violencia

Aparecen correlaciones significativas positivas entre el consumo experimental y habitual de alcohol y el ejercicio de violencia emocional, así como con su padecimiento, aunque ésta en menor intensidad.

Por otro lado, el ejercicio de la violencia emocional también se relaciona con el consumo experimental y ocasional de cannabis.

Tabla 72. Correlaciones bivariadas entre consumo de drogas y violencia

	Riesgo Alcohol	Experimental y Habitual OH	Cannabis	Otras ilegales
Ejecuta V Relacional	.00	-.01	-.03	-.01
Ejecuta V Emocional	.05	.13	.08	.05
Ejecuta V Física	.01	.03	.01	-.01
Padece V Relacional	-.00	.01	-.01	-.01
Padece V Emocional	.03	.08	.04	.03
Padece V Física	.01	.03	.01	-.01

Nota: En negrita, valores <.001; En cursiva valores p<.005

Con el fin de concretar cuáles son las ocasiones de consumo de drogas más relacionadas con la violencia, se procedió a correlacionar cada uno de los ítems referidos al uso de drogas y las dimensiones de la escala de violencia, hallando que sólo aparecen correlaciones relacionadas con la violencia emocional y ninguna con otro tipo de violencia.

En general, son las borracheras las que se relacionan en mayor medida con la comisión de esta violencia, concretamente los niveles de significatividad halladas para cada una de las ocasiones de borrachera son: a lo largo de la vida (.132), a lo largo del último año (.127), a lo largo del último mes (.117) y de la última semana (.075).

La violencia emocional correlaciona igualmente, aunque en menor medida que las borracheras, con el consumo experimental de alcohol (a lo largo de la vida; último año). También con el consumo reciente de alcohol y con el experimental de cannabis (a lo largo de la vida; último año).

Tabla 73. Correlaciones que han mostrado significatividad entre la frecuencia y ocasiones de consumo de alcohol y cannabis y tipos de violencias

	Alcoh Vida	Alcoh Año	Alcoh Mes	Borrch. Vida	Borrch. Año	Borrch. Mes	Borrch. Semana	Cannb. Vida	Cannb. Año
Ejecuta V Emocional	.11	.11	.09	.13	.13	.12	<i>.07</i>	.11	.09
Padece V Emocional	<i>.06</i>			.09	<i>.07</i>			<i>.06</i>	

Nota: En negrita, valores <.001; En cursiva valores p<.005

5.2.2 Correlaciones bivariadas en función del género

El análisis bivariado realizado en función del género, muestra sin embargo, algunas matizaciones dignas de tomarse en consideración.

5.2.2.1 Ajuste Escolar y Violencia en función del género

El constructo de ajuste escolar resulta más explicativo respecto de la violencia que ejercen y padecen las chicas. De hecho, en el caso de los chicos, sólo la escala de problemas de integración muestra significatividad positiva con el ejercicio de violencia relacional por su parte. Ninguna otra de las dimensiones del constructo se relaciona con la violencia cometida y sufrida por parte de los varones. Con la misma subescala de integración (problemas de integración) se halla entre las féminas correlaciones positivas con respecto al ejercicio de violencia emocional (.09) y física (.09), aunque éstas son más estrechas a la hora de analizar el padecimiento femenino de todos los subtipos de violencia analizados (.13 relacional; emocional .16 y .13 física).

También, y sólo en el caso de las mujeres, se halla que el ajuste escolar general ejerce un efecto protector respecto de la comisión (-.11) y padecimiento (-.13) de la violencia. Igualmente, un rendimiento académico adecuado actúa en el mismo sentido, es decir, protegiendo a las chicas de la comisión de violencia emocional (-.11) y física (-.08).

Tabla 74. Correlaciones bivariadas entre ajuste escolar y violencia en función del género

	Problemas de Integración		Rendimiento Académico		Expectativas Escolares		Ajuste Escolar	
	CHICO	CHICA	CHICO	CHICA	CHICO	CHICA	CHICO	CHICA
Ejecuta V Relacional	.09	.08	.05	-.02	.01	-.04	-.02	-.07
Ejecuta V Emocional	.07	.09	.01	-.11	-.02	-.04	-.04	-.11
Ejecuta V Física	.06	.09	.05	-.08	.01	-.05	-.01	-.10
Padece V Relacional	.01	.13	-.02	-.02	-.00	.01	-.00	-.10
Padece V Emocional	.00	.16	-.04	-.06	.03	-.00	-.02	-.13
Padece V Física	-.01	.13	-.01	-.02	.05	.02	.00	-.09

Nota: En negrita. valores <.001; En cursiva valores p<.005

5.2.2.2 Ideología de género y violencia

5.2.2.2.1 Los Estereotipos de género y la Violencia

La autoadjetivación personal a través de cualquier estereotipo de género que no represente características femeninas positivas correlaciona, únicamente en las chicas, con los tres tipos de padecimiento de violencia en el noviazgo. Entre las féminas, la comisión de violencia relacional (.12) y emocional (.18) se relaciona con la asunción de estereotipos de género masculinos de valencia negativa.

En el colectivo masculino, la asunción de estereotipos negativos, tanto de carácter femenino como masculino, correlaciona con la comisión de violencia relacional, emocional y física. Sin embargo, la asunción de estereotipos, sean de cualquier género o valencia no correlaciona en ningún caso con el padecimiento de violencia. De hecho, llama la atención que aunque los chicos se definan mediante estereotipos de género masculinos negativos, o incluso de un género diferente al propio, no resultan víctimas de violencia por ello, mientras que entre las chicas el autoestereotipaje femenino negativo, así como la asunción personal de características tradicionalmente asignadas a los varones, correlaciona de forma positiva con el padecimiento de conductas violentas de cualquier tipo.

Así pues, el mantenimiento por parte de las mujeres de unos estereotipos de género diferentes a los positivos tradicional y socialmente asignados a su género

correlaciona con el padecimiento de violencia. En el caso concreto del padecimiento de la violencia física resulta más explicativo su estereotipaje a través de atributos tradicionalmente asignados a los varones y no a los propios (femeninos) de valencia negativa. Parece, pues, que la violencia se relaciona con la desviación del rol propio y socialmente asignado para las chicas.

Tampoco se hallan correlaciones entre la escala de estereotipos femeninos y el padecimiento de violencia por parte de los chicos. La asignación a las chicas de características masculinas negativas establece correlaciones significativas positivas con la comisión de la violencia relacional protagonizada por los chicos. En el caso de la violencia emocional ejercida por parte de las mujeres, se observan correlaciones entre ésta y el estereotipaje negativo de las chicas a través de características femeninas y masculinas.

Tabla 75. Correlaciones bivariadas entre estereotipos y violencia en función del género

	EJECUCIÓN						PADECIMIENTO					
	V Relacional		V Emocional		V Física		V Relacional		V Emocional		V Física	
	O	A	O	A	O	A	O	A	O	A	O	A
EGA AUTO ESTEREOTIPOS												
Femenino +	-.05	-.05	-.04	-.04	-.00	-.03	-.01	.02	-.04	.01	-.01	.02
Femenino -	<i>.09</i>	<i>.065</i>	.13	.06	.11	<i>.07</i>	.01	.16	.01	.16	-.00	.17
Masculino +	.02	.04	.02	.06	.04	.04	-.00	.09	-.02	<i>.09</i>	-.01	<i>.08</i>
Masculino -	.12	.12	.18	<i>.09</i>	<i>.11</i>	<i>.07</i>	.03	.19	.04	.20	.00	.20
EGA-M ESTEREOTIPOS CHICAS												
Femenino +	.02	.04	-.00	.05	-.02	.03	-.02	.07	-.02	.06	-.03	.03
Femenino -	<i>.07</i>	<i>.02</i>	<i>.06</i>	<i>.08</i>	.01	<i>.07</i>	.03	<i>.09</i>	<i>.032</i>	<i>.10</i>	.01	<i>.07</i>
Masculino +	.04	.01	.03	.04	.01	.01	-.01	.14	-.01	.13	-.03	<i>.10</i>
Masculino -	<i>.08</i>	<i>.05</i>	<i>.08</i>	<i>.09</i>	.04	<i>.07</i>	.01	<i>.10</i>	.02	.11	.01	<i>.10</i>
EGA-H ESTEREOTIPOS CHICOS												
Femenino +	.02	.03	.04	-.00	.00	.00	-.00	<i>.09</i>	.00	.07	.05	.08
Femenino -	<i>.09</i>	<i>.05</i>	<i>.05</i>	.02	.03	.03	.02	<i>.08</i>	.01	.06	.02	<i>.07</i>
Masculino +	.04	.02	.04	.01	.00	.02	-.01	.06	-.01	.04	.03	.04
Masculino -	<i>.06</i>	<i>.05</i>	<i>.02</i>	<i>.10</i>	.03	<i>.07</i>	.03	.05	.01	.07	.04	.03

Nota: En negrita, valores <.001; En cursiva valores p<.005. O = Chico, A = Chica.

Finalmente, el estereotipaje masculino, o de los chicos en general, no explica en la misma medida que el femenino y el propio la violencia en el noviazgo. La asignación de características negativas propias del género femenino a los chicos en general, correlaciona con el ejercicio de violencia relacional por parte de los varones. Por su parte, la consideración de que los chicos mantienen estereotipos masculinos negativos se relaciona con el ejercicio de violencia emocional por parte de las chicas.

En cuanto al padecimiento de la violencia, relacionada sólo con las chicas también en este caso, se halla una correlación significativa positiva entre la experimentación de violencia relacional y el estereotipaje de los chicos a través de atributos femeninos de valencia positiva y negativa.

Teniendo en cuenta el largo listado de adjetivos que integra cada escala, se consideró la importancia de conocer cuáles eran los adjetivos que chicas y chicos asignaban a las chicas y a los chicos en general por comprobar si ello ofrecía alguna clave para el análisis de la violencia. El análisis de medias realizado sobre las asignaciones de chicas y chicos a las chicas se muestra en la Tabla 76.

Así, se observa que no aparecen diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género en la caracterización de las chicas en general, a través de los atributos: agresiva, cálida, desagradable, desquiciada, fanfarrona, histérica, imprudente, inexpresiva, liberada, limpia, maleducada, maniática, oprimida, pasiva, sexualmente activa, sociable, sucia y sumisa.

En cualquier caso, y recordando que estos adjetivos expuestos no muestran diferencias estadísticamente significativas, cabe reseñar que los chicos, con respecto a esos adjetivos, muestran medias más altas que las chicas al definirlos como: agresivos, desquiciados, fanfarrones, histéricos, imprudentes, limpios, pasivos y sexualmente activos. Por el contrario, las medias de las chicas de la muestra son más altas que las de los chicos al considerar que, en general, las chicas son: cálidas, desagradables, inexpresivas, liberadas, maniáticas, oprimidas, sociables, sucias y sumisas.

Sí aparecen diferencias por cuestión de género en tres adjetivos tradicionalmente masculinos y de valencia negativa que los chicos de la muestra consideran en mayor medida que las chicas como característicos de las chicas en general: maltratadoras, viciosas y violentas.

Tabla 76. Medias obtenidas para cada adjetivo de la escala de estereotipos de género asignados a las chicas en general, en función del género

	Chico		Chica		F	gl.	p
	Media	D.E	Media	D.E			
Agresiva	2.50	1.15	2.42	0.94	2.25	1791.96	.133
Amable	3.74	0.88	3.87	0.81	9.85	1826.29	.002
Calculadora	3.28	1.08	3.37	0.99	4.00	1812.49	.045
Cálida	3.51	0.97	3.57	0.92	1.37	1785.46	.240
Científica	2.85	0.96	2.95	0.88	6.02	1789.67	.014
Con alta habilidad en matemáticas	3.18	0.87	3.26	0.83	4.63	1833.05	.031
Con buen gusto	3.89	0.92	4.16	0.82	42.91	1832.90	.001
Con éxito profesional	3.60	0.86	3.82	0.89	27.68	1834.06	.001
Coqueta	3.80	1.06	4.13	0.91	49.27	1734.26	.001
Desagradable	2.42	1.01	2.45	0.90	0.64	1826.40	.422
Desquiciada	2.64	1.12	2.59	0.98	0.90	1801.49	.342
Enrevesada	3.04	1.18	3.15	1.12	3.87	1817.99	.049
Expresiva	3.66	0.98	3.78	0.82	8.01	1778.19	.005
Familiar	3.60	0.93	3.80	0.86	21.68	1834.39	.001
Fanfarrona	2.92	1.08	2.89	1.00	0.35	1809.32	.553
Fuerte físicamente	2.34	0.94	2.62	0.84	43.03	1823.25	.001
Histérica	3.44	1.13	3.35	0.95	3.44	1793.72	.063
Imprudente	2.63	1.03	2.57	0.93	1.73	1761.16	.187
Inexpresiva	2.23	1.04	2.25	1.00	0.14	1826.64	.699
Liberada	3.23	0.95	3.30	0.89	2.26	1812.35	.132
Líder	3.18	1.07	3.43	0.99	28.13	1821.45	.001
Limpia	4.21	0.94	4.18	0.86	0.34	1833.90	.557
Llorona	3.34	1.09	3.52	0.99	13.21	1827.40	.001
Maleducada	2.39	0.99	2.47	0.95	2.59	1829.11	.107
Maltratadora	2.00	1.09	1.90	0.95	3.97	1817.77	.046
Maniática	3.02	1.20	3.07	1.08	0.97	1813.67	.322
Oprimida	2.41	1.06	2.47	0.98	1.52	1779.48	.217
Orientada a la carrera profesional	3.46	0.97	3.59	0.89	8.29	1818.53	.004
Orientada a la familia	3.55	0.90	3.67	0.91	8.49	1821.04	.004
Pasiva	2.78	1.02	2.75	0.97	0.42	1807.02	.514
Poderosa	3.03	1.02	3.28	0.97	29.60	1828.77	.001
Presumida	3.73	1.07	4.11	0.87	70.48	1765.97	.001
Saludable	3.69	0.90	3.84	0.83	12.87	1819.96	.001
Sexualmente activa	3.48	1.08	3.43	0.93	1.21	1791.10	.270
Sociable	3.84	0.91	3.91	0.86	2.75	1819.09	.097
Sucia	1.82	1.04	1.87	0.91	1.34	1806.26	.245
Sumisa	2.52	1.06	2.57	0.93	0.84	1725.61	.357
Tranquila	3.10	1.01	3.19	0.87	4.30	1809.10	.038
Viciosa	3.32	1.11	3.06	1.03	26.80	1795.69	.001
Violenta	2.32	1.17	2.11	0.92	17.16	1757.25	.001

Nota: D.E. Desviación Estándar.

Tabla 77. Medias obtenidas para cada adjetivo de la escala de estereotipos de género asignados a los chicos en general, en función del género

	Chico		Chica		F	gl.	p
	Media	D.E	Media	D.E			
Agresivo	3.41	0.97	3.61	0.80	24.088	1789.67	.001
Amable	3.29	0.87	3.28	0.81	0.09	1820.42	.758
Calculador	2.80	0.98	2.70	0.92	5.26	1808.68	.022
Cálido	3.00	0.94	2.99	0.95	0.10	1799.03	.746
Científico	2.85	0.99	2.85	0.92	0.00	1804.15	.996
Con alta habilidad en matemáticas	3.07	0.93	3.02	0.85	1.34	1821.13	.246
Con buen gusto	3.28	0.93	3.03	0.85	36.04	1827.13	.001
Con éxito profesional	3.37	0.87	3.27	0.82	5.30	1822.96	.021
Coqueto	2.79	1.00	2.83	0.99	0.58	1750.51	.445
Desagradable	2.73	0.98	2.84	0.85	6.53	1810.68	.011
Desquiciado	2.64	1.00	2.69	0.93	1.12	1801.00	.289
Enrevesado	2.58	0.97	2.67	1.00	4.11	1802.24	.043
Expresivo	3.01	0.99	2.77	0.95	26.50	1822.57	.001
Familiar	3.18	0.94	2.97	0.85	23.81	1814.08	.001
Fanfarrón	3.43	1.01	3.52	0.99	3.77	1811.97	.052
Fuerte físicamente	3.84	0.89	3.97	0.85	10.80	1833.65	.001
Histérico	2.58	0.99	2.56	0.99	0.21	1825.92	.642
Imprudente	3.15	1.07	3.18	1.00	0.62	1762.68	.430
Inexpresivo	2.75	1.01	2.98	1.04	23.19	1817.61	.001
Liberado	3.24	0.92	3.36	0.91	7.34	1799.65	.007
Líder	3.53	0.99	3.59	0.94	1.73	1827.93	.188
Limpio	3.25	1.01	3.14	1.00	5.17	1831.84	.023
Llorón	2.10	0.98	2.05	0.92	1.27	1821.84	.259
Maleducado	2.93	1.03	3.03	0.97	4.96	1827.85	.026
Maltratador	2.57	1.06	2.74	1.00	11.15	1820.37	.001
Maniático	2.45	1.01	2.34	0.93	6.32	1803.12	.012
Oprimido	2.32	1.00	2.29	0.98	0.37	1781.95	.538
Orientado a la carrera profesional	3.13	0.87	3.15	0.87	0.24	1817.12	.620
Orientado a la familia	3.11	0.90	2.99	0.89	7.31	1817.94	.007
Pasivo	2.95	1.02	2.96	1.00	0.09	1814.99	.760
Poderoso	3.38	0.95	3.32	0.93	1.80	1821.78	.179
Presumido	3.16	1.08	3.00	1.10	9.81	1819.47	.002
Saludable	3.48	0.95	3.60	0.91	7.58	1819.63	.006
Sexualmente activo	3.61	1.04	3.83	0.95	21.02	1815.41	.001
Sociable	3.68	0.86	3.66	0.87	0.16	1825.02	.681
Sucio	2.58	1.08	2.68	1.00	4.27	1805.84	.039
Sumiso	2.48	0.97	2.44	0.92	0.77	1717.96	.378
Tranquilo	2.88	0.94	2.80	0.92	3.06	1823.85	.080
Vicioso	3.42	1.05	3.48	1.04	1.35	1801.63	.245
Violento	3.21	1.05	3.11	0.97	4.96	1813.24	.026

Nota: D.E. Desviación Estándar.

En sentido contrario, es decir, consideran en mayor medida las chicas de la muestra que los chicos encuestados, y con diferencias estadísticamente significativas, que las chicas, en general, son: amables, calculadoras, científicas, con alta habilidad en matemáticas, con buen gusto, con éxito profesional, coquetas, enrevesadas, expresivas, familiares, fuertes físicamente, líderes, lloronas, orientadas a la carrera profesional y a la familia, poderosas, presumidas, saludables y tranquilas.

En lo que respecta a la caracterización de los chicos, las opiniones de chicas y chicos se muestran en la Tabla 77. En ella se observa que a la hora de caracterizar a los chicos, son menos los atributos que muestran diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género. No aparecen diferencias en la caracterización de los chicos en general, a través de los atributos: amable, cálido, científico, con alta habilidad en matemáticas, coqueto, desquiciado, fanfarrón, histérico, imprudente, líder, llorón, oprimido, orientado a la carrera profesional, pasivo, poderoso, sociable, sumiso, tranquilo y vicioso.

En cualquier caso, y recordando que los adjetivos expuestos en el párrafo anterior, no muestran diferencias estadísticamente significativas, cabe reseñar que las chicas, con respecto a esos adjetivos, muestran medias más altas que las chicos al definir a los chicos, en general, como: coquetos, desquiciados, fanfarrones, imprudentes, líderes, orientados a la carrera profesional, pasivos y viciosos. Ellos, por el contrario, consideran en mayor medida que, en general, los chicos se caracterizan por ser: amables, cálidos, con alta habilidad en matemáticas, histéricos, llorones, oprimidos, poderosos, sociables, sumisos y tranquilos.

Sí aparecen diferencias por cuestión de género, sin embargo, en los siguientes adjetivos, donde las chicas de la muestra consideran en mayor medida que ellos, que son característicos de los chicos en general: agresivos, desagradables, enrevesados, fuertes físicamente, inexpressivos, liberados, maltratadores, saludables, sexualmente activos y sucios.

Por el contrario, y con diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género, los chicos consideran en mayor medida que ellas, que los chicos, en general, son: calculadores, con buen gusto, con éxito profesional, expresivos, familiares, limpios, maniáticos, orientados a la familia, presumidos y violentos.

Tabla 78. Correlaciones bivariadas entre Roles de género y violencia en función del género

	Rol de Género	
	CHICO	CHICA
Ejecuta V Relacional	.07	.04
Ejecuta V Emocional	.11	.03
Ejecuta V Física	.06	.06
Padece V Relacional	-.00	.08
Padece V Emocional	.01	.05
Padece V Física	.00	-.03

5.2.2.2 Los Roles de género y la Violencia

La ideología de rol sólo establece una correlación significativa y positiva con la violencia en el caso de los chicos. Concretamente, ésta se encuentra con respecto a la comisión de violencia emocional por parte de los chicos de la muestra.

5.2.2.3 La Comunicación familiar y la Violencia en función del género

Parece evidenciarse el efecto protector que ejerce una comunicación abierta con la madre y el padre respecto de la implicación en conductas violentas. De hecho es significativa y positiva en el caso de las chicas con relación con relación al padre. Por el contrario, los problemas de comunicación con las figuras parentales muestran otras implicaciones, y dependiendo de que esos problemas se manifiesten con relación a la madre o al padre, matices diferentes para chicos y chicas.

Tabla 79. Correlaciones bivariadas entre Comunicación familiar y violencia en función del género

COMUNICACIÓN	Apertura Madre		Problemas Madre		Apertura Padre		Problemas Padre	
	CHICO	CHICA	CHICO	CHICA	CHICO	CHICA	CHICO	CHICA
Ejecuta V Relacional	-.07	-.00	.12	.05	-.06	-.02	.12	.07
Ejecuta V Emocional	-.07	-.02	.26	.10	-.07	-.09	.27	.12
Ejecuta V Física	-.05	-.00	.17	.07	-.01	-.05	.21	.06
Padece V Relacional	.04	-.02	.03	.05	.06	-.02	.04	.09
Padece V Emocional	.03	-.07	.05	.10	.03	-.04	.06	.13
Padece V Física	.06	-.03	.03	.04	.05	-.02	.04	.05

Las dificultades en esta área con la figura materna correlacionan con la ejecución de violencia relacional, emocional y física por parte de los chicos, así como con la comisión de violencia emocional por parte de las chicas. En el caso de las féminas, además, estos problemas de comunicación con la madre se relacionan con el padecimiento de violencia relacional. Cuando los problemas de comunicación se relacionan con el padre, las correlaciones halladas entre estos problemas y la comisión de todos los tipos de violencia por parte de los chicos son más altas que las que se manifestaban con respecto a los problemas comunicativos con la madre. En el caso de las chicas, los problemas que mantienen éstas en la comunicación con la figura paterna también correlacionan, también en mayor medida que con la madre, con la comisión de violencia emocional, así como con el padecimiento de violencia emocional y relacional, un subtipo de padecimiento éste último que no se hallaba en el análisis referido a la figura materna.

5.2.2.4 Tipos de Violencia cometida y padecida en función del género

Las correlaciones halladas entre los tres tipos de violencia ejecutada son más altas en el caso de los chicos que entre las chicas, lo que señala que son los chicos los que ejercen en mayor medida más tipos de violencia. Por su parte, las correlaciones que se manifiestan respecto del padecimiento de violencia relacional, emocional y física son muy altas, muy próximas al 1, tanto en el caso de los chicos como en el de las chicas, lo que muestra que la violencia padecida por unas y otros es simultáneamente de varios tipos.

Tabla 80. Correlaciones bivariadas entre la violencia ejercida y padecida, y los tipos de violencia en función del género

VIOLENCIA	Ejecuta V Relacional		Ejecuta V Emocional		Ejecuta V Física		Padece V Relacional		Padece V Emocional		Padece V Física	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Ejecuta V Relacional	1	1										
Ejecuta V Emocional	.75	.64	1	1								
Ejecuta V Física	.81	.59	.80	.65	1	1						
Padece V Relacional	.12	.10	.18	.02	.13	.01	1	1				
Padece V Emocional	.12	.07	.29	.15	.14	.06	.91	.92	1	1		
Padece V Física	.08	.07	.17	.01	.14	.07	.92	.92	.91	.90	1	1

Para ambos géneros, las correlaciones más altas se manifiestan entre la comisión de violencia física y violencia emocional. En el caso de los chicos, la tabla muestra correlaciones positivas entre la comisión de cualquier tipo de violencia y el padecimiento de todos los subtipos de violencia. En el caso de las chicas, sin embargo, la comisión de los dos únicos tipos de violencia que muestran correlaciones significativas positivas, la relacional y la emocional, sólo correlacionan con el padecimiento de esos mismos tipos de violencia. La ejecución de violencia física de las mujeres no implica el padecimiento de esa misma violencia ni de ningún otro subtipo de conducta violenta. En lo relativo al padecimiento de la violencia en el noviazgo, se halla que tanto los chicos como las chicas que padecen violencia, la experimentan en todas sus variedades o tipologías.

5.2.2.5 Consumo de drogas y Violencia en función del género

Resultan sorprendentes los resultados del análisis en función del género, por cuanto que el consumo de drogas sólo correlaciona con la ejecución de violencia emocional por parte de las chicas y sólo con el padecimiento de ese mismo tipo de violencia por parte de los chicos (Tabla 81). Concretamente, el consumo experimental o habitual de alcohol, de cannabis y el de otras drogas ilegales correlaciona de forma significativa y positiva con la violencia emocional que ejercen las mujeres, mientras que ese mismo consumo de alcohol y cannabis, pero no de otras drogas, correlaciona de forma significativa con la violencia emocional que padecen los chicos.

Tabla 81. Correlaciones bivariadas entre el consumo de drogas y la violencia en función del género

	Riesgo Alcohol		Experimental y Habitual OH		Cannabis		Otras ilegales	
	CHICO	CHICA	CHICO	CHICA	CHICO	CHICA	CHICO	CHICA
Ejecuta V Relacional	.00	-.00	-.02	.01	-.06	-.00	-.03	.01
Ejecuta V Emocional	.06	.06	.08	.18	.07	.13	.04	.09
Ejecuta V Física	.01	.03	-.01	.07	-.03	.07	-.02	.03
Padece V Relacional	.00	-.01	.06	-.02	.02	-.05	.01	.00
Padece V Emocional	.07	.00	.11	.03	.08	.00	.05	.01
Padece V Física	.03	-.01	.07	-.00	.04	-.03	.00	-.01

Tal y como se hizo a la hora de analizar las correlaciones en general, también se ha optado en este caso por el señalamiento de las ocasiones concretas de consumo en las que aparece una relación significativa con la comisión y el padecimiento de la violencia (Tabla 82), hallando que, excepción hecha respecto del padecimiento de violencia relacional, donde no se hallan correlaciones significativas con el uso de drogas, algunas ocasiones de consumo sí presentan esa relación estadística con la comisión de todos los subtipos de violencia y con el padecimiento de la de carácter emocional y físico. Concretamente, y en lo que a la comisión de violencia se refiere, las borracheras a lo largo de la vida y del último año correlacionan con el ejercicio de violencia emocional por parte de los chicos. En el caso de las chicas, además de esas mismas ocasiones de borrachera, la del último mes, más reciente, también correlaciona con el ejercicio de violencia emocional.

En lo referido a los chicos y la comisión de violencia emocional, también se observan correlaciones entre esa conducta y el consumo de cannabis a lo largo de la vida. En cuanto a las experiencias de violencia emocional que sufren los varones, se hallan correlaciones entre ese padecimiento y el consumo experimental de alcohol (a lo largo de la vida, último año) y de borracheras (a lo largo de la vida, último año); así como con el consumo experimental de cannabis (a lo largo de la vida).

Finalmente, y en lo que a los varones se refiere, destaca el dato referido al padecimiento de violencia física de éstos, que correlaciona con su experimentación con las borracheras (a lo largo de la vida). En el caso de los varones, pues, ese episodio de consumo abusivo correlaciona con un tipo de violencia padecida que no aparece relacionado ni con otros consumos ni con las chicas.

En el caso de las chicas, la ejecución de violencia emocional, además de correlacionar con más ocasiones de borrachera que en los chicos, se relaciona también con el consumo experimental de cannabis (alguna vez en la vida; último año) y de otras drogas ilegales a lo largo de la vida. En el caso de las chicas, además, el consumo experimental de alcohol (alguna vez en la vida; último año), así como el habitual, el del último mes, se relaciona con la comisión de violencia relacional. Sólo el consumo experimental de cannabis (a lo largo de la vida) correlaciona con el padecimiento de violencia emocional por parte de las chicas, y es precisamente esta la única correlación hallada entre el consumo de drogas y el padecimiento de violencia por parte de las chicas de la muestra.

Tabla 82. Correlaciones significativas entre ocasiones de consumo de drogas y violencia en función del género

	Alcohol A lo largo Vida		Alcohol Último año		Alcohol Último mes		Borrachera Vida		Borrachera Último Año		Borrachera Último Mes		Cannabis A lo largo vida		Cannabis Último Año		Otras sust. Vida	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Ejecuta V. Relacional		.16		.16		.14												
Ejecuta V. Emocional							.12	.13	.12	.13		.18	<i>.08</i>	.17		.12		<i>.09</i>
Ejecuta V. Física												<i>.10</i>						
Padece V. Emocional	<i>.09</i>		<i>.08</i>				.15		.12				<i>.10</i>	.11				
Padece V. Física							<i>.10</i>											

En resumen, cabe afirmar que el uso de drogas, en el caso de los chicos, correlaciona con la ejecución y padecimiento de violencia emocional, y con el padecimiento de violencia física. En el caso de las chicas, los consumos se relacionan igualmente con la ejecución y el padecimiento de violencia emocional, pero también con la ejecución de violencia relacional, no con su padecimiento. Igualmente, puede concluirse que el uso de sustancias explica en mayor medida la violencia que ejercen las chicas y la violencia que padecen los chicos.

5.3 Matriz de correlaciones para la propuesta de un modelo explicativo de la violencia de noviazgo adolescente

Objetivo 3: Proporcionar un modelo explicativo del fenómeno de la violencia en el noviazgo adolescente entre jóvenes escolarizados de la CAPV de edades comprendidas entre los 14 y 18 años

Pese a la imposibilidad de hablar en términos de causalidad, puesto que sólo un análisis longitudinal y más controlado del fenómeno y las variables permitirían hacerlo, se trata de analizar cómo se asocian las variables entre sí para plantear, a modo tentativo, un modelo explicativo de la violencia ejercida, por un lado, y de la padecida por el otro. Para ello procederemos a analizar la violencia, como variable dependiente, en su doble naturaleza: su ejercicio y su padecimiento. En cada uno de los casos se dispone de una escala que refiere tres tipos de violencia (relacional, emocional y física) que se van a asociar a las variables que en el análisis correlacional bivariado previo han mostrado una significación estadística más elevada o estrecha con la variable objeto de estudio, para evaluar así en qué medida aquéllas podrían predecir el total de violencia ejercida y padecida.

A partir de ahí se han desarrollado sendos análisis factoriales por cada una de las violencias (ejercida y padecida). En el primer análisis factorial para la violencia ejercida se han introducido los tres indicadores o tipos de violencia que la integran, obteniendo un KMO de .74, con un coeficiente de esfericidad $\chi^2 = 1653,73$; $p < .001$, es decir, que esas tres variables se asocian entre sí mostrando una correlación conjunta y por ello susceptible de ser factorizada y reducida a una sola dimensión. Al proceder a esa factorización el análisis arroja un valor propio de 2.39 que explica el 75.79% de la varianza total. Los tres tipos de violencia, que presentan coeficientes factoriales de .88 y .90, se agrupan así en una única dimensión de violencia ejercida.

Se ha realizado el mismo procedimiento respecto de la violencia padecida, introduciendo los tres tipos de violencia (relacional, emocional y física) en un análisis factorial a través del cual se ha obtenido un KMO de .78, con un coeficiente de esfericidad $\chi^2 = 4278.26$; $p < .001$, es decir, que esas tres variables de violencia padecida se asocian igualmente entre sí, mostrando una correlación conjunta susceptible de ser factorizada y reducida a una sola dimensión. Al proceder a esa factorización el análisis arroja un valor propio de 2,83 que explica el 94,51% de la varianza. En este caso, las variables muestran tal grado de correlación, que cuando se presentan de manera conjunta explican prácticamente la totalidad del fenómeno. Es más, los pesos factoriales de estas variables son de .97 en todos los casos, siendo variables altamente asociadas y por lo tanto susceptibles de tomarlas como un único factor.

Una vez salvadas las puntuaciones factoriales se ha realizado una tabla de correlaciones donde aparecen, una vez más, los tres indicadores o tipos de violencia ejercida, además de la puntuación total. Se ha procedido de igual manera respecto de la violencia padecida.

En la Tabla 83 aparecen las variables dependientes objeto de estudio y su correlación con otras que en los análisis preliminares han mostrado su significación en algunos de los casos. Es éste el caso de los autoestereotipos femeninos negativos y los autoestereotipos masculinos negativos; de los problemas de comunicación con la madre y con el padre; los problemas de integración escolar; el consumo experimental de alcohol y las borracheras, así como el consumo experimental y/o más regular de cannabis; y el sexo y la edad como variables de control epidemiológico.

En la matriz se observa que aún cuando no se hallan niveles de significación excesivamente altos, las correlaciones resultan estadísticamente significativas. De hecho, el coeficiente más alto es de .19, que asociaría los problemas de comunicación con la madre con la violencia emocional ejercida, por ejemplo, o el caso de los problemas de comunicación con el padre, asociados más estrechamente con la violencia física padecida.

No obstante, de la tabla expuesta interesan en mayor medida las puntuaciones totales, por cuanto que con posterioridad se harán los análisis utilizando como indicadores las puntuaciones totales de violencia ejercida y padecida.

Tabla 83. Matriz correlacional de las variables violencia ejercida y padecida

°	Violencia Ejercida				Violencia Padecida			
	Relacional	Emocional	Física	Total	Relacional	Emocional	Física	Total
AEF-	.06 (.001)	.12 (.001)	.11 (.001)	.11 (.001)	.10 (.001)	.11 (.001)	.11 (.001)	.11 (.001)
AEM-	.11 (.001)	.13 (.001)	.09 (.003)	.12 (.001)	.13 (.001)	.14 (.001)	.12 (.001)	.14 (.001)
Prob. Com. Madre	.09 (.004)	.19 (.001)	.12 (.001)	.15 (.001)	.05 (.102)	.09 (.004)	.15 (.001)	.06 (.042)
Prob. Com. Padre	.10 (.001)	.21 (.001)	.14 (.001)	.17 (.001)	.07 (.019)	.10 (.001)	.17 (.001)	.08 (.014)
Prob. Integra Escolar	.09 (.002)	.06 (.035)	.06 (.038)	.08 (.006)	.08 (.011)	.08 (.009)	.08 (.006)	.07 (.013)
Consum Exp OH	-.01 (.697)	.13 (.001)	.03 (.269)	.06 (.057)	.02 (.600)	.08 (.014)	.06 (.057)	.04 (.170)
Consum Exp THC	-.03 (.279)	.08 (.008)	.01 (.804)	.02 (.488)	-.01 (.696)	.04 (.185)	.02 (.488)	.01 (.697)
Sexo	-.08 (.009)	.14 (.001)	.10 (.001)	.06 (.037)	.01 (.714)	.08 (.012)	.06 (.037)	.04 (.193)
Edad	.01 (.853)	.05 (.074)	-.01 (.929)	.02 (.480)	.02 (.617)	.06 (.037)	.02 (.480)	.04 (.229)

Nota: AEF- Autoestereotipos Femeninos negativos; AEM- Autoestereotipos Masculinos negativos; Consum Exp. Consumo experimental; OH alcohol; THC Cannabis.

En la Tabla 83 se observa, igualmente, que a excepción del consumo de cannabis y la variable edad, y de forma tendencial el consumo de alcohol, en todos los casos aparecen asociaciones estadísticamente significativas que señalarían que a mayor expresión de las variables indicadoras surgiría una mayor violencia ejercida.

Algo similar ocurre con la violencia padecida. En este caso hay cuatro variables que no muestran significación, a saber, el consumo de sustancias, bien sea de alcohol o de cannabis; el sexo; y la edad. Sí presentan significación estadística, por el contrario, los autoestereotipos femeninos negativos y los masculinos negativos referidos a una/o misma/o; los problemas de comunicación con la madre y con el padre; y la integración escolar. Todos ellos presentan significación estadística, si bien el efecto es mayor en el caso de los autoestereotipos femeninos y masculinos con valencia negativa.

Para hallar el valor o magnitud de estas asociaciones, y tanto para lo relativo a la violencia ejercida como a la violencia padecida, se han desarrollado sendos modelos de regresión jerárquica para explicar en primera instancia el ejercicio de la violencia y posteriormente su padecimiento. Para ello se han ido introduciendo, por pasos, el conjunto de variables seleccionadas por su nivel de asociación con cada variable dependiente.

Para analizar la violencia ejercida (Tabla 84), en el primer paso se ha incorporado la variable violencia padecida; en el segundo se introducen los autoestereotipos; en el tercero los problemas de comunicación con la madre y el padre; en el cuarto los problemas de integración escolar; en el quinto el consumo de drogas (alcohol y cannabis), y en el sexto y último se introducen las variables de caracterización epidemiológica como son el sexo y la edad. Se observa, respecto del modelo aplicado a la violencia ejercida, que en ese primer paso entra la violencia padecida con un coeficiente $\beta = .11$ ($R^2 = .012$) y significación estadística ($p < .001$), lo que determina que la violencia padecida se asocia positivamente con la violencia ejercida.

En un segundo paso, tal y como se ha manifestado, se han introducido los autoestereotipos y se observa que, con ello, hay un ligero incremento de varianza explicada, si bien resulta mínimo ($R^2 = .026$). No obstante, el modelo resulta estadísticamente significativo y por eso atendemos a su explicación. En este segundo paso se observa que el β hallado para la violencia padecida, que antes era de .11, pasa en este caso a ser de .09, también significativo, pero con una reducción del poder de

asociación o de magnitud del efecto, toda vez que entran con igual fuerza los autoestereotipos masculinos negativos ($\beta = .09$). En este segundo paso, pues, la violencia ejercida podría explicarse a través de la violencia padecida y los autoestereotipos masculinos negativos.

Tabla 84. Regresión jerárquica para el modelo de violencia ejercida.

	Paso 1		Paso 2		Paso 3		Paso 4		Paso 5		Paso 6	
	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p	β	p
Violencia Padecida	.11	.001	.09	.005	.08	.011	.08	.010	.08	.012	.08	.013
AEF-			.04	.281	.02	.547	.03	.494	.02	.520	.01	.775
AEM-			.09	.027	.07	.088	.06	.152	.05	.202	.06	.151
Prob. Com. Madre					.03	.167	.03	.493	.03	.452	.03	.505
Prob. Com. Padre					.12	.009	.11	.013	.11	.014	.11	.013
Prob. Integra Escol							.04	.169	.05	.137	.05	.107
Consum Exp OH									.08	.043	.07	.092
Consum Exp THC									-.05	.175	-.05	.242
Sexo											.04	.198
Edad											.00	.926
F	11.46		6.59		9.53		1.89		2.09		0.83	
p	.001		.001		.001		.169		.124		.437	
R ²	.012		.026		.045		.047		.051		.053	

Nota: AEF- Autoestereotipos Femeninos negativos; AEM- Autoestereotipos Masculinos negativos; Consum Exp. Consumo experimental; OH alcohol; THC Cannabis.

En el tercer paso, y al incluir los problemas de comunicación con ambas figuras parentales, el modelo también resulta estadísticamente significativo ($F = 9.53$; $p < .001$), toda vez que aumenta la varianza explicada ($R^2 = .045$). En este caso vuelve a reducirse el efecto de la violencia padecida, que en este caso es de $\beta = .08$ ($p = .011$); pierden significación los autoestereotipos masculinos negativos, pero adoptan un efecto notorio los problemas de comunicación con el padre ($\beta = .12$; $p = .009$). En este tercer paso, donde ya se están controlando un conjunto de variables, se observa que los principales predictores de la violencia ejercida serían los problemas de comunicación con el padre, en primer lugar, seguidos de la violencia padecida.

En el cuarto paso se han introducido los problemas de integración escolar, y en este caso el modelo no ha resultado ser estadísticamente significativo ($F = 1.89$; $p = .169$). La varianza explicada sería en este caso de .047. Al igual que en el modelo anterior, serían las variables relacionadas con los problemas de comunicación con el padre ($\beta = .11$) y la violencia padecida ($\beta = .08$) los principales predictores de la violencia ejercida.

En el quinto paso se introducen dos nuevas variables, las relacionadas con el consumo de drogas (alcohol y cannabis), hallando que el modelo tampoco resulta ser estadísticamente significativo. El consumo experiencial de alcohol y las borracheras ocasionales también señalan de forma significativa un efecto sobre la violencia ejercida, si bien éste es limitado. De hecho, este consumo de alcohol obtiene la misma magnitud que la que obtiene la violencia padecida. En este quinto modelo la variable que sigue prediciendo en mayor medida la violencia ejercida serían los problemas de comunicación con el padre.

En el sexto y último paso se introducen las variables sexo y edad, evaluando en este modelo el efecto conjunto de todas las variables que se han considerado pertinentes. Mediante ese control mutuo de todas las variables se observa que el principal efecto se identifica respecto de los problemas de comunicación con el padre ($\beta = .11$) y la violencia padecida ($\beta = .08$).

De la misma manera se ha procedido a realizar un análisis de regresión jerárquica con la violencia padecida (Tabla 85). En la tabla que sigue aparece la secuencia de los pasos desarrollados, mostrando en ella los diferentes valores obtenidos para cada paso y variable(s). En cuanto a la violencia padecida, y tal y como también ocurrió en el primer paso del modelo aplicado para la violencia ejercida, también entra con una fuerza la violencia ejercida ($\beta = .11$), algo lógico teniendo en cuenta que se está estableciendo la relación entre las dos variables; la que antes era predictora ahora se convierte en variable dependiente y viceversa, de tal manera que lo anteriormente indicado sirve también para explicar este modelo.

En el segundo paso se introducen los autoestereotipos negativos femeninos y masculinos, hallando algo muy similar al modelo anterior: la violencia ejercida pierde algo de efecto y aparecen con mayor notoriedad los autoestereotipos masculinos negativos ($\beta = .12$; $p = .003$).

En el tercer paso se introducen los problemas de comunicación con el padre y la madre, y al igual que ocurriese anteriormente, el β de la violencia ejercida se reduce ligeramente, el β de los estereotipos masculinos negativos se mantiene ($\beta = .12$; $p = .003$), y entran con un efecto equivalente los problemas de comunicación con el padre ($\beta = .11$; $p = .013$).

De la misma manera que se ha comentado en el modelo de regresión jerárquica anterior de violencia ejercida, ocurre algo similar en los pasos cuatro y cinco de este modelo de violencia padecida.

En cuanto al paso sexto observamos lo sucedido al introducir todas las variables ejerciendo así un control de sus efectos comunes o mutuos. Se observa en él los principales efectos de las variables predictoras de la violencia padecida, hallando que las variables que demuestran ejercer el mayor efecto sobre la violencia padecida son los autoestereotipos masculinos negativos ($\beta = .12$), los problemas de comunicación con el padre ($\beta = .12$) y a violencia ejercida ($\beta = .08$), que también ha resultado ser estadísticamente significativa.

Tabla 85. Regresión jerárquica para el modelo de violencia padecida

	Paso 1		Paso 2		Paso 3		Paso 4		Paso 5		Paso 6	
	β	p										
Violencia Ejercida	.11	.001	.09	.005	.08	.011	.08	.010	.08	.012	.08	.013
AEF-			.02	.547	.01	.782	.01	.842	.01	.853	.01	.897
AEM-			.12	.003	.12	.003	.13	.002	.12	.003	.12	.003
Prob. Com. Madre					-.06	.161	-.06	.173	-.06	.186	-.06	.183
Prob. Com. Padre					.11	.013	.12	.010	.12	.011	.12	.011
Prob. Integra Escol							-.04	.198	-.04	.223	-.04	.267
Consum Exp OH									.04	.272	.04	.388
Consum Exp THC									-.03	.496	-.02	.530
Sexo											.01	.826
Edad											.01	.707
F	11.46		8.61		3.19		1.66		0.61		0.09	
p	.001		.001		.042		.198		.546		.912	
R ²	.012		.030		.036		.038		.039		.039	

Nota: AEF- Autoestereotipos Femeninos negativos; AEM- Autoestereotipos Masculinos negativos; Consum Exp. Consumo experimental; OH alcohol; THC Cannabis.

En definitiva, parece que tanto en el caso de la violencia ejercida como en el de la violencia padecida se expresan de forma equivalente las mismas variables. En el

primer caso, el de la violencia ejercida, son fundamentalmente la violencia padecida y los problemas de comunicación con el padre los que ejercen un mayor poder predictivo, mientras que en la violencia padecida, además de estas dos variables, toman fuerza los estereotipos masculinos negativos a la hora de proponer un modelo explicativo

6 CAPÍTULO VI.

RESULTADOS ESTUDIO II

6.1 Objetivo general

Conocer las representaciones ligadas al género en los episodios de violencia en el noviazgo adolescente y analizar la influencia que ejercen las variables asociadas al contexto donde se producen dichas conductas

6.2 Objetivos específicos

Analizar la influencia que ejerce el consumo de alcohol y de otras sustancias y el contexto de ocio nocturno sobre la violencia de género y la violencia en el noviazgo adolescente, incluyendo en el análisis factores relacionados con el género

6.3 Hipótesis

Se prevé que los episodios de violencia en el noviazgo adolescente se produzcan en los contextos de ocio nocturno y bajo la influencia del consumo de alcohol u otras drogas.

Tal y como se avanzaba en el apartado metodológico, del estudio cualitativo más amplio realizado en torno al consumo de drogas y la juventud desde una perspectiva de género interesan sobremanera, por un lado, los datos relacionados con dicho consumo y la violencia en el noviazgo, sin embargo, consideramos oportuno incluir, además, los testimonios e interpretaciones que hacen las y los propios adolescentes con relación al consumo y, primero, la violencia en general, posteriormente con la violencia de género, y finalmente con la violencia de pareja que se suscita en los contextos de ocio nocturno, porque todos ellos permiten ir comprendiendo la dinámica en la que surgen estas conductas que son las que finalmente pretendemos entender en esta tesis, y porque en todos esos apartados se alude a variables que, como los estereotipos y/o los roles de género, están afectando a la conducta violenta.

6.4 El alcohol y la violencia en el contexto de ocio nocturno

6.4.1 La violencia entre iguales

Las y los adolescentes que participan en los GD o en las EP reconocen en sus relatos que resulta común en los contextos de ocio nocturno la ocurrencia de peleas y episodios de violencia física principalmente, pero también conductas relacionadas con la violencia verbal, sobre todo los insultos y las humillaciones.

Quienes no se han visto envueltos/as en estos acontecimientos, han sido testigos en innumerables ocasiones de los mismos.

“Sí, es habitual. Una noche de fiesta en Vitoria ves un par de movidas fijo (...), movidas verbales, en plan insultos, etc., y peleas” (Chico, 16)

“Ver peleas, sí he visto. A veces, incluso, ves gente de la misma cuadrilla pegándose...” (Chica, 16)

“Por esas zonas (discotecas y calles cercanas a discotecas) hay muchos problemas, porque la gente se pone súper violenta” (Chica, 16)

6.4.1.1 El alcohol, siempre presente

Reconocen abiertamente, y casi en exclusiva los chicos, que el alcohol les afecta en su percepción de la realidad, su susceptibilidad y su autocontrol, y que muchas de estas situaciones serían valoradas de diferente manera si no se hubiera bebido.

Parece, en el caso de los chicos, que el hecho de beber aumenta la probabilidad de implicarse en conductas de violencia física. De hecho se refieren a las peleas

“No te controlas y puedes hacer cualquier barbaridad” (Chico, 16)

“En caso de que haya algún problema, estás como más alerta, como esperando, no sé cómo decirte. Si hay alguna pelea o algo y no has bebido, pues estás tranquilo y calmado, pero con alcohol, si pasa algo estás más preparado para una pelea” (Chico, 17)

Por el contrario, entre las chicas parece que aumentan las posibilidades de discutir o implicarse en episodios de violencia de tipo verbal. Ellas, por su parte, mencionan más las discusiones.

“Te ayuda a pasártelo bien (el alcohol), pero también te puede llevar a unas discusiones que no quieres, o a hacer cosas que no quieres” (Chica, 16)

“A ver, yo por ejemplo, cuando estoy un poco más borracha sí que me enfado más fácilmente. También es.... depende de cómo tenga el día. Si tengo el día muy alegre, pues igual me da igual todo y ¡viva la vida loca!, pero si tengo el día de estar más enfadada, pues me lo tomo todo un poco mal. Eso también varía un poco. De fiesta hay más gente y quieres hacerte el guay y si te provocan, pues al final quieres hacerte tú el gallo. Yo lo que veo es que hay muchas peleas los sábados y los viernes” (Chica, 18)

En este último testimonio se menciona una cuestión que aparece posteriormente en otros testimonios relacionados con la violencia y que alude a la necesidad de mostrar y salvaguardar la imagen de una/o mismo y que puede enlazarse con la teoría de la cultura del honor (Sackelford, 2005).

6.4.1.2 La violencia física, patrimonio de los varones. La verbal, patrimonio femenino

Constatada la ocurrencia frecuente de episodios de violencia en los contextos de ocio nocturno, se quiso saber, concretamente, el papel que jugaba cada uno de los géneros en ellos.

Así, preguntadas/os sobre la existencia de diferencias de género en esta cuestión las respuestas fueron claras e inequívocas. Tanto los chicos como las chicas atribuían a los chicos, en mayor medida, el uso de la violencia física, mientras que la violencia verbal quedaba como patrimonio femenino. Los chicos, incluso, las consideraban “más tranquilas” en ese sentido.

“Sí, si hay diferencias porque, en primer lugar, creo que lo de ponerse agresivos con el alcohol les pasa mayoritariamente a los chicos. Bueno...puede que también le pase a alguna chica, pero no sé, los chicos normalmente tenemos más mal genio y nos calentamos antes. Y tenemos menos autocontrol. Yo no me he encontrado chicas agresivas, pero las habrá” (Chico, 18)

“Normalmente, los tíos se ponen más agresivos, no sé” (chico, 16)

“En el caso de los chicos se nota más, es más común” (Chica, 16)

“Siempre he visto peleas entre chicos” (Chico, 17)

“Yo creo que en los chicos es más violencia física y en las chicas más verbal, en plan insultos” (Chica, 16)

“Yo creo que los chicos son más agresivos. Siempre que hay alguna movida los que se pelean son dos chicos normalmente, y siempre acaban mal (...). Las chicas se ríen, bailan, hacen el tonto, y los chicos son más peligrosos” (Chica, 18)

6.4.1.3 El uso de la violencia: un mandato masculino

En muchas ocasiones, el hecho de ser hombre constituye “per se” un factor de riesgo, en tanto que los roles y estereotipos que también se les atribuyen les “obliga” a mostrarse tal y como cabe esperar de los chicos: valientes, agresivos, atrevidos, duros, etc.

Esta cuestión no se obvia por parte de las chicas, que señalan cómo ellos, culturalmente, están obligados a “hacerse los chulos, los gallos”. Ellos asumen esta expectativa, que es a su vez un mandato cultural, y mantienen la idea de que “hay que hacerse respetar” frente al resto de chicos y ante las mujeres.

Estos mandatos culturales, sociales, educativos, etc. favorecen un determinado tipo de comportamiento que pone a los chicos en situación de riesgo y vulnerabilidad frente a determinados peligros.

“Es que en chicas suele haber menos peleas porque suelen ser más tranquilas. No quieren mostrar que son “marimachos”. Hay una clara diferencia. Las chicas son menos violentas generalmente, y aunque ingieran alcohol no actúan de la misma manera que los chicos, porque los chicos pretenden hacerse los machos y si pasa algo se sacan la cara, pero las chicas son más tranquilas por mucho que beban alcohol. Van a ser más precavidas” (Chico, 17)

(en un grupo mixto de jóvenes de 16 años, hablando de las peleas)

(Chico, 16).-Es verdad, opinamos que sí, que los chicos, en general, caen más en las peleas, y en las chicas, depende.

(Chica, 16).-Es porque ellos tienen que demostrar que son más machotes, tienen que ir más de fuertes

(Chico, 16).- Es que hay que hacerse respetar”.

(en un grupo de chicas de 16 años, sobre las diferencias entre chicos y chicas y los comportamientos agresivos y/o violentos)

Chica 1.- “Por lo general sí hay diferencias

Chica 2.- Los chicos son más violentos

Chica 3.- Ya, pero yo también creo que es cultural, porque como de pequeños aprendemos que los chicos son violentos y las chicas son sumisas... y hasta cuando te emborrachas.... yo creo que chicas violentas.. no sé si he visto alguna vez

Chica 2.- A ver, yo no sé, porque estoy en una cuadrilla de chicos, pero lo que he visto es que una chica, cuando bebe, está, o tirada en el suelo con sus amigas, potando, o está insultado a otra gente.

Chica 1.-Yo creo que más agresivo, en plan pegar, los chicos

Chica 5.- Los chicos, cuando se enfadan, lo que hacen es pegarse y solucionan el tema, pero las chicas, lo que hacen, es no pegarse, no hacer nada, pero luego estar más de un año hablando mal de la otra a sus espaldas. A mí me parece muchísimo mejor lo de los chicos.

Chica 3.- Yo creo que es raro. Como el estereotipo es que los chicos no pueden pegar a las chicas, pues es un poco más controlado”

“Supuestamente cuando estás borracho dices la verdad, así que empiezas a decir de todo y luego igual te arrepientes. Cosas que normalmente te callas, y por estar borracho sueltas. Igual uno empieza con un vacile, el otro se lo toma mal y al final, y como los tíos son “a ver quién es el más fuerte”, pues empiezan por uno o por otro y acaban mal. Y en las tías los problemas surgen, pues porque igual una es sincera con la otra y no te gusta lo que dice y empiezan a

discutir, y no acabas pegándote pero acabas, o gritando o ignorando... etc. Esa misma situación sin alcohol sería diferente” (Chica, 16)

6.5 La violencia de género en el contexto de ocio nocturno

Diversas investigaciones muestran que el alcohol es la sustancia más implicada en la violencia de género (Farapi, 2007) y bajo su influencia, es decir, en estado de embriaguez, el comportamiento responde a claros mandatos culturales. En ese sentido, la percepción y la acción frente a situaciones de riesgo se relaciona con los roles de género definidos socialmente; cuestión que se ha confirmado igualmente en poblaciones jóvenes y en contextos de ocio nocturno.

Ni entre personas adultas, ni entre las y los jóvenes, las mujeres llegan a alcanzar el mismo estatus positivo que los varones a la hora de relacionarse (Rodríguez, Hernán, Cabrera y Romo, 2007). De esta manera, el hecho de que una mujer disfrute de la noche en los mismos términos que los varones las sitúa en posición de vulnerabilidad frente a determinadas conductas de riesgo, siendo en muchas ocasiones víctimas de violencia sexual, de sufrir acoso y abuso sexual.

(estando borracho) “Igual alguno puede abusar de alguna chica”(Chico, 16)

*“Siempre hay chicos que si hay una chica borracha se intentan aprovechar”
(Chica, 16)*

“Desde mi experiencia he visto más a los chicos, en el sentido de intentar influenciar la conducta, porque sabes que hay una posibilidad de cambiarla (hablando de la posibilidad de relaciones sexuales). Que sea un sí. Y lo intentas. Y depende de cómo sea ese “no”. Si te está mirando a los ojos, el lenguaje no verbal. Si te está mirando o no, cómo te lo dice también....los gestos dicen mucho. (...) Más posibilidades sí que hay cuando las chicas están más borrachas que los chicos” (Chico, 18)

“Sí. Yo más de una vez me he tenido que poner muy seria porque un chaval no me dejaba en paz. Porque igual estás en la discoteca y empiezan acercándose un poco. Y a la primera no le dices nada porque no piensas que vaya a acercarse más. Pero ya empieza... que si a agarrarte, y le digo: perdona, ¿te puedes apartar que me estás molestando? Se aparta, y a la de un segundo vuelve

y tú: ¡que te apartes, que me estás molestando!. Alguna vez incluso le he tenido que meter un sopapo a alguno. Y suerte que no me lo ha devuelto! Alguna vez ya me he tenido que poner seria” (Chica, 18)

“El año pasado, en fiestas de mi pueblo, que iba un poquillo mal, y camino a la barra estaba un moro, así, joven, y me agarró del culo. Le agarré la mano y le dije que me soltase y que se fuera del bar o le echaba. Al final, es que si permitimos que te agarre del culo y pasas...aunque sea un amigo.... Yo es que esas cosas no permito. Mucha gente pasa y se ríe” (Chica, 18)

“Conozco el caso de que ha insistido tanto (el chico) que (la chica) lo ha hecho por hacer (sexo), para que se calle. Si es que está así la sociedad. Hay de todo. (Chica, 18).

6.5.1 “La maté porque era mía” en V.O. juvenil

Si los anteriores testimonios ponen sobre la pista de algunas claves de interpretación de la violencia en general, y de la de género en particular, las siguientes se refieren concretamente a los factores que están implicados en la violencia en el noviazgo adolescente.

En general, y una vez analizados los discursos de las y los jóvenes, parece posible afirmar que el alcohol y los celos actúan como variables facilitadoras de la violencia en la pareja. En este caso, las conductas violentas tienen como destinatarias/os, por un lado, a terceras personas, las que “causan los celos”, y por el otro a la propia pareja.

6.5.2 Violencia hacia terceros/as; La noche me confunde!

Como se ve a continuación, el alcohol y esos mandatos masculinos a los que se aludía, facilitan una interpretación “particular” de cualquier hecho, pero sobre todo a cualquiera que implique a la pareja de una persona. Así, una conversación o la mirada de una tercera persona sobre la pareja de uno/a “obliga” al otro miembro a “hacerse respetar”.

Chicos y chicas atribuyen estos episodios a los celos, y aunque son más los chicos implicados en peleas por esta cuestión, las chicas también ejercen sobre sus parejas masculinas el mismo control o vigilancia, sin que sea tan habitual que ellas

actúen físicamente con la chica a la que atribuyen esa intención con sus chicos, pero sí actúan con violencia verbal.

“Igual ves a tu novia bailando con otro tío y tú vas bebido, pues te alteras demasiado y vas a por él” (Chico, 16).

“Yo lo he visto, y lo he vivido, que jode más. Ves a tu novia hablando con otro, así, de fiesta, y que están borrachillos también.....y te jode más. Pero no en plan agresivo, pero decirle: ¿con quién estabas hablando?” (Chico, 16)

“Por ejemplo, en una discoteca yo estoy con mi novia y veo que otro chico está hablando con ella, pues estoy como más receptivo y más pendiente y pensando que ese chico está hablando y que igual quiere algo con ella. Pero no es una cosa que pase siempre, ni que le pase a todas las personas. En una situación normal, igual eso te da igual, pero cuando estás un poco bebido estás a otras cosas. Por eso, mucha gente prefiere no salir de fiesta con su pareja. El hecho de que esté tu pareja y alguien conocido con el que haya podido hacer algo....pues te da cosa ver eso. Entonces sucede que estás con tu grupo de amigos y que sigues viendo cosas que no te gustan, o que no te gustan tanto, y simplemente por el hecho de haber consumido drogas que te hacen estar contigo mismo diferente y cambiar de actitud. Y cambia la perspectiva. Te hace pensar más y pensar mal. (...). (hablando de los celos) Por eso la gente prefiere no salir con su pareja. Igual tu pareja te dice: voy a ir a este sitio con mis amigas, y el chico intenta influenciar a sus amigos para cambiar de planes o irse a otro sitio, porque prefiere no mezclar las cosas. No salir estando en el mismo sitio. Si yo sé que mi pareja va a estar en una discoteca, pues igual yo intento cambiar de sitio” (Chico, 18).

“Sí, sí, muchas veces hay peleas entre chicas en la discoteca, la típica de agárrame el pendiente (risas), muchas veces por el alcohol. Entre chicas hay de todo, pues porque éste es mi novio y estás guiñándole el ojo..., o entre chicos, pues lo mismo. Hay mucha gente que se enfada por cualquier tontería, y si estas borracho más. Hoy en día la gente es muy celosa, y más si estas borrachilla y el otro se está dejando... que hay mucha gente que sí” (Chica, 16).

“Yo confié en mi novia. Pero igual hay parejas que sí se ha llegado a dar esa situación. Mis amigos han tenido pelea por hablar con una chica, pues porque su novio se ha puesto chulo. Pero eso es que.... si no confían en el otro.... eso pasa con alcohol y sin él, eso es así” (Chico, 17).

“Ah, sí, sí se ven chicos que creen que pueden con todo o con todas, o chicas borrachas que si su novio, también borracho, está hablando con otra chica le monta el pollo. El tío tontea más de la cuenta y ella se lo toma a la tremenda porque está borracha. O en estropadak, un caso de un chico que le puso los cuernos a su novia estando muy borracho, y la chica llorando un huevo, tirada por los suelos... Yo no había bebido y lo veía todo muy exagerado. El chico sí que estaba borracho, pero yo creo que sabía perfectamente lo que hacía... (...) En el caso que he comentado antes, el de la pareja... ¡la bronca que se montó!... ella se puso bastante agresiva. Se sabía que no iba a pasar nada, fueron todo palabras... pero en plan “como vuelvas a hacer algo así, te mato” y el tío estaba empanao. No se había dado cuenta hasta entonces de lo que había hecho, se le pasó el pedo, creo yo. Eso es lo más agresivo que he visto... También los chicos, aunque sean sólo amigos, se ponen celosos cuando están borrachos si nosotras hablamos con otros tíos. Ya se ponen con que estamos tonteando y tal. Y esto para nada es así si no se está borracho. En clase, de normal, , entienden que tengas amigos, pero estando de fiesta se vuelven mucho más posesivos. Si te ven hablando con un chico, igual vienen y te agarran. Yo creo que a nosotras, si estamos borrachas, nos gusta más estar a nuestro aire, con las amigas, conociendo a más gente y tal. A ellos no les hace mucha gracia... es como que necesitan estar con la novia. Saben que no pueden estar con otra porque si no, la lían, así que necesitan estar contigo” (Chica, 16).

“Yo he visto novios de amigas mías que cuando no están borrachos son súper majos y súper agradables, y en cuanto se toman una copa de más ya son insoportables. Que igual, de normal, no son celosos, y cuando se toman una copa son súper celosos, y de tener movidas por eso. Celosos de, por ejemplo, en cuanto ven a su novia hablando con otro chico pues ya: ¿qué haces hablando con ese?, ¿pero de qué vas, no ves que estoy yo enfrente? En plan así. (ante eso), pues tengo amigas que se callan y otras que no. A ver, yo por ejemplo, mi novio es celoso. No se pasa, pero es celoso. Igual me dice: no me ha hecho

gracia que te pongas a hablar con ese, y yo no me callo y le digo: pues lo siento, yo estaba hablando tan normal. Si te pica, te rascas. Pero hay otras que se callan. Yo, es que tengo mucho carácter” (Chica, 18)

“..estar en la discoteca y ver a un tío que le ha agarrado (a la novia) y le ha metido un zarandeo que... ¡vamos!. Y ahora los porteros sí que están vigilando que los chavales no peguen a las chavalas, porque antes, hace tres años, cuando yo empecé a salir de fiesta en Bilbao, las primeras veces que salía los chavales se pasaban. (...) alguna se defendía y otras se ponían a llorar. Es que eso también depende del carácter de cada uno” (Chica, 18)

6.6 La violencia de pareja en el contexto de ocio nocturno

Por otro lado, los mismos episodios del apartado anterior pueden finalizar con una pelea física o verbal entre ambos miembros de la pareja, achacándose entre sí la conducta de provocar voluntariamente los celos del otro o la otra.

Finalmente, cada una de las personas que integra la pareja también puede implicarse en episodios violentos por otros diferentes motivos (salidas, horarios, vestimenta, etc.).

“Entre chica y chico también he vivido alguna pelea. Estaban saliendo y habían bebido, y la tía se lía con otro y se monta (la bronca). Yo vi una vez que el chico le pegó a la chica, pero suave, diciéndole que no quería seguir así, y se fue a casa. Y la chica tan normal. Este chico se fastidió la fiesta por culpa de la chica. Todo empezó porque ella bebió más de lo normal y estuvo con otros chicos. Si no hubiera bebido no hubiera pasado nada. Estaban por ahí y les vi discutir delante de la gente. El chico le pegó, pero tampoco muy violentamente. Le dio una leche en la espalda, pero luego se fue cada uno por su lado y ya está” (Chica, 16).

“Yo creo que hay relaciones que no son buenas, en las cuales es el hombre normalmente el que quiere controlar a la mujer teniéndola al lado y evitando que hable con cualquiera que no sea él. Pasa, a veces, por cuestiones un poco de paranoia, que se ha montado (la bronca) por el chico. Yo, es que creo que los chicos solemos desconfiar más” (Chico, 17)

“Yo conozco algún caso de cerca que sí lo ha vivido; amigos míos que han tenido que ir a juicios a declarar porque lo habían visto... Y otro caso, que no es reciente, que le estaba pegando el chico... estaba la chica tirada en el suelo, y el chico insultándola... y se metió una chica y llegó la policía y se llevaron a la chica, y al chico no le dijeron nada” (Chico, 16).

“yo, una persona que conozco, pues su novio bebió mucho y fue a donde ella porque ella estaba hablando con un chico y él se enfadó y le preguntó qué hacía hablando con un tío y ella le contestó que él también hablaba con chicas y él se enfadó y le fue a pegar a ella. Y le agarramos entre todos al chico. Y a ella, que es una buena amiga, yo ya le digo.... que después de eso no entiendo cómo puede seguir con esa persona, y ya llevan cuatro años. Ella dice que no, que se le va (a él, la cabeza)...y que a veces le contesta un poco mal. Es que yo no le puedo convencer (a ella), porque me contesta mal a mí. ¡Si es que todos le decimos!, pero ella es muy impulsiva y cuando le dices: es que no puedo entender cómo has dejado que te haga eso, pues te dice: a todos se nos va a veces un poco la cabeza. No sé. Le hace mucho, también, más que físicamente, psicológicamente. Porque, por ejemplo, él, pues estando con mi amiga se lió con cuatro o cinco chicas. Ella se lió con uno y él le montó una que... ¡bueno!. Por eso, que es como que las chicas aceptamos más de los chicos. Bueno, yo nunca voy a aceptar. Eso nunca me ha pasado, pero bueno (...) En general yo veo eso: que las chicas aguantan más que los chicos. Una chica a un chico es más difícil que le haga daño. Y si el chico se pone así, y por el miedo de que se ponga así, pues ya no haces nada. (...) Yo, los que he visto, ha sido cuando beben. Siempre que beben, mis amigas, las que tienen chico y así, están siempre llorando. Bueno, a ver, no todas, pero muchas veces, y les preguntas por qué y ha sido por el novio. Y una amiga, porque el chico se había enfadado con ella porque le había visto bailando o hablando con otro chico, y a ella le afectó y ya estaba llorando. Otra, por cosas así. No sé, como que a nosotras nos hace más daño contestarles a ellos mal. A mí nunca se me ocurriría ponerle la mano encima a un chico, pero un chico me la pone a mí y ¡bueno! ¡desaparezco para siempre!. Yo creo que si no cortas desde el principio, luego ya...” (chica, 18).

Parece constatable que este tipo de comportamientos violentos son bastante frecuentes, y que la mayoría de personas entrevistadas conocen casos de este tipo, viéndose personalmente implicadas/os en ellos en algunas ocasiones.

Tras constatar que, por lo que se deducía a través de los testimonios eran las chicas las que padecían en mayor medida este tipo de conductas, se quiso saber qué sucedía tras la ocurrencia de esos episodios, cuáles eran las consecuencias, qué nivel de violencia consideraban aceptable y si estaban dispuestas a perdonar.

“Depende de qué nivel de violencia....porque si te dice cuatro chorradas que igual te duelen un poco, pues dices: este no sabe lo que dice, o se ha cabreado, vale, pero pasado un límite...si pasa un límite yo creo que significa que ahí hay algo que no anda bien. Borracho o no borracho” (chica, 16)

“Si te pega, pues no le perdonas, pero si te ha tratado más borde de lo normal sí. Si controlaba lo que hacía, pues no, pero si era inconsciente, pues sí se le perdona, sobre todo si a la mañana siguiente te dice que se le fue la olla” (Chico, 16)

(respecto de una posible situación en la que él se pone agresivo) “si pasara una vez, y estando borracho, pues creo que sí le perdonaría. Pero si se repite le diría que así no puedo estar” (Chica, 16).

(respecto de una posible situación en la que él se pone agresivo y/o violento)
“Me sentaría muy mal, intentaría separarme de él porque no querría fastidiarme la noche por él, ya que es una situación en la que no sabe ni lo que piensa. En el momento me cabrearía, pero al día siguiente hablaría con él para ver si me puede explicar las cosas o qué. Si me llega a pegar, yo creo que se la devolvería. Intentaría pensar que ha sido porque está borracho. Si piensas que lo ha hecho de verdad, acabas mal, triste, rayada y mejor pensar que es porque está borracho, que no quería hacer eso en realidad. Intentar seguir el día sin pensar en eso. Si empiezas a razonar con él no te va a hacer ni caso, no va a pensar en lo que le estás diciendo. Al día siguiente, si me da explicaciones diciéndome que era porque estaba pedo y tal, y si me demuestra que se arrepiente, sí le perdonaría” (Chica, 16)

“Si se pasa del punto que llega a ponerme la mano encima, no le perdono. Y que se atreva a tocarme.... que.. ¡bueno!. Si se pasa, en el sentido de que se enfada mucho, mucho, y me insulta, pues si me pide perdón como es debido, pues igual sí que le perdonaría. Pero también es porque él conmigo no sé suele pasar. Yo me suelo pasar más con él. De la relación, igual, la más agresiva soy yo, porque me enfado a la mínima, y en cuanto veo algo que no me gusta, pues ya es: esto no me gusta y no lo vas a hacer. Entonces soy yo la que me enfado, pero él suele ser bastante respetuoso. Luego, también tengo amigas que en sus relaciones el malo, por así decirlo, es el chico. Y ahí ya, pues yo, insultar, lo que se dice en plan: Hijo de puta, o cabrón, pues no he insultado, pero en mi grupo de amigas hay novios que sí que lo han hecho y a mí eso me parece fatal. Me parece muy mal. Porque puedes decir las cosas enfadado, pero sin insultar y sin faltar al respeto. Yo, al final, es lo que hago. Digo las cosas enfadada; igual algunas veces la manera de decirlo me pierde un poco, pero ni insulto ni falto al respeto, pero hay gente que sí que se pasa. Hay amigas mías que sí perdonan, aunque yo no lo hago. Sí. Dicen: es que es porque me quiere. En realidad no lo hace de malas, lo hace porque se preocupa...Y yo pensando: mira tía: si te quiere, no te habla así. Si se preocupa, te lo dice bien, y si tiene miedo a perderte, no se comporta así. Yo me quedo loca cuando me dicen esas cosas. Yo les suelo decir: tía, ¿tú crees que mi novio cuando le molesta algo se comporta así? Y me dicen: no, pero es que tu novio es de otra manera. Ya, pero es que no es ser o no ser de otra manera, es respeto. Pero oye, mira, si ellas lo quieren perdonar...” (Chica, 18).

CAPITULO VII: DISCUSIÓN

7 DISCUSION

7.1 Estudio I

7.1.1 Objetivo general 1

Analizar la prevalencia de violencia en el noviazgo en adolescentes escolarizados de la CAPV y describir su situación respecto del resto de variables incluidas en la investigación: ajuste escolar, comunicación familiar, consumo de drogas e ideología de género

Objetivos específicos

- 1.1. Mostrar la prevalencia de violencia ejercida en las relaciones de noviazgo adolescente entre escolares vascos de 14 y 18 años
- 1.2. Mostrar la prevalencia de violencia padecida en las relaciones de noviazgo adolescente entre escolares vascos de 14 y 18 años
- 1.3. Describir la situación de los escolares vascos que integran la muestra con relación al ajuste escolar, su nivel de integración escolar, rendimiento académico y expectativas escolares
- 1.4. Describir su situación con relación a la comunicación que mantienen con el padre y la madre
- 1.5. Describir el uso que realizan las y los escolares vascas/os del tabaco, el alcohol, el cannabis y otras drogas ilegales
- 1.6. Reflejar la ideología de género que mantienen, describiendo los estereotipos y los roles que integran sus creencias en torno al género

Esta primera discusión representa los hallazgos vinculados al primer objetivo de la tesis en el Estudio I, centrado en conocer la prevalencia del ejercicio y padecimiento de la violencia en el noviazgo, toda vez que se describe la situación general de las y los adolescentes de la muestra respecto del resto de variables incluidas y que posteriormente se pondrán en relación con la que constituye el objeto principal de estudio.

a) Fiabilidad de las escalas

En cuanto a la fiabilidad de las escalas, aplicadas éstas sobre la muestra del estudio, se halla que la escala total de violencia ejercida alcanza un nivel alto de consistencia (.91), igual que las subescalas de violencia emocional (.86) y física (.81) que la componen, aunque resulta ligeramente inferior en lo que respecta a la violencia relacional (.74).

Estos índices son superiores a los hallados por los autores de la prueba original (Wolfe et al, 2001), que obtienen una puntuación de .83 para esa misma escala íntegra de violencia cometida; de .52 en la subescala de violencia relacional; de .82 en la de violencia verbal-emocional y de .83 para la que mide la comisión de violencia física.

Nuestros resultados también son más elevados que los obtenidos por Fernández-Fuertes et al. (2006), en el proceso de adaptación del instrumento al contexto español y que contó con una muestra de 572 sujetos, estudiantes de ESO de Salamanca, de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años. En su estudio obtienen un nivel de fiabilidad de .85 para la escala total de comisión de violencia; de .59 para la subescala de violencia relacional; de .78 para el factor denominado violencia verbal-emocional y de .73 para la de violencia física.

En cuanto a los análisis de la consistencia interna de la subescala sobre violencia sufrida, en nuestra muestra se alcanzan niveles muy altos y superiores a los obtenidos en la escala de violencia ejercida. Así, se halla una consistencia de .98 para la escala total; de .96 para la subescala de violencia emocional; de .95 para la de violencia física y de .92 para la subescala de violencia relacional.

Estos resultados son muy superiores a los alcanzados por los autores de la adaptación española, que hallan una puntuación de .86 al evaluar la fiabilidad total de la escala íntegra de violencia sufrida; de .73 en la subescala de violencia relacional; de .79 en la de violencia verbal-emocional y de .76 en la de violencia física.

Nuestros hallazgos coinciden en mayor medida con los que obtiene el equipo Lisis de la Universidad de Valencia con muestra española hallando que los coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) para la subescala de comportamientos violentos hacia la pareja (violencia ejercida) era de .87 y para los factores en las tres dimensiones seleccionadas como más fiables (violencia relacional, violencia verbal-emocional y violencia física) de .64, .83, y .79 respectivamente. La fiabilidad de la subescala de

victimización (violencia sufrida) fue de .89 y los coeficientes obtenidos para los tres factores de .66, .85 y .80 respectivamente. Se concluye que el CADRI aplicado en nuestra muestra obtiene propiedades psicométricas adecuadas para poder evaluar la prevalencia de la comisión y padecimiento de la violencia en el noviazgo de parejas adolescentes.

Esta afirmación no sólo viene avalada por la consistencia de la escala, sino por su adecuación a la población de estudio, por cuanto que los ítems referidos a la violencia emocional, que es la que más de manifiesta en la juventud, también en nuestra muestra, contiene referencias a situaciones cotidianas adecuadas a la cotidianidad juvenil avalados teórica y empíricamente como son los celos, la sobreprotección, la ofensa, el acoso, el control y dominio, etc. (Ferrer, Bosch, Ramis, Torres y Navarro 2006; Barberá y Martínez, 2004; Díaz-Aguado, 2003; González y Santana, 2001; Viejo, 2004).

b) Prevalencia de la violencia en el noviazgo adolescente

Los datos aportados por las y los adolescentes encuestados en este estudio reflejan la implicación de entre un 20% y un 80% de la muestra en la comisión de al menos un acto violento en la pareja; un porcentaje que varía en función del tipo de violencia analizada. En general, y sin realizar la distinción en función del género, el 20.4% de la violencia que se recoge en nuestro estudio se vincula con la comisión de violencia relacional, el 79.6% lo hace con la violencia emocional y el 19.7% con la comisión de violencia física.

Por contextualizar el fenómeno en nuestro país, el Observatorio de la Violencia de Género²² de la Fundación Mujeres de Madrid muestra que en 2012, la Fiscalía General del Estado constató un aumento del 33% en el volumen de diligencias incoadas a menores por casos de violencia de género. En 2011 fueron 473 casos y en 2012 los asuntos abiertos por este motivo llegaron a ser 632.

c) La concurrencia de los diversos tipos de violencia

La suma de porcentajes hallados en nuestra muestra, superior a 100%, revela la coexistencia de diferentes tipos de agresión en la pareja, algo que ya han corroborado estudios internacionales (Cornelius y Resseguie, 2007; O'Leary y Smith, 2003) y también otros desarrollados en el contexto español (Fernández-Fuertes et al., 2011). De

²² <http://www.observatorioviolencia.org/categorias.php?id=8>

hecho, y más en concreto, se confirma la capacidad predictiva de la violencia emocional sobre la de carácter físico (Benítez y Muñoz, 2014; Murphy y O'Leary, 1989; O'Leary y Smith, 2003; Swart, Garth, Stevens y Ricardo, 2002). Igualmente, existen evidencias que correlacionan ambos tipos de violencia, por cuanto que las y los adolescentes que manifiestan comportamientos físicamente agresivos hacia sus parejas, presentan mayores probabilidades de agredir verbalmente a las mismas (Bookwala et al., 1992; Cano, Avery-Leaf, Cascardi y O'Leary, 1998; White, Merrill y Koss, 2001). En nuestro estudio, la comisión de violencia emocional y física son los dos tipos de agresión que muestran los niveles de correlación más estrechos ($r = .73$). En lo relativo a la violencia padecida y las correlaciones de sus subescalas, en nuestra muestra se halla que las correlaciones más altas se obtienen entre el sufrimiento de violencia física y relacional, lo que también coincide con otros trabajos que informan de la capacidad predictiva de la violencia relacional sobre la violencia verbal y a la violencia física (Benítez y Muñoz, 2014; Magdol et al., 1998; Schwartz, Magee, Griffin y Dupuis, 2004).

En conjunto, los resultados de nuestra muestra coinciden con la afirmación de Cornelius y Resseguie (2007) cuando señalan que las diferentes formas de agresión están estrechamente interrelacionadas y rara vez se dan de manera aislada.

En comparación con los datos hallados en nuestro estudio, en el que la implicación de las y los adolescentes en comportamientos de violencia de pareja es alta, los primeros estudios sobre esta cuestión llevados a cabo fuera de nuestro contexto mostraban una implicación de un 25% de jóvenes universitarias/os en este tipo de conductas (Avery-Leaf et al., 1997; Foshee et al., 1996). En estudios posteriores desarrollados también a nivel internacional, los porcentajes alcanzan el 35% (O'Keefe, Brackopp y Chef, 1986), el 38% (Arias, Samios, y O'Leary, 1987) o hasta el 45% (Pederson y Thomas, 1992), aunque siempre aumentan sobremanera, llegando incluso hasta el 88% en el estudio de Cornelius y Resseguie (2007), cuando entre las modalidades de agresión analizadas se incluyen las de carácter verbal, que en muchos estudios se analizan y conceptualizan junto con la violencia emocional (Benítez y Muñoz, 2014; Fernández-Fuertes et al., 2010), tal como se hace en esta tesis.

Los estudios de prevalencia desarrollados en nuestro contexto con muestra española (Muñoz-Rivas et al., 2007) llegan a identificar hasta un 90% de alumnado de entre 16 y 20 años que admiten haber agredido verbalmente alguna vez a su pareja, mientras un 40% asume la comisión de agresiones físicas sobre su pareja.

La variabilidad en las estimaciones porcentuales responde a la diversidad de criterios que se manejan a la hora de conceptualizar del fenómeno, a la diferencia de las muestras utilizadas para el estudio de este fenómeno y/o a la diversidad de métodos e instrumentos empleados en su evaluación (Sugarman y Hotaling, 1989), entre otras cuestiones.

En el contexto español y utilizando el mismo instrumento de evaluación de la violencia que el aplicado en esta tesis, diseñado específicamente para su aplicación sobre población adolescente, Fernández-González, Wekerle y Goldstein (2012) señalan, respecto de la violencia ejercida, que un 15.6% de la población de bachiller participante en su estudio (n=277) había victimizado físicamente a su pareja, el 64,5% asumía la comisión de violencia emocional y un 15.8% haber ejercido agresiones de tipo relacional.

En 2013, la tesis doctoral de García et al. (2013), donde se diferencian y matizan los datos relacionados, por un lado, con la comisión de violencia, y por el otro, con el padecimiento de la misma, muestra que alrededor de un tercio de las y los 516 estudiantes de ESO participantes en su investigación reconoció haber perpetrado y/o haber sido víctima de al menos un acto de agresión física y más del 90% admitió haber perpetrado y/o haber sufrido al menos un acto de agresión emocional.

En nuestro estudio reconoce haber sufrido violencia relacional el 26.4% de la juventud que tenía o había tenido alguna vez pareja, un 74.3% señaló haber sido víctima violencia emocional y un 16.2% admitió el padecimiento de violencia física, en alguna ocasión, por parte de su pareja. Podemos reconocer unos índices altos de violencia en nuestra muestra, coincidiendo con lo que expresan otros autores que los definen como llamativos, teniendo en cuenta que se observan en una población joven (Muñoz, Ortega-Rivera y Sánchez, 2013; Rodríguez-Franco et al., 2003). Salvo en lo que afecta a la violencia relacional, nuestros datos muestran una prevalencia inferior en la escala de violencia padecida, comparada con la de violencia ejercida, es decir, aparecen menos casos o personas que reconocen haber experimentado violencia. La posible explicación a este hecho se basa en la dificultad que tienen adolescentes y jóvenes para reconocerse como víctimas del maltrato (García-Díaz et al., 2013; Vizcarra, Poo, y Donoso, 2013).

La menor tasa de prevalencia de violencia padecida hallada en nuestro estudio coincide con otros en este mismo sentido, de ahí que Casas-Tello (2013) manifieste que si bien no todas las personas son capaces de admitir la comisión de conductas violentas,

menos dispuestas están a hacerlo las víctimas de esos comportamientos abusivos. No suele ser frecuente que las víctimas revelen esas experiencias. De hecho, se calcula que tan sólo un 22% del total de adolescentes que sufren violencia son capaces de contarlo (González et al., 2003).

Examinando los resultados de cada modalidad de agresión hallada en nuestro estudio se comprueba que la agresión cometida y padecida más frecuente y llamativa es la de carácter emocional, con independencia del sexo de quien la padece y/o ejecuta. Estos resultados coinciden con los que ponen de manifiesto estudios recientes (Corral y Calvete, 2006; Fernández-González, 2012; Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; González y Santana, 2001; Muñoz Rivas et al., 2007; Pazos, Oliva y Hernando, 2014; Rey-Anacona, 2008; Sánchez, Ortega, Ortega y Viejo, 2008) y confirman que el uso habitual de este tipo de violencia constituye una práctica normalizadas en las relaciones de pareja juveniles, quienes la consideran una vía aceptable para la resolución de sus conflictos interpersonales (Medeiros y Straus, 2006; Muñoz Rivas et al., 2007; Pazos, Oliva y Hernando, 2014).

Esta victimización de carácter más psicológico, con componentes de violencia verbal y emocional (amenazas de acabar con la relación, chantajes emocionales, descalificaciones, conductas controladoras y/o celos excesivos), puede producir sin embargo, consecuencias para la salud iguales o más graves que las derivadas de la violencia física (Harned, 2001).

d) Implicación de chicas y chicos en la violencia

En cuanto al género de víctimas y victimarias/os, nuestro estudio corrobora la existencia de chicas y chicos en ambos papeles en todos los tipos de violencia analizados, algo que coincide a nivel internacional con los estudios de Archer (2000), Dutton y Corvo (2006); Dutton y Nicholls (2005); Dutton y Golant, (2004); Dutton y Sonkin (2003); Howard, Qiu y Boekeloo (2003) y, en nuestro país con las investigaciones de González y Santana (2001), Fernández-Fuertes et al., (2011); Sebastián, Ortiz, Gil, Gutiérrez del Arroyo, Hernáiz y Hernández (2010), que también concluyen que chicos y chicas son igualmente agresivos/os en sus relaciones amorosas.

Algunos autores defienden que las chicas son más violentas psicológicamente que los chicos en cuanto a conductas relacionadas con celos, control, humillación, etc. (Archer, 2000, Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary y González, 2007), pero que los chicos

son más violentos físicamente y sexualmente que las chicas (O'keefe, 1997; Schwartz, O'Leary y Kendziora, 1997; Straus, 2004). Este aspecto reclama la necesidad de trabajar con ambos géneros en la prevención del problema, con actividades dirigidas a evitar que perpetren y sean víctimas de violencia (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Fernández-Fuertes et al., 2008; Hamel, 2009; Paiva y Figueiredo, 2005; Straus, 2004), asumiendo marcos teóricos de fundamentación que contemplen las agresiones femeninas dentro de la pareja (Hamel, 2007; Kelly y Johnson, 2008; Swan y Snow, 2006).

Retomando lo dicho previamente en cuanto a la implicación de chicas y chicos en conductas violentas, las tasas de prevalencia de unas y otros, tanto en cuanto a la perpetración de la violencia como a la victimización son muy similares (Gray y Foshee, 1997; Harned, 2002; Malik, Sorenson y Aneshensel, 1997; O'Keeffe, Brockopp y Chew, 1986; O'Leary et al., 2008; Straus y Ramírez, 2007). Esta cuestión se corrobora en nuestro estudio, donde también se verifica que pese a ello, existen diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género al analizar la implicación de unos y otras cada tipo de violencia cometida y/o padecida. En este sentido, cabe señalar que en lo que a nuestra muestra se refiere y en números absolutos, figuran más chicas en la comisión de violencia emocional ($n = 468$; 54%) y física ($n = 151$; 70.2%), y menos en la ejecución de violencia relacional ($n = 82$; 37%). En cuanto a la frecuencia de ocurrencia de las agresiones, las medias que obtienen las chicas son superiores a las de los chicos al analizar la frecuencia de la comisión de violencia emocional ($M = 1.81$ en el caso de las chicas vs $M = 1.19$ en el caso de los chicos) y física ($M = 0.69$ vs $M = 0.34$, respectivamente), mientras que en el ejercicio de violencia relacional, ellas obtienen una media inferior ($M = 0.32$ vs $M = 0.56$).

Este protagonismo femenino en la comisión de violencia emocional y física coincide con los resultados mostrados en el estudio de Pazos, Oliva y Hernando (2014) en una muestra de 716 chicas y chicos estudiantes de ESO, Bachiller, Ciclos formativos y primer curso de la universidad de diversos centros educativos públicos de Huelva de edades comprendidas entre los 14 y los 20 años, así como con los de Fernández-Fuertes (2010) y Muñoz Rivas et al. (2007) en el contexto español. También se hallan idénticas prevalencias en otros estudios internacionales, donde son más las chicas quienes cometen violencia de tipo verbal-emocional y física en sus relaciones de pareja (Hird, 2000; Sears et al., 2007),

Así como el mayor protagonismo femenino en el uso de la violencia emocional y/o psicológica (manifestando celos, conductas de control, humillaciones, etcétera) parece algo corroborado por otras investigaciones, siguen sorprendiendo los datos relativos a un mayor ejercicio de violencia física por su parte. Sin embargo, los datos sí parecen poner de manifiesto la existencia de más mujeres agresoras en el plano físico, en la adolescencia y la juventud, que en la edad adulta (González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008).

Por otra parte, y en lo que respecta al padecimiento de violencia, en esta tesis se halla que figuran más chicas en el padecimiento de violencia emocional ($n = 444$; 55%), un número idéntico de chicas ($n = 88$) y chicos ($n = 88$) en la experimentación de violencia física y más chicos ($n = 155$; 54%) en el padecimiento de violencia relacional. En esta misma línea, Harned (2001) encontró una tasa de prevalencia similar en cuanto a la violencia física sufrida por ambos sexos. Sin embargo, sus resultados, en comparación con los de esta tesis, mostraron que eran los varones los que sufrían en mayor medida que ellas la violencia psicológica.

En cuanto a las medias que señalan la frecuencia de episodios, sólo la violencia de carácter emocional muestra diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género ($p = .012$), identificando a las chicas como víctimas de la misma ($M = 2.07$) en mayor medida que a ellos ($M = 1.55$). Nuestros resultados contradicen los hallados por otros estudios (González y Santana, 2001; Gray y Foshee, 1997; Menesini et al., 2011; Ortega et al., 2008;) que señalan la inexistencia de diferencias de género en la violencia que se desarrolla en las relaciones de pareja o de noviazgo adolescente. En cualquier caso, y aún siendo menos los episodios de violencia sufrida referidos, comparados con los de ejecución, y teniendo en cuenta que la medición hace referencia a la frecuencia de ocurrencia de actos violentos en cada una de las modalidades de violencia, las medias obtenidas para la victimización son superiores a las de ejecución de violencia, pudiendo concluir que, en nuestra muestra, las víctimas señalan haberlo sido en un mayor número de ocasiones.

Curiosamente, y aunque la diferencia en el padecimiento de la violencia sólo muestra diferencias estadísticamente significativas entre chicas y chicos respecto de la violencia emocional, todas las medias de todos los tipos de violencia identifican a las chicas como victimarias en mayor grado. La media masculina de padecimiento de violencia emocional en nuestro estudio es de 0.96, mientras que para las chicas, la media

de ese tipo de violencia es superior (1.03), lo mismo que ocurre en el caso de padecimiento de violencia emocional (1.55 para los chicos y 2.07 para las chicas) y física (0.64 para los chicos y 0.83 para las chicas). Estos resultados coinciden con los de Harned (2000), quien también puso de manifiesto que el impacto de la violencia fue más severa en el caso de las mujeres que en los varones.

e) La bidireccionalidad de la violencia

También se corrobora en nuestro estudio la bidireccionalidad de las agresiones, por cuanto que la implicación en el ejercicio de comportamientos violentos de cualquier tipo se asocia con la probabilidad de padecer los de cualquier modalidad de agresión, aunque es más alta la de padecer el mismo tipo de violencia que se ejecuta o viceversa. Ser víctima conlleva también la posibilidad de ser agresor/a (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010). Estos datos responden a la más que probable existencia de un patrón de agresión recíproco o de violencia mutua, algo característico en estas relaciones adolescentes (Anderson, 2005; Bookwala, Frieze, Smith y Ryan, 1992; Fernández-Fuertes et al., 2008; Fernández Fuertes et al. 2006; Gray y Foshee, 1997; Menesini, Nocentini, Ortega-Rivera, Sánchez y Ortega, 2011; Muñoz et al., 2013; Pazos, Oliva y Hernando, 2014; Wekerle 1999; Wolfe et al., 2003) estando chicos y chicas igualmente implicados como agresores y víctimas, al menos en las formas físicas y psicológicas. Este patrón constituye una característica diferencial con respecto de la violencia que tiene lugar en las parejas adultas, y que entre otras cuestiones diferenciales pone de manifiesto la necesidad de distinguir las dinámicas diferenciales que se desarrollan entre parejas adultas y pareja jóvenes (Chase, Treboux, O’Leary y Strassberg, 1998; Shorey, Stuart y Cornelius, 2011; Viejo, 2014;)

En cuanto a la edad, en nuestra muestra se halla que el ejercicio de la violencia, en cualquiera de sus modalidades, es patrimonio de las personas más mayores, aunque no se muestran diferencias estadísticamente significativas al introducir esta variable en el análisis. Las medias más altas en la comisión de violencia relacional y emocional se encuentran a los 18 años, y a los 17 en la comisión de violencia física. Tampoco se encuentran diferencias en el análisis del padecimiento de la violencia, donde también son protagonistas las personas de mayor edad. La media más alta en cuanto al sufrimiento de violencia relacional se observa a los 16 años, mientras que en la emocional y física se identifica a las y los jóvenes de 17 años. La edad de ejecución, por lo tanto, es superior a la de padecimiento.

Nuestros datos coinciden con los resultados de estudios transversales realizados por O'Leary (1999a), quien hipotetizó que las agresiones empezarían en niveles muy bajos en el inicio de la adolescencia (cuando se establecen las primeras relaciones de noviazgo), aumentarían a lo largo de la juventud, hasta alcanzar su mayor prevalencia en torno a los 25 años de edad y, finalmente, empezarían de nuevo a disminuir a partir de esa edad. Algunos autores especularon que este incremento podría reflejar el hecho de que más individuos están comprometidos alrededor de los 25 años y que dicha situación podría conllevar mayores conflictos y, en consecuencia, un mayor número de conductas agresivas (Capaldi, Shortt y Kim, 2005). Por el contrario, nuestros hallazgos difieren de los obtenidos por Muñoz-Rivas et al. (2007), que mostraban, sólo en cuanto a la violencia física, una disminución en ambos sexos conforme aumentaba la edad.

Una vez analizados los datos hallados para nuestra muestra con relación a la violencia en el noviazgo, procediendo a compararlos con otros hallazgos y las características que aparecen en otros estudios similares, pasamos a abordar el siguiente los siguientes objetivos específicos de los que se incluye en esta primera parte del Estudio I

Objetivos específicos

Describir la situación de los escolares vascos que integran la muestra con relación al ajuste escolar, la comunicación familiar, la ideología de género y el consumo de drogas

Ajuste escolar

a) Respecto a la fiabilidad de la escala

Inicialmente se confirma que la fiabilidad hallada en la aplicación de esta escala a la muestra de esta tesis, muestra altos índices de consistencia para la Escala global de Ajuste Escolar ($\alpha = .71$) y la subescala de Rendimiento Académico ($\alpha = .70$), y menor para el resto de subescalas (expectativas académicas .61), siendo la de integración escolar la que obtiene menor consistencia ($\alpha = .57$).

La fiabilidad hallada en nuestra muestra es menor que la que obtienen los autores de la escala (Moral et al., 2010) en el desarrollo de la herramienta, cuando la aplican sobre 1.285 chicas y chicos de entre 12 y 21 años estudiantes de cuatro instituciones educativas públicas, dos de nivel de preparatoria y dos de secundaria de dos municipios del estado de Nuevo León, México. Hallan, en este sentido, niveles de

consistencia de $\alpha = .79$ para la escala global; de $.84$ para la subescala de Integración escolar; de $\alpha = .78$ para la de Rendimiento Escolar y de $\alpha = .85$ para la de Expectativa Académica.

En nuestra muestra, el constructo Ajuste escolar presenta correlaciones significativas, altas y positivas con el rendimiento académico ($r = .76$; $p < .001$) y de nivel medio con las expectativas escolares ($r = .48$; $p < .01$). Las correlaciones con la subescala relativa a los problemas de integración son significativas pero negativas, lógicamente. En este caso, y a diferencia de lo hallado en nuestra investigación, los autores de la escala evidenciaron que las correlaciones del primer factor (problemas de adaptación) con el segundo (rendimiento escolar ($r = .10$) y con el tercero, (intención de continuar la universidad ($r = -.18$)) resultaban bajas.

b) Descripción de su situación referida al ajuste escolar, integración, rendimiento y expectativas académicas

En cuanto a los datos de nuestra muestra, las subescalas a través de las que se mide el constructo Ajuste Escolar (donde se obtiene una media alta, $M = 7.53$) señalan que las y los adolescentes vascas/os manifiestan pocos problemas de adaptación ($M = 1.76$), se perciben, pues, bien integradas/os; se consideran buenas/os estudiantes ($M = 5.76$), toda vez que más de 9 de cada 10 planea seguir estudiando, luego, mantienen unas elevadas expectativas académicas (8.39).

En cuanto a la edad, se confirma en nuestra muestra que el Ajuste Escolar aumenta a medida que lo hace la edad, algo que coincide con los autores de la escala, quienes también comprueban que la puntuación en el constructo se incrementa con la madurez o edad del/la estudiante (Moral et al., 2010). Apuntan, además, que sobre este resultado influye la intención de acudir a la universidad, la cual está más definida entre estudiantes de mayor edad. Teniendo en cuenta que en nuestra muestra, el 95.5% planea seguir estudiando, la explicación ofrecida por los autores se adecúa a nuestros resultados.

Al analizar las mismas cuestiones en función del género, se comprueba que esta variable establece diferencias estadísticamente significativas en la escala total y sus tres subescalas, mostrando las chicas medias superiores en la escala total de Ajuste Escolar ($M = 7.77$ para las chicas y $M = 7.28$ para los chicos) y en dos de sus subescalas: la de rendimiento escolar ($M = 6.09$ para las chicas y $M = 5.45$) y la de expectativas

académicas ($M = 8.68$ para las chicas y $M = 8.11$), e inferior a la de los chicos en cuanto a los problemas de integración ($M = 1.56$ para las chicas y $M = 1.96$).

Respecto del Consumo de drogas

Los datos hallados respecto del consumo de sustancias señalan que un 83,9% del alumnado de nuestra muestra no fuma. Comparados estos datos con los obtenidos en 2011 para la edición VIII de la serie Drogas y Escuela (Laespada et al., 2012), que supone en este caso un adecuado referente comparativo, dado que el contexto en el que se realiza el estudio y las preguntas referidas al consumo son las mismas que se utilizan en esta tesis, comprobamos que el porcentaje de alumnado no fumador en la fecha de desarrollo de nuestro trabajo de campo (2015) asciende respecto de 2011. Entonces, se declaraba no fumador un 74% del alumnado. Con diferencias estadísticamente significativas por cuestión de género y edad, en nuestra muestra se concluye, por un lado, que el hábito tabáquico está más extendido entre las chicas, y por otro lado, que la edad influye sobre este consumo, por cuanto que se constata un aumento porcentual continuo de personas fumadoras a medida que aumenta la edad. Ambas cuestiones se observan igualmente en la serie vasca de 2011.

En cuanto al consumo de otras sustancias, y una vez realizadas las tipologías de consumo se confirma que es el alcohol, sin duda, la sustancia de consumo más extendida y de elección preferente entre la juventud. En esta primera tipología se integra el 80% del total de nuestra muestra ($n=1513$), que desarrolla con esta sustancia y con las borracheras una relación de carácter experimental; son bastantes menos ($n=325$; 17.2%) las personas que desarrollan consumos de riesgo con el alcohol y las borracheras.

Con respecto al cannabis, una sustancia con la que la relación que se mantiene puede calificarse de experimental, se identifica a un 37.8% de la muestra de esta tesis ($n=714$). Finalmente cabe señalar que son muy pocas las personas que experimentan con otras drogas ilegales ($n=63$; 3.3%).

Como conclusión se puede manifestar que estos datos sitúan a la muestra de esta tesis en parámetros similares a los que se extrajeron en torno a las y los escolares vascos en 2011. No se han hallado datos que hagan reseñar cambios o cuestiones de relevancia en cuanto a los hábitos de consumo de drogas en nuestra muestra, manteniendo unas tasas similares a las que se describen para el conjunto de la población escolar vasca en la serie Drogas y Escuela VIII (Laespada et al., 2012).

Ideología de género

Estereotipos de género

a) Fiabilidad de la escala de estereotipos de género

En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento y las escalas que integra, los resultados hallados en esta tesis con la muestra vasca utilizada proporciona niveles más altos de consistencia para las escalas EGA-M ($\alpha = .95$) y EGA-H ($\alpha = .96$), que para la escala EGA de autoestereotipos ($\alpha = .75$).

b) Descripción de la muestra respecto a los estereotipos de género

Acaso, lo más llamativo de lo hallado en cuanto a los estereotipos de género autodefinitorios resulte que los estereotipos femeninos positivos que tradicionalmente se han atribuido a las mujeres son asumidos en gran medida tanto por las propias chicas como por los chicos a la hora de caracterizarse personalmente, o lo que es lo mismo, para definirse a sí mismas/os. Podemos intuir, en este sentido, una evolución favorable, sobre todo con respecto a los chicos, puesto que valoran los atributos femeninos hasta el punto de asumirlos como propios.

Estos hallazgos contradicen lo expuesto por Rosenkrantz, Vogel, Bee et al. (1968) cuando afirmaban en aquella época que los atributos que constituían el estereotipo masculino estaban valorados de forma más positiva que los atributos que constituían el estereotipo femenino. No obstante, algunos estudios señalan que, efectivamente, en la actualidad, los estereotipos vinculados o asociados a las mujeres tienen, aparentemente, un contenido favorable (Castillo Mayén, 2011), pero eso mismo, continúa esta autora, es lo que promueve “per se” el prejuicio y contribuye al mantenimiento y justificación de un sistema de desigualdad entre géneros, precisamente porque esa cualidad positiva favorece su aceptación y las resistencias para su modificación. De hecho, esas características positivas pueden estar invisibilizando la percepción de otras competencias de las mujeres.

Por otro lado, se constata que las y los adolescentes de nuestra muestra asumen unos estereotipos personales bastante más positivos que los que asignan a otras chicas y chicos en general. En este sentido, y a la hora de analizar los estereotipos aplicados a las chicas en general, en nuestro estudio se observa a través de las medias que ellas obtienen las mayores puntuaciones en los siguientes adjetivos femeninos positivos: amables, cálidas, con buen gusto, coquetas, familiares, limpias, orientadas a la familia,

etc.; unos atributos positivos clásicos que las diferencian a nivel actitudinal y conductual de los chicos, que por su parte, y en lo que a atributos positivos masculinos se refiere, son caracterizados en mayor medida como: con éxito profesional, fuertes físicamente, liberados, líderes, sexualmente activos, sociables, etc.

En nuestra muestra se observa que las y los adolescentes confirman la presencia de esta caracterización dual para los sexos y con ello la existencia de los estereotipos de género, es decir, asignan a hombres y mujeres características diferentes que nutren de contenido los conceptos de masculinidad y feminidad (Lameira et al., 2002). Dados los adjetivos que se asignan a los varones en nuestra muestra, y según Lipovetsky (1997: 193) *“si el hombre encarna la nueva figura del individuo libre, desligado, dueño de sí, a la mujer se la sigue concibiendo como un ser dependiente por naturaleza, que vive para los demás e inserta en el orden familiar”*.

Unas y otras características se vinculan a una desigual deseabilidad social, adquiriendo las masculinas, en este sentido un valor más positivo por el hecho de que las mujeres muestren mayor disposición a atribuirse rasgos masculinos considerados de mayor estatus (Bonilla y Martínez-Bencholl, 2000; Valcárcel, 1992). Y es que, efectivamente, en nuestra muestra se comprueba que además de las características positivas socialmente asignadas al género femenino, un 32.9% de la muestra asigna a las chicas, y ellas asumen, características positivas típicamente masculinas. En general, los resultados porcentuales muestran que a las chicas en general se les atribuyen las características sociales tradicionales positivas y propias de las mujeres (77.6%), en segundo lugar se les asigna características positivas socialmente masculinas (32.9%) y en tercer lugar características negativas propias de su sexo (30.1%).

Respecto de los chicos, por su parte, no existe esa unanimidad, ya que se les atribuye, en primer lugar, características masculinas positivas clásicas de su sexo (39.6%), pero no con el mismo refrendo muestral. En segundo lugar se les asigna características femeninas positivas (31.7%). En último lugar aparecerían definidos a través de adjetivos negativos propios de su sexo (28.6%). Los datos muestran que existe un mayor acuerdo o consenso respecto de la asignación social de las chicas, lo que no sólo refrenda lo dicho en cuanto a la dificultad de modificar ciertos atributos clásicos y muy definitorios, tanto más en la medida en que socialmente son considerados positivos, sino que señalan una adhesión más rígida a esos estereotipos de género femeninos, lo que va a provocar la exigencia a éstas del mantenimiento de unos roles y

de unas actitudes más tradicionales y desventajosas para con ellas (Hughes y Seta, 2003; Pastor, 2000).

Se puede concluir, por lo tanto, que siguen manteniéndose unos estereotipos de género femeninos tradicionales desiguales, por cuanto que los que se refieren a las chicas son, como señala Unger (1979): a) compartidos por mucha gente y b) asignados a la mujer como miembro de un grupo y no como persona individual, c) en la medida que simplifican o sistematizan la realidad son muy resistentes al cambio y, en este sentido, d) orientan las expectativas sesgando y limitando otra información, otras expectativas, juicios y conductas que puedan desarrollar, en este caso, las mujeres. Así, la adherencia y el consenso respecto de los estereotipos atribuidos a las mujeres mantienen y justifican la desigualdad entre géneros (O'Neil y Nadeau, 1999).

Los chicos, por su parte, parece que han podido sustraerse de esa estereotipia en mayor medida que las chicas, al adoptar características positivas atribuidas tradicionalmente a las mujeres. En cualquier caso, conceptualmente, toda evaluación que se haga de una persona atendiendo a la categoría sexual biológica a la que pertenece resulta sexista, y tanto si es negativa como positiva, y tanto si se refiere al hombre como a la mujer (Expósito et al., 1998), y a pesar de lo aparentemente positivo del resultado de la evaluación respecto del avance masculino, lo hallado no contradice las teorías de Expósito et al. (1998), Glick y Fiske (2001) y Glick et al. (2000) en torno al señalamiento del mantenimiento, en la actualidad, de un sexismo ambivalente que puede conjugar formas tradicionales de sexismo con formas más benévolas de discriminación, en el sentido de que a pesar de atribuir un componente afectivo y conductual positivo, es decir, un tono positivo relacionado con lo femenino, sigue considerando a la mujer de forma estereotipada y limitada a ciertos roles, lo que contribuye a su permanencia en estas categorías determinando una conductas típica y socialmente asignadas a su género.

En la misma línea, y en momentos más recientes, Moya y Expósito (2001) proponen el constructo neosexismo para designar la manifestación de un conflicto entre los valores igualitarios y los sentimientos residuales negativos hacia las mujeres. Además, respecto de los estereotipos positivos masculinos y femeninos a la hora de caracterizar a las chicas en general, aunque sin diferencias estadísticamente significativas, las medias de nuestra muestra señalan que a medida que aumenta la edad la tendencia a estereotipar a las chicas a través de adjetivos femeninos y masculinos

positivos es mayor, algo que coincide con las afirmaciones de Glick y Hilt (2000), que asumiendo el modelo de desarrollo evolutivo del prejuicio comprueban que las creencias y actitudes sexistas se incrementan y/o consolidan a medida que avanza la edad, pese a que los patrones interiorizados se puedan observar a edades muy tempranas (Lameiras y Rodríguez, 2002).

En este sentido, y tal y como se señalaba en cuanto a la intervención sobre los factores que intervienen en el desarrollo de conductas violentas en el noviazgo, Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan (2008) consideran la adolescencia como el período más idóneo, eficaz y necesario para implementar aquellas intervenciones socioeducativas dirigidas a reducir la desigualdad de género, por ser éste el momento en que la persona dispone de mayor flexibilidad para asimilar nuevos conceptos y permanece más abierta a las influencias. Se trata del momento ideal para la intervención porque es el previo a la consolidación de las actitudes. De hecho, en nuestra muestra se comprueba que desde los 16 años en adelante, las medias que tienden a estereotipar a las chicas negativamente son más altas que entre el alumnado de 14 y 15 años, de ahí la importancia de seleccionar adecuadamente la edad para la intervención.

En la muestra de esta tesis, y a la hora de caracterizar a las chicas en general, el género resulta ser una variable explicativa, por cuanto que señala diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de estereotipos femeninos positivos y estereotipos masculinos positivos. En estas dimensiones se comprueba que las chicas, en mayor grado que los chicos, adjetivan a las chicas a través de estereotipos femeninos y masculinos con valencia positiva, lo que nos habla de la importante asunción que realizan las chicas de los estereotipos que la sociedad les asigna, aún asumiendo estereotipos masculinos valorados socialmente. Pero aunque ellas asumen los positivos, los chicos serían más tendentes a aplicarles, en mayor medida que ellas, los masculinos negativos.

Parece, pues, que la evolución estereotípica de las chicas pasa por asumir y mantener estereotipos femeninos tradicionales y los masculinos más valorados, pero mientras los chicos adoptan para sí los positivos femeninos, les asignan a ellas, en mayor medida, los masculinos negativos. En coherencia con ello, el mantenimiento de estereotipos y actitudes negativas hacia las mujeres deriva en su discriminación (Expósito, Moya y Glick, 1998).

Roles de género

c.1) Fiabilidad de la escala

Los datos obtenidos con la muestra de esta investigación señalan un alto nivel de consistencia de la Escala de Ideología de género ($\alpha = .89$). Los propios autores y otros investigadores han obtenido en sucesivas aplicaciones unos valores de coeficiente alpha de entre .71 (Lameiras-Fernández et al, 2001) y .90 (Expósito et al., 1998) en ambas versiones, lo que avala la consistencia del instrumento.

Por otra parte, la Escala de la Ideología del Rol Sexual de Moya y colaboradores (1991) ha mostrado su validez concurrente con otras escalas validadas y relacionadas con la medición del sexismo, como la Escala ASI Ambivalent Sexism Inventory de Glick y Fiske (1996), que mide el sexismo hacia las mujeres, y con la escala de Neosexismo de Tougas, Brown, Beaton y Joly (1995), lo que corrobora la relación entre estereotipos y roles a la hora de entender el constructo ideología de género. De hecho, el trabajo de Moya y Expósito (2001) con una muestra de 1.191 varones mostró que la escala de Neosexismo estuvo significativamente relacionada con la de ideología de género.

c.2) Descripción de la muestra respecto de los roles de género

En este caso, y con relación a lo referido respecto de los estereotipos y los diferentes tipos de sexismo que aún persisten en nuestra sociedad, en la muestra de la tesis se halla que sólo un 32.9% del alumnado mantendría una ideología de género igualitaria, dado que el 60.2% asume una “igualdad relativa” entre hombres y mujeres, es decir, considera que la igualdad es aceptable en algunos casos, pero no para todos los comportamientos, conductas y roles de la vida diaria, por lo que sigue considerando la existencia de unos roles diferenciales para cada sexo. Un 7% de las y los adolescentes se identifican con una ideología tradicional que cabe definir como claramente sexista y donde prevalece el dominio masculino.

Estos resultados coinciden con la idea de Expósito, Moya y Glick (1998) al señalar que sólo una minoría manifiesta y asume las formas más tradicionales de sexismo, toda vez que otros índices y medidas identifican formas más sutiles o encubiertas de sexismo, de tal manera que la igualdad entre hombres y mujeres dista mucho de ser una realidad al persistir actitudes arraigadas acerca de la existencia de unos roles y responsabilidades más apropiadas para los hombres y otras distintas para

las mujeres (Lameiras et al., 2002). El constructo sexismo es una de las principales creencias que mantiene las desigualdades entre sexos (Moya, 2004).

La introducción de la variable género en el análisis de los roles en nuestra muestra señala diferencias estadísticamente significativas, y por lo tanto evidencia la influencia del género en las respuestas vertidas. En este sentido, y pese a mostrar la mayoría una ideología de igualdad relativa, se comprueba porcentualmente que hay más chicas que chicos entre quienes mantienen una ideología igualitaria y más chicos que chicas entre quienes mantienen una ideología de rol sexista. Las medias, por su parte, ratifican lo dicho mostrando que las puntuaciones más bajas de las chicas las sitúa más cercanas a una ideología de rol más igualitaria que a los hombres.

Nuestros datos coinciden con los de Lameiras y Rodríguez (2002), que utilizando la misma escala sobre una muestra de 406 adolescentes escolarizados de entre 13-16 años hallaron entre los chicos puntuaciones más altas que las chicas en la Escala de Ideología de Rol, lo que equivale a un mayor sexismo masculino determinado por las puntuaciones más altas de la escala. Esto va a afectar a una gran cantidad de comportamientos, creencias y actitudes de hombres y mujeres (Moya, Páez, Glick, Fernández y Poeschl, 2001), puesto que moviliza las expectativas de unos respecto a otras y viceversa, especialmente aquellas relacionadas con la discriminación de género (Moya, Expósito y Padilla, 2006).

En la misma línea, otro estudio de Lameiras et al. (2002), donde se aplica la Escala de Ideología del Rol Sexual de este estudio sobre 1.639 jóvenes estudiantes universitarios/as iberoamericanas/os de una edad media de 22 años de seis países, mostró que los chicos y las chicas españolas y brasileñas asumían en menor medida los roles tradicionales asignados a los sexos, y aunque las diferencias no llegaron a ser significativas, las chicas eran menos sexistas. En 1999, Macías aplicó la Escala de Ideología del Rol Sexual sobre 637 escolares chicas y chicos de entre 12 y 20 años (15,5 de edad media para los chicos y 15.4 para las chicas) y halló, con diferencias estadísticamente significativas, que las mujeres poseían una visión más moderna, liberal o igualitaria de los roles de género que los chicos.

Con relación a la edad, y también con diferencias estadísticamente significativas, se observa que la ideología igualitaria es menor a los 14 años que a edades superiores. A medida que aumenta la edad, aumenta el porcentaje de personas que asumen una ideología más igualitaria, hasta llegar a la mayoría de edad, donde se encuentran

porcentajes muy similares a los hallados en el alumnado de 14 años. Los resultados coinciden igualmente con los hallados por Lameiras y Rodríguez (2002) por cuanto que encontraron un mayor nivel de sexismo, aunque benévolo, entre las personas más jóvenes (tanto varones como mujeres), que iba en disminución a medida que aumentaba la edad. Las autoras señalan que los resultados se explican considerando que a medida que avanza la edad las personas van siendo más conscientes de la injusticia que supone el sexismo. Nuestros resultados, al igual que los de Lameiras y Rodríguez (2002) contrastan con la teoría evolutiva del prejuicio de Glick y Hilt (2000) respecto de los estereotipos, y con los hallados por Moya, Expósito, Rodríguez- Bailón, Glick y Páez (2002), que en un análisis comparativo del sexismo ambivalente en España y Latinoamérica encontraron diferentes niveles de sexismo en función de la edad. Estos resultados mostraban que mayor edad, mayor era el sexismo, tanto el hostil como el benévolo.

La escala de Ideología de Rol también se ha utilizado a la hora de analizar la influencia de este constructo sobre el consumo de sustancias. Así, Moya et al. (2006) incluyen la referencia de estudios que ponen de manifiesto el vínculo entre el mantenimiento de actitudes y creencias sexistas tradicionales y determinadas conductas relacionadas con la salud, tanto en hombres como en mujeres, tales como el consumo de alcohol u otras sustancias (Graham-Bermann, Eastin y Bermann, 2001; cit. en Moya et al., 2006). Parten de que los roles asignados a hombres y mujeres tienen un impacto muy importante en la salud y en los consumos de drogas, influyendo según los casos de manera positiva y negativa en su uso y abuso (Pardo, 2008).

En el caso de las mujeres, por ejemplo, las expectativas que se les asignan socialmente con relación al consumo de drogas han funcionado durante mucho tiempo como factor de protección (Laespada, Iraurgi y Arostegui, 2004), pero también han incidido negativamente, afectando incluso a la recuperación de su adicción cuando a la categoría “mujer adicta” se le han asociado imágenes estereotípicas relacionadas con la prostitución (Rosenbaum y Murphy, 1990) o cuando se han hipervisibilizado sus consumos durante el embarazo (Inhorn y Whittle, 2001) resaltando la desviación que supone respecto de su rol femenino y su rol materno (Jiménez Rodrigo, 2011) y contribuyendo a una mayor criminalización y culpabilización del consumo femenino (Jiménez y Guzmán, 2012).

Por su parte, los mandatos sociales sobre la masculinidad también acarrear consecuencias para la salud de los hombres (De Keijzer, 2003). Se relacionan principalmente con un menor autocuidado y con la necesidad de asumir riesgos que les hacen más vulnerables frente a la violencia y el consumo de alcohol y otras drogas (Vázquez y Castro, 2009). En el caso de los varones, los estudios realizados entre 1980 y 1988 por Pleck, Sonenstein y Ku (1994) con adolescentes estadounidenses de entre 15 y 19 años, pusieron de manifiesto que la ideología masculina, es decir, el conjunto de mandatos que conlleva la asunción de la masculinidad, se asoció al consumo de alcohol, las expulsiones escolares, mayores conductas sexuales de riesgo, detenciones policiales y una larga serie de conductas que los hacían más vulnerables frente a los problemas de salud. En la misma línea, otros estudios más recientes han encontrado relación entre la internalización de creencias tradicionales sobre la masculinidad y un mayor consumo de alcohol (Capraro, 2000).

A la hora de analizar la influencia de la ideología de género y la comunicación familiar se comprueba que no existen demasiadas evidencias al respecto. La mayoría de alusiones se concentran en el establecimiento de la importancia de la familia como agente de socialización y en la adquisición en este proceso, y por la influencia de esta instancia, de una identidad personal y una ideología de género más tradicionales o, por el contrario, más igualitaria. Todo ello se basa en la asunción de que la familia constituye el primer referente de la comunicación y la socialización; una socialización que suele ser diferencial por razón de género ya que se transmiten estereotipos y roles diferentes para chicos y chicas (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2008; Jackliin y Baker, 1993; Hoffman y Hurst, 1990).

Es en la familia, junto con el contexto escolar, donde se construyen las significaciones del ser hombre o mujer, las diferencias de género, el significado de la masculinidad y la feminidad y la manera en que unos y otras deben vivir su sexualidad (Martínez y Solís, 2009). Siendo la adolescencia el momento en el que se establecen las primeras relaciones de noviazgo y las experiencias sexuales iniciáticas, los estereotipos y roles de género en los que se ha educado cada uno de los miembros de esa pareja, o sea, su identidad de género, también va a afectar a esa relación de pareja (Vogel, Wester, Heesacker y Madon, 2003). De hecho, existen diferencias en el comportamiento sexual de las y los adolescentes atribuibles a las diferencias de género (Vega, Robledo, Fernández y Fernández, 2010).

Señala Stern (2007) que estos estereotipos de género inciden de manera importante en el inicio de las relaciones sexuales, afectan al uso de anticonceptivos, a la probabilidad de embarazos adolescentes y la maternidad temprana, por lo que es necesario considerar el género como eje fundamental en la salud sexual de los y las adolescentes (Caricote, 2006; García-Vega, García y Fernández, 2005). Casas-Tello (2013), por su parte, señala que suele ser habitual la presencia de conflictos familiares, sobre todo con las hijas adolescentes, cuando las normas se aplican de forma desigual en función del sexo. Este conflicto puede surgir, por ejemplo, cuando a ella se le exige una mayor participación que a los chicos en las tareas domésticas y/o el cuidado de personas dependientes, cuando no se traslada a los chicos el aprendizaje a la hora de compartir responsabilidades, etc. Estas cuestiones cotidianas, puede provocar que la hija se revele ante una dinámica familiar que no comparte. También señala esta autora, en lo que a la comunicación se refiere, que suele educarse en el mantenimiento de una mayor confianza con la madre a la hora de tratar temas personales, perpetuando así los roles y estereotipos de género.

En el año 2000, Herrera relaciona los roles de género con algunos de los indicadores de funcionamiento familiar, tratando de determinar en qué medida la expresión favorable de los mismos puede alterar la dinámica interna de las relaciones familiares y actuar como factor patógeno en la salud familiar. Desde la asunción de la familia como contexto primario de socialización de sus miembros, la autora sostiene, al igual que Fernández (1996), que la familia, desde muy temprano, estimula el sistema de diferenciación de valores, normas, actividades y tareas distintas entre ambos sexos, lo que va a afectar no sólo a la identidad de sus miembros, sino también a sus roles. La propia familia, en su papel de formadora por excelencia, se constituye en este sentido como la fuente principal en el proceso de tipificación sexual (Artiles, 1998, cit. en Herrera, 2000).

En cuanto a la estructura familiar, existen dos indicadores relevantes a la hora de juzgar su buena o mala “salud”: la comunicación familiar y la afectividad. Una comunicación clara, coherente y afectiva favorece dinámicas normalizadas que pueden trastocarse cuando se utilizan dobles mensajes, mensajes indirectos y comunicaciones incongruentes relativas, por ejemplo, a la asignación-asunción de roles. Es el caso en el que los mandatos familiares no coinciden con los que, a menudo, la hija desea incluir en

su proceso de realización personal y búsqueda de su autonomía, o cuando el modelo parental refleja un modelo desigual y jerárquico entre sí.

“si los roles, los límites, las jerarquías y los espacios están distorsionados, lo más probable es que ello altere todo el proceso de comunicación e interacción familiar; por tal motivo el tema de la comunicación no puede ser visto desligado de estos procesos” (Arés, 1990:33).

Junto a la influencia del contexto familiar, el entorno escolar es otro de los referentes de socialización donde también se aprende de manera diferencial a ser hombre o mujer en un proceso de enseñanza y aprendizaje que se inicia desde las primeras etapas de la vida y determina el desarrollo de ciertos modelos de comportamiento y de expectativas en la vida adulta que difieren significativamente entre unas y otros (Instituto de la Mujer, 2005). Estas expectativas tienen consecuencias muy negativas para las mujeres, ya que las sitúan en una posición de inferioridad con respecto a sus compañeros (Espinosa, 2005). De hecho, diversos estudios han puesto de manifiesto que, en la actualidad, sigue existiendo una clara discriminación sobre la mujer en la escuela con consecuencias muy negativas para las representaciones que sobre ellas mismas y sobre el mundo que las rodea elaboran las niñas (Espinosa, Ochaíta y Espinosa, 1999). Son muchas las investigaciones realizadas en nuestro propio país y los países de nuestro entorno próximo las que indican que dicha discriminación se sitúa, fundamentalmente, en los ámbitos de la organización escolar, el currículo escolar y la utilización de los recursos escolares (Espinosa, 2005).

Comunicación familiar

d.1. En cuanto a la fiabilidad de la escala de comunicación familiar

En la muestra utilizada en esta investigación la fiabilidad obtenida para la escala íntegra de comunicación con el padre y la madre obtiene un alpha de Cronbach consistente, de .86 tanto para la madre como para el padre; unos valores similares (alpha de Cronbach de .87 y .86, para madre y padre, respectivamente), a los hallados por los autores (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001) en la adaptación que realizan a nuestro contexto de la escala original de comunicación de Barnes y Olson (1982).

La consistencia interna hallada en nuestra muestra para la subescala de Apertura en la comunicación con la madre es alta ($\alpha = .85$), aunque no tanto a la hora de medir los Problemas de comunicación con esta figura ($\alpha = .65$). En lo relativo a la subescala

relacionada con el padre, sucede que mientras la subescala de Apertura ($\alpha=.86$) muestra una consistencia adecuada, la de Problemas no señala lo mismo ($\alpha = .65$).

d2. Descripción de los resultados de la muestra respecto de la comunicación con el padre y la madre

Los resultados hallados en la muestra vasca en general, sin distinción por género, señalan respecto de la madre un nivel adecuado de apertura ($M = 7.05$) y un nivel bajo de problemas ($M = 4.07$). Con relación a la comunicación con el padre, se obtiene una media menor que la hallada para con la madre ($M = 6.32$), aunque la media general mantiene niveles adecuados. Los problemas de comunicación con la figura paterna son igualmente bajos ($M = 4.11$) pero ligeramente superiores a los obtenidos para la madre. Parece, pues, que la comunicación de las y los adolescentes con la madre es más abierta que con el padre. Estos resultados coinciden con los hallados por Rosnati, Iafrate, y Scabini (2007), que utilizando el cuestionario original de Comunicación Padres-Hijos de Barnes y Olson (1982) señalan que son las madres las que desarrollan una comunicación más abierta con sus hijos e hijas en comparación con los padres. Además, investigaciones como las de Guilamo-Ramos, Jaccard, Dittus y Bouris (2006) señalan que es la comunicación positiva con la madre la que se asocia con conductas de menor riesgo por parte de las y los adolescentes.

En cuanto al análisis de género, en la muestra utilizada para esta tesis el género señala diferencias estadísticamente significativas en la subescala de apertura en la comunicación con el padre, mostrándose las chicas menos abiertas que los chicos a la hora de comunicarse con la figura paterna. En el resto de subescalas el género no resulta una variable explicativa, sin embargo, se observa a través de las medias que los chicos muestran una apertura comunicativa mayor que las chicas con la madre y el padre, así como menos problemas que las chicas en sus interacciones con ambos referentes familiares. Estos resultados coinciden con los presentados por Musitu et al. (2001) y Cava (2003) al hallar que los chicos, comparados con las chicas, percibían una comunicación más fluida con el padre, tenían menos problemas en la comunicación con la madre y el padre y, en general, puntuaban más en apertura. En su caso, la comunicación con la madre no resultó diferente para chicas y chicos.

En la muestra de esta tesis, la edad también establece diferencias significativas a la hora de valorar la apertura y los problemas de comunicación con la madre y el padre. El alumnado de 15 y 17 años muestra las medias más altas apertura con la madre y el

padre, superior a la que se manifiesta a otras edades. Pero así como a los 16 se obtiene la comunicación con la madre es menor, con el padre sucede a los 18.

Al analizar los problemas en la comunicación con la madre y el padre se observa que es precisamente el alumnado de 18 años el que muestra la media más alta en cuanto a los problemas comunicativos con la madre y el padre. Estos datos coinciden con los hallados por Cava (2003), que aplicando el Cuestionario de Comunicación padres-hijos original (Barnes y Olson, 1982) sobre una muestra de 1.047 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 20 años, dividiéndolos por grupos etarios coincidentes con las tres etapas de la adolescencia: preadolescencia, adolescencia media y la adolescencia tardía, halla en el contraste de medias que el grupo de menor edad tiene niveles significativamente superiores de apertura con el padre y con la madre que los dos grupos restantes integrados por adolescentes de mayor edad.

7.1.2 Objetivo general 2

Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo adolescente y las variables relacionadas con esa conducta incluidas en este estudio: el ajuste escolar, la comunicación familiar, el consumo de drogas y la ideología de género.

- 2.1. Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo y el ajuste escolar
- 2.2. Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo y la comunicación familiar
- 2.3. Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo y la ideología de género
- 2.4. Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo y el consumo de drogas

La matriz de correlaciones bivariadas a través de la prueba r de Pearson ha mostrado que todas las variables incluidas en el estudio (escolares, familiares y personales) se relacionan de forma significativa con la comisión y padecimiento de la violencia en el noviazgo.

Ajuste escolar y violencia en el noviazgo adolescente

Los datos hallados en nuestra muestra señalan una correlación significativa de carácter negativo entre el ajuste escolar y determinados tipos de violencia ejercida (relacional) y padecida (emocional). En este sentido, los problemas de integración escolar son los que correlacionan significativamente con todos los tipos de violencia ejecutada y padecida. Parece posible concluir, pues, que el ajuste escolar funciona como factor de protección sobre la violencia, mientras que las dificultades de integración se relacionan con una mayor implicación en conductas violentas, tanto en su padecimiento como en su ejecución.

Las pocas evidencias halladas al respecto consideran las dificultades académicas resultado de las conductas violentas. Analizan, sobre todo, las consecuencias escolares que derivan del padecimiento de la violencia en las relaciones de noviazgo, considerando estos problemas que se manifiestan en el ámbito escolar como síntoma y no como origen de dichas conductas. El estudio de Chiodo et al., (2011), realizado con 519 escolares chicas adolescentes, puso en relación los perfiles de chicas ejecutoras y víctimas de violencia de género con diversas variables entre las que se encontraba el ajuste escolar (vínculo con la escuela y el contexto académico, calificaciones y autoeficacia en este medio), demostrando que las consecuencias relacionadas con ese ajuste escolar eran peores entre las chicas victimizadas. Desde una perspectiva ecológica, la violencia en el noviazgo se ha asociado experiencias negativas en el entorno escolar: resultados educativos más pobres (Banyard y Cross, 2008), fracaso escolar y/o con el absentismo (Bergman, 1992).

Respecto del papel de las víctimas existen estudios que relacionan el padecimiento de la violencia de pareja con un bajo rendimiento académico y con el incremento del riesgo de abuso de sustancias (Echeburúa y De Corral, 1998; Wolfe et al., 2003). Un estudio cualitativo de Póo y Vizcarra (2008:84) al respecto, incluye testimonios sobre la valoración del alumnado respecto a las consecuencias de la violencia del noviazgo sobre el contexto escolar, sobre el estado anímico, la autoestima, el rendimiento escolar y el absentismo entre las víctimas de este tipo de violencia:

“también, como que sus vidas se vuelven bastante tristes” (ME);

"la violencia física es del momento, pero igual va a repercutir mentalmente"
(MA);

"conozco un caso que la chica quedó mal, quedó en el hospital incluso" (HE);

"igual, al estar estudiando, aunque uno no quiera, influye en el rendimiento, yo creo, porque al final, uno, muchas veces no entra a clase" (ME);

"me acuerdo del caso de una compañera que dejó de estudiar, que tenía la intención de estudiar y dejó de estudiar por los celos que tenía su pareja" (HI)

García et al., (2012) señala, en esta misma línea, que el padecimiento de la violencia íntima suele derivar en un mal rendimiento académico, al descuidar las víctimas sus estudios, y en casos extremos, culminar ese proceso en deserción escolar. En el estudio de Vázquez, Torres, Otero, Blanco y López (2010) se hace referencia a los hallazgos de Kennedy y Bennett (2006) respecto a una disminución del rendimiento escolar y una mayor tasa de abandono escolar entre las jóvenes víctimas de violencia de género respecto de las estudiantes no abusadas.

Cabe señalar que la tarea de búsqueda de evidencias respecto de la relación de las dos variables que integran este apartado ha sido útil para verificar, por un lado, la existencia de un alto volumen de estudios que correlacionan el ajuste escolar con otro tipo de violencia, la que se da entre iguales (Avilés, 2010; Cava, Musitu, Buega y Murgui, 2010; Glew, Fan, Katon, Rivara, y Kernic, 2005; Juvonen, Nishina y Graham, 2000; Salmivalli, 2010; Wienke, Green, Karver y Gesten, 2009), asumiendo que muchos de los aspectos estudiados con respecto del bullying muestran similitudes con la violencia de género (Capaldi, Dishion, Stoolmiller y Yoerger, 2001; Chiodo, et al., 2011; Díaz Aguado, 2006; Ortega, 2000). Comparten la iteración de unos esquemas de dominio-sumisión entre iguales reforzados por el entorno (Capaldi et al., 2001) que se aplican posteriormente en la relación de pareja (Ortega, Mora-Merchán y Jäger, 2007).

Si anteriormente se ha manifestado el hallazgo de un mayor número de evidencias centradas en la perspectiva de la víctima y en los problemas escolares derivados del padecimiento de la violencia, los estudios que identifican las similitudes entre las conductas de violencia escolar y violencia en el noviazgo ponen el acento en el análisis del ejercicio de la violencia, identificando al alumnado con problemas como más proclive al ejercicio de la conducta violenta. La revisión de la literatura ha permitido verificar, además, que existen multitud de investigaciones de evaluación de programas de prevención de la violencia en el noviazgo que se desarrollan precisamente en el contexto escolar y a edades tempranas. Se trata de investigaciones provenientes de

la literatura internacional, principalmente, dado que el estudio sobre este fenómeno comienza en otros contextos antes que en el nuestro (Avery-Leaf, Cascardi, O'leary y Cano, 1997; Cornelius y Resseguie, 2007; Hickman, Jaycox y Aronoff, 2004; Lavoie, Piché y Boivin, 1995; Noonan y Charles, 2009; Wolfe et al., 2003). Estas evaluaciones corresponden a intervenciones preventivas que han partido de la asunción de que las primeras relaciones de pareja se producen entre personas aún escolarizadas y la convicción de que las consecuencias de cualquier tipo de violencia tienen una enorme trascendencia en el desarrollo adolescente (Noonan y Charles, 2009), tanto sobre victimarias/os como sobre víctimas (Póo y Vizcarra, 2008) y que entre las consecuencias de ese tipo de violencia están las que afectan al ámbito académico.

Consumo de drogas y violencia en el noviazgo adolescente

La factorización de los consumos de drogas, tal y como se ha señalado en apartados anteriores ofrece cuatro tipología de consumo con niveles de consistencia elevados, sobre todo en lo relativo a los consumos experimentales de alcohol y las borracheras (.91) y de cannabis (.90), pero inferiores para las tipologías referidas al consumo de riesgo de alcohol (.66) y el experimental de otras sustancias ilegales diferentes al cannabis (.69).

El uso de drogas y el análisis de las variables que se relacionan con este consumo cuentan con un largo recorrido de estudio que ha favorecido la implementación de diversos programas de prevención sobre una de las conductas de riesgo más habituales en la etapa adolescente. Sin embargo, en nuestro contexto son pocas las evidencias empíricas que ponen en relación el consumo de drogas con la violencia en el noviazgo adolescente, pese a saber a través de esos estudios internacionales que existen evidencias al respecto, y sobre todo en muestras escolarizadas (Rothman, Reyes, Johnson y LaValley, 2012; Shorey, Stuart, y Cornelius, 2011, *cits*, en Temple et al., 2013).

El análisis de la violencia en el noviazgo no sólo es importante de cara a la prevención de esta conducta en parejas adultas, dado su carácter precursor, sino que deviene necesaria en una etapa evolutiva determinante en la que confluyen diversos retos y riesgos. Como señalan Muñoz-Rivas, Gámez-Guadix, Graña y Fernández (2009), el establecimiento de las primeras relaciones de pareja se produce en la adolescencia, una etapa en la que resulta habitual la experimentación con las drogas, o el mantenimiento, incluso, de consumos más regulares o habituales (Calvete y Estévez,

2009; Feldstein y Miller, 2006; Jessor, 1987). Dada la relación entre violencia y consumo, en los últimos años se han hecho importantes esfuerzos por profundizar en el estudio empírico de esta relación y sistematizar algunas evidencias al respecto (Klosterman y Fals-Stewart, 2006; Shorey et al., 2011;).

Antes de pasar a mostrar los datos de nuestro estudio nos parece importante señalar que si bien algunos autores hablan fundamentalmente de la importancia del consumo de drogas sobre la conducta activa de comisión de la violencia, otros recuerdan la implicación de las drogas en el padecimiento de la misma, o sea, que el consumo y abuso de alcohol y de otras sustancias no sólo precipitan las conductas agresivas, sino que también producen un incremento de la victimización (Howard, 2005; Howard y Wang, 2003; Shorey et al., 2011; Shorey, Rhatigan, Fite y Stuart, 2011). Por otro lado, es importante recordar que muchas de las evidencias que relacionan el consumo de drogas y la violencia se han obtenido sobre muestras masculinas porque han encontrado esta relación significativa (abuso de sustancias-violencia de pareja) sólo en el caso de los chicos (Chase et al., 2002; Chen y White, 2004; Leonard, 2001), pero existen otros muchos estudios que han mostrado la implicación femenina en este tipo de comportamientos, y no sólo como víctimas.

Teniendo presente la necesidad de incluir tanto el ejercicio como el padecimiento de la violencia y que esta medida aplicarse en ambos sexos, los resultados de nuestra muestra evidencian, en primera instancia, correlaciones significativas y positivas entre el ejercicio y el padecimiento de violencia emocional y el consumo experimental y habitual de alcohol. También se hallan entre la comisión de violencia emocional y el consumo experimental u ocasional de cannabis, pero son bastantes más las relacionadas con el alcohol. Esta afirmación resulta coincidente con el meta análisis realizado sobre diversos estudios empíricos que relacionan violencia y consumo de drogas, identificando que aquellos que incluyen la variable “consumo de alcohol” obtienen una relación significativa con el ejercicio de violencia en la pareja (Black et al., 2001; Lavoie et al., 2000, cit. en Tutty, 2002; O’Keefe, 1997; Magdol et al., 1997; Riggs y O’Leary, 1989 cits. en Close 2005; Saltzman et al., 2002; Treboux y O’Leary, 2002; White y Chen, 2002).

En nuestro contexto cabe reseñar a Ferrer et al., (2002) quienes desarrollan en el marco del Proyecto Malva de la Fundación Salud y Comunidad una intervención destinada a la prevención de la violencia de pareja vinculada al consumo abusivo de

alcohol en contextos de ocio nocturno. Nuestros resultados, por el contrario, difieren de los hallados por Muñoz-Rivas et al. (2009), que justo es señalar, es una autora que destaca por la profundización que sobre la relación de ambas variables ha realizado en nuestro país, y que manifiesta que un mayor nivel de consumo de alcohol y de drogas ilegales incrementa la probabilidad de ejercer agresiones físicas y sexuales contra la pareja, sin observar dicha asociación a la hora de analizar la agresión psicológica o emocional.

En nuestra muestra no se evalúa la violencia sexual, pero sí la psicológica, que muestra correlaciones en el ejercicio y padecimiento de violencia en chicos y chicas, pero nos parece importante aportar los resultados sobre este otro tipo de violencia, la sexual, por lo novedoso de su estudio en población adolescente. Otro estudio de la autora con otro equipo de investigación (Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary y González, 2009) contiene una pregunta respecto del uso de alcohol u otras drogas por parte de las personas encuestadas, ingeridas éstas con la intención de disminuir la resistencia de la otra persona al intercambio sexual, no hallando correlaciones al respecto. Sí las encuentra, sin embargo, González Lozano (2009) que en su tesis doctoral incluye la misma pregunta y halla una relación estadísticamente significativa entre el uso de alcohol u otras drogas y la comisión de agresiones sexuales. Esta otra autora confirma que una edad temprana de inicio en el consumo de alcohol y otras sustancias explicaría el inicio de la violencia y su posterior mantenimiento; algo que se señalaba en estudios realizados fuera de nuestro país con relación al alcohol en concreto. Silverman, Decker y Raj (2007), Ramisetty-Mikler, Goebert, Nishimura y Caetano (2006) y Chen y White (2004) concluyen que el consumo de alcohol excesivo a una edad temprana (adolescencia) predice el ejercicio de abuso en la pareja tanto en chicos como en chicas. Los autores llegan a concretar, incluso, que si esa iniciación precoz se produce antes de los 12 años, se constituye como factor de riesgo para la implicación en este tipo de conductas violentas entre parejas jóvenes.

Se inscriben en esta línea otros estudios que ponen énfasis en las propiedades de la sustancia como elementos facilitadores de las conductas violentas, por cuanto que el abuso de alcohol y drogas puede afectar a la disminución de los umbrales de inhibición (Corsi, 1992; Echeburúa y Fernández-Montalvo, 2009; Lorber y O'Leary, 2004; Medeiros y Straus, 2006; O'Keefe, 1997), activar un mecanismo cerebral de liberación provocado por una embriaguez crónica que facilita las conductas impulsivas en

personas habituadas (García, 2002) o provocar la pérdida de control (Irons y Scheneider, 1997) y la falta de conciencia sobre los propios actos violentos (Castañeda, 2014). Consideramos, sin embargo, que una visión biopsicosocial del consumo exige no sólo hablar de la sustancia, sino que deben ser analizadas otras variables relacionadas con la persona consumidora y el contexto de consumo. En este sentido, los estudios que más allá del análisis de prevalencias y se interesan por conocer la motivación o la interpretación que dan las personas implicadas a estos actos, señalan la importancia de la ira como emoción facilitadora (Medeiros y Straus, 2006; O'Keefe, 1997) o de la ansiedad, la depresión o el trastorno de estrés postraumático,; patologías que pueden manifestarse en forma de irritabilidad a las que si se suman actitudes negativas hacia la pareja, pueden derivar en violencia (Lorber y O'Leary, 2004; Medeiros y Straus, 2006).

En cuanto a los resultados de nuestra tesis analizados en función del género, y contrariamente a lo que cabía esperar tras la lectura de los estudios realizados al respecto, confirman que el consumo de alcohol y los episodios de borrachera, así como el consumo experimental de cannabis y el de otras sustancias ilegales, identifica a las chicas, en mayor medida, como ejecutoras de violencia emocional. Los chicos, por el contrario figuran en mayor medida como víctimas de violencia, hallando correlaciones entre estas experiencias y el consumo de alcohol y borrachera y el consumo experimental de cannabis.

Dado que dentro cada tipología se integraban diversas ocasiones de consumo y que la literatura señalaba la relación entre el uso de drogas y los comportamientos violentos, se optó por proceder al análisis de las ocasiones de consumo incluidas en cada factor para comprobar cuáles eran exactamente las ocasiones significativas y respecto de qué sustancias. Este análisis ha puesto de manifiesto:

- ✓ que es el alcohol la sustancia que correlaciona en mayor medida con la violencia, tal y como ratifican Pulido, Carazo, Orta, Coronel y Vera (2011)
- ✓ que la comisión de violencia femenina correlaciona con más ocasiones de consumo de alcohol y borrachera que la ejecución de violencia por parte de los chicos
- ✓ que entre las chicas de nuestro estudio, el padecimiento de violencia sólo correlaciona con el consumo experimental de cannabis, con el de ninguna otra sustancia

- ✓ que en el caso de los chicos como víctimas, las correlaciones surgen respecto del consumo de alcohol y las borracheras a lo largo de la vida y del último año, y también en cuanto al consumo experimental de cannabis.
- ✓ que las chicas sólo son víctimas de violencia emocional y que los chicos padecen violencia emocional y física con relación al consumo de drogas.

La conclusión que se perfila en este apartado es que la violencia prevalente es la emocional y que los episodios de borrachera y los de consumo de alcohol resultan más explicativos en la comisión de violencia por parte de las chicas adolescentes. Esta afirmación no coincide con los hallazgos de Rivera-Rivera (2006) y Roberts y Klein (2003), quienes señalan que abusar del alcohol y de las drogas, sobre todo cuando el agresor lo ha hecho también, aumenta el riesgo de victimización de la chica en una relación de pareja.

En la investigación de Pichiule, Gandarillas, Díez-Gañán, Sonogo y Ordobás (2014), realizada sobre 3.377 estudiantes de 4º de la ESO, que también toma como referencia diversas aportaciones de Muñoz-Rivas, se encuentra una asociación independiente entre la violencia de pareja y el consumo de alcohol, drogas y tabaco, tanto en chicas como en chicos. En cuanto al análisis por género, añaden que en los modelos explicativos que construyeron para asociar la violencia física y sexual en función del sexo del alumnado, esa violencia se asoció con el consumo de alcohol en chicas y con el consumo de drogas ilegales en chicos, aunque no se especifica el papel que adoptan unas y otros en esa implicación.

Es difícil comparar estos datos con los nuestros puesto que los tipos de violencia evaluados en nuestra tesis sólo coinciden con el mencionado estudio en lo relativo a la violencia física. En nuestro caso sólo se halla correlación significativa entre el padecimiento de violencia física de los chicos y los episodios de borrachera a lo largo de la vida (cuando se desglosan las ocasiones de consumo incluidas en el análisis factorial), no hallando que las chicas ejerzan ni padezcan violencia física en relación con el consumo de drogas.

Las chicas adolescentes de nuestro estudio son en menor medida víctimas, comparadas con los chicos. De hecho, en esta investigación, ellas sólo figuran como víctimas de violencia emocional en relación con la experimentación del cannabis. Estos resultados correlacionan parcialmente con los de Reuter, Sharp, Temple y Babcock

(2015) que señalan que tanto la victimización como la perpetración muestran correlaciones más altas para las féminas usuarias de drogas, pero son contrarios a los hallados por Rivera-Rivera, Allen, Rodríguez-Ortega, Chávez-Ayala, y Lazcano-Ponce (2006) en México, donde la medición realizada con alumnado femenino de entre 12 y 24 años incluyendo como variables el consumo de tabaco, de alcohol y las borracheras, mostró que las mujeres que consumían uno o más cigarrillos por día tenían mayor probabilidad de sufrir violencia durante el noviazgo en comparación con las mujeres que no fumaban o que sólo experimentaban con esta sustancia (sólo algunas caladas). En cuanto al consumo de alcohol señalaron que en el grupo de chicas que abusaba del alcohol, la prevalencia de experimentación de violencia durante su noviazgo fue significativamente mayor comparadas con las mujeres abstemias. En esta línea, otro estudio mexicano del Instituto Nacional de la Mujer INMUJER (2006) señala igualmente que el consumo elevado de alcohol entre las chicas constituye un factor de riesgo para el padecimiento de violencia física y emocional por parte de sus parejas.

A este respecto también resulta necesario matizar que la evidencia demuestra la necesidad de tomar en cuenta el contexto geográfico en el que se realiza el estudio, y también respecto de su comparabilidad, porque la relación que se establece entre las variables, y en este caso concreto se alude a las relacionadas con el consumo de drogas y la violencia adolescente (Muñoz-Rivas, 2009), puede diferir entre distintos contextos, o incluso entre regiones o autonomías de la misma nación, tal y como recuerdan Hines y Straus (2007) o Eisner (2002). Estos autores, con muestra anglosajona identifican variaciones en la asociación entre abuso de alcohol y otras drogas y la violencia dependiendo del entorno cultural y características de cada país o contextos nacionales.

Por mencionar estudios más similares al nuestro en cuanto a los tipos de violencia evaluados, porque también coinciden en el papel central que reviste el consumo de alcohol, aunque no se han realizado en nuestro contexto, encontramos el realizado por Haynie, Farhat, Brooks-Russell, Wang, Barbieri y Iannotti (2013), quienes señalan que las y los estudiantes implicados como víctimas y perpetradoras/es de violencia verbal y de violencia física y verbal (una violencia que tal y como se ha señalado se equipara en algunos aspectos a la violencia emocional de nuestro estudio), mantenían un mayor consumo de alcohol.

A nivel internacional, y con la utilización del CADRI original, Temple, Shorey, Fite, Stuart y Le (2013) se propusieron confirmar que el uso de sustancias (alcohol,

marihuana y otras drogas que denominaron duras) actuaba como un potente predictor longitudinal de la implicación en la violencia en las relaciones de noviazgo adolescente, tal y como ya lo habían sugerido estudios anteriores (Temple y Freeman, 2011). En ese estudio hallan que algo más de la mitad de quienes habían cometido violencia de pareja a fecha de inicio de la investigación siguieron informando de la misma durante el período de seguimiento, en comparación con un 11% de adolescentes que no informó de la comisión en el inicio del estudio pero sí la perpetró en el seguimiento. El uso de alcohol y drogas ilegales (exceptuando el cannabis) predijo el uso de la violencia física en su relación de pareja. A juicio de los autores, los hallazgos sugieren la necesidad de trabajar sobre el consumo de sustancias como estrategia útil para prevenir la violencia en el noviazgo.

El cuestionario CADRI que se utiliza en nuestra tesis también ha sido utilizado para correlacionar la violencia en el noviazgo, el consumo de drogas y la práctica de juegos de azar en el equipo de Goldstein, Walton, Cunningham, Resko, y Duan (2009), donde las preguntas relacionadas con el consumo de drogas también coinciden con las de nuestra tesis, puesto que provienen del estudio escolar seriado sobre consumo de drogas Monitoring the Future (Johnston, O'Malley, Bachman y Schulenberg, 2007) convergente con la serie Drogas y Escuela en el País Vasco de las que se han tomado los indicadores de consumo. El estudio señaló correlaciones entre unas altas tasas de juego y el consumo de alcohol y marihuana, así como con el uso de la violencia en el noviazgo y conductas de riesgo de otra índole.

Dicho lo previo, nos parece oportuno señalar nuestra anuencia con diversos autores que consideran el abuso de alcohol y drogas como una de las diversas variables explicativas de la violencia en las relaciones afectivas, o una pseudocausa de la misma (Sebastián, et al., 2010), y aunque constituye, según demuestra la literatura, un factor de riesgo con peso a la hora de explicar la conducta violenta (Saldivia y Vizcarra, 2012) en ningún caso este abuso debe ser conceptualizado como factor causal (Casas Tello, 2012; Corsi, 2006; Olsen, Parra y Bennet, 2010; Sebastián et al., 2010), y en este sentido el consumo ejercería un efecto facilitador sobre el comportamiento violento en la pareja.

En tercer, y último lugar, cabe señalar los estudios que señalan el consumo de drogas como consecuencia de la experimentación de violencia. En este sentido mencionamos la investigación realizada por Howard y Wang (2003) con 7.824 chicas estadounidenses que habían sufrido violencia en sus parejas y que encontró, entre otras

consecuencias derivadas del padecimiento de la violencia, un mayor consumo de drogas, sobre todo de cocaína. A este respecto, la investigación de Ackard y Neumark-Sztainer (2002) concluyó un mayor consumo de drogas derivado del padecimiento de la violencia de noviazgo en ambos sexos.

Ideología de género y violencia en el noviazgo adolescente

a) Estereotipos de género y violencia en el noviazgo adolescente

Revisando los resultados relacionados con el estereotipaje, cabe intuir que, entre las chicas, todo etiquetaje que no concuerde con la asunción por su parte de los estereotipos positivos tradicionales socialmente atribuidos a las mujeres correlaciona con la comisión y padecimiento de violencia en el noviazgo, es decir, que cuando ellas se caracterizan a través de los estereotipos femeninos negativos o cuando asumen los masculinos, ajenos a su género, muestran mayores probabilidades de ejercer la violencia y padecerla. Por el contrario, el estereotipaje de los chicos sólo correlaciona con la ejecución de la violencia y no con su padecimiento. En este caso, cabe concluir que esa asunción mayoritaria por parte de los varones de características típicamente femeninas, diferentes a las socialmente asignadas a su género, no sólo no les hace víctimas de la violencia sino que les protege de la misma, mientras que en el caso de las mujeres, la asunción de características masculinas, ajenas a su género, las sitúa en posición de vulnerabilidad para padecer violencia y ejecutarla a su vez.

b) Roles de género y violencia en el noviazgo adolescente

En nuestra muestra, la ideología de rol de género sólo establece una correlación significativa y positiva con el ejercicio de violencia relacional, pero al introducir la variable género se halla que una relación significativa y positiva entre el mantenimiento de una ideología de rol de género y la comisión de violencia emocional por parte de los chicos de la muestra.

La ideología de género, como constructo, incluye dos conceptos muy relacionados: los estereotipos y los roles de género. Los roles de género serían las creencias sociales en relación con las conductas que mujeres y hombres deberían desempeñar, así como las relaciones que ambos sexos deberían mantener entre sí. Tienen un carácter prescriptivo, es decir, hacen referencia a lo que se cree que debería ser la conducta de mujeres y hombres (Moya, Navas y Gómez, 1991). Los estereotipos supondrían la caracterización social diferencial de mujeres y hombres con relación a su

personalidad. Serían, en este caso, de carácter descriptivo. Ambos conceptos están claramente relacionados. Conceptualmente, tal y como se ha manifestado anteriormente, mantener estereotipos de género o el propio mantenimiento de una ideología de género resulta sexista per se, puesto que conlleva implícitamente una distinción y expectativas diferenciales respecto de unos y otras, afectando ello a ambos géneros.

El estudio del sexismo constituye una cuestión histórica de estudio en la psicología social con relación al género y trata de entender cómo el mantenimiento de estereotipos y actitudes negativas hacia las mujeres deriva en su discriminación (Expósito, Moya y Glick, 1998). Otra cuestión es la relacionada con que esa discriminación basada en patrones de desigualdad influya sobre el ejercicio y padecimiento de la violencia. Sobre esta cuestión existen evidencias que apuntan la relación existente entre el mantenimiento de estereotipos y roles tradicionales y sexistas, y la comisión y padecimiento de violencia (Briere, 1987; Carr y VanDeusen, 2002; Davis y Liddell, 2002; Fitzpatrick et al., 2004; Harnishfeger, 1998; Jenkins y Aubé, 2002; Klevens, 2007; Ray, 1999; Sigelman et al., 1984; Smith, 1990; Sugarman y Hotaling, 1989; Wade et al., 2001), y algunas que confirman esta afirmación en estudios realizados exclusivamente con población masculina (Briere, 1987; Check y Malamuth, 1983; Fitzpatrick et al., 2004; Franchina et al., 2001; Koss et al., 1985; Parrott y Zeichner, 2003; Smith, 1990; Sugarman y Hotaling, 1989).

Por el contrario, existen numerosos estudios que afirman que no se ha podido demostrar una relación estadísticamente consistente entre los roles de género y el mantenimiento de estereotipos, y el ejercicio de la violencia (Cano, Avery-Leaf, Cascardi y O'Leary, 1998; Chen y White, 2004; Curie, 1983; Sigelman, Berry y Wiles, 1984; Thompron, 1991). Nuestro estudio se inscribe en la postura que sí ratifica esa relación, puesto que evidencia, por un lado, cómo las y los adolescentes de la muestra se despliegan de manera significativa estereotipos y roles de género y los contrasta de forma con el ejercicio y padecimiento de violencia en el noviazgo, y de forma desigual en lo que respecta a chicas y chicos.

Estas evidencias coinciden con una perspectiva feminista que considera que las construcciones sociales de la masculinidad y la feminidad, es decir, la socialización en los roles de género, son clave en la comprensión de las dinámicas de pareja que propician la utilización de la violencia como mecanismo de ejercer poder y control, especialmente del hombre sobre la mujer (Castro, 2004; Colón Warren, Burgos Ortiz y

García Toro, 2006; González Armenteros, 2003; Santos Figueroa y Toro Alfonso, 2005; Schewe, 2001; Valle Ferrer, 2007; Vicente, 2003).

La teoría feminista asume que la socialización tradicional de género prepara a las chicas para ser víctimas y a ellos para ejercer agresión en las relaciones de pareja (Birns, Cascardi y Meyer, 1994 citado en Schewe, 2001). Algunos realizados principalmente fuera de nuestras fronteras apoyan que el mantenimiento por parte de las chicas adolescentes de creencias tradicionales respecto de su rol de género aumenta su probabilidad de ser víctimas de violencia en la pareja y de mantener esta relación de abuso, mientras que las mujeres con actitudes más igualitarias son más propensas a informar de sus relaciones agresivas (Fitzpatrick et al., 2004). Por su parte, los chicos que mantienen una ideología sexista son más proclives a ejercer la violencia en la pareja. En este caso, el sexismo o la ideología menos tendente a considerar la igualdad entre hombres y mujeres predice la violencia hacia las chicas adolescentes por parte de sus parejas masculinas (Currie, 1983 citado en Schewe, 2001; Foshee et al., 2005; Pozo, 2007).

Entre las evidencias mencionadas se halla el estudio de Alexander et al. (1991), quienes señalan que las mujeres universitarias con actitudes menos favorables hacia los roles de género tradicionales informaban de más agresiones verbales y físicas en sus relaciones de noviazgo que las mujeres con puntos de vista más conservadores. En este caso, las actitudes que mantenían los varones hacia las mujeres no mostraron correlaciones ni con la victimización ni con la perpetración de la agresión verbal y física. En 1999, Ray concluye que los roles de género tienen un peso determinante a la hora de predecir la perpetración de la agresión física y psicológica tanto en hombres como en mujeres. Franchina, Eisler y Moore (2001) hallaron que los hombres universitarios con un rol de género rígido presentaban niveles más altos de agresiones verbales y físicas.

En general, quienes mantienen actitudes y creencias tradicionales respecto de los roles de género también mantienen una percepción más favorable hacia la violencia en las relaciones de noviazgo (Davis y Liddell, 2002; Wade y Brittan-Powell, 2001). Fitzpatrick et al. (2004) llevaron a cabo un análisis respecto de la relación entre los roles de género y la violencia entre parejas jóvenes, para lo que contaron con una muestra de 250 estudiantes hombres y mujeres universitarias/os. Concluyeron que los hombres que

mantenían actitudes más igualitarias mostraban menos probabilidades de verse implicados en el ejercicio y/o padecimiento de violencia psicológica y/o física.

La comunidad científica internacional ha puesto más énfasis que la nuestra en el análisis de la influencia del sexismo en la violencia de noviazgo de las parejas más jóvenes, concluyendo algunos de los estudios más recientes realizados al respecto que tal vez el mantenimiento de una ideología sexista por sí misma no resulte tan predictivo, sino que son las diferencias ideológicas de género diferenciales que mantienen a ambos miembros de la pareja las que permitan explicar en mayor medida la ocurrencia de violencia en su seno (Ali et al., 2011; Cornelius, Shorey y Beebe, 2010; Steptau-Watson, 2014).

No existen en nuestro país excesivos estudios basados en el análisis de la relación de estereotipos y roles de género y la violencia en el noviazgo adolescente. En esta línea cabe mencionar el de Hernández (2007) que sostiene que los adolescentes que mantienen actitudes negativas o patriarcales hacia las mujeres muestran una mayor probabilidad de cometer actos de violencia y de ser victimizado (Hernando, 2007). Los pocos estudios realizados en nuestro país se relacionan en mayor medida con las actitudes y creencias justificativas de la agresión, que en este sentido sí correlacionan con el comportamiento violento que se manifiesta en las parejas adolescentes (Muñoz-Rivas et al., 2015). Este es el caso de la investigación llevada a cabo por Yanes y González (2000) donde se señala que los chicos con actitudes más tradicionales sobre el papel de las mujeres, atribuyen a éstas más responsabilidad respecto de la violencia que padecen. En el estudio de Díaz-Aguado y Martínez Arias (2001) se muestra que los varones adolescentes ofrecen puntuaciones altas en las creencias sexistas y en las actitudes que justifican la violencia, mientras que ellas puntúan más alto en las creencias contrarias al sexismo, algo que también se ha mostrado en nuestro estudio. El mencionado estudio de Díaz Aguado et al., (2001) matiza que la percepción y evaluación de la violencia resulta diferente para chicos y chicas en relación con los roles y estereotipos de género que mantienen, apuntando a que los esquemas de género que los chicos aprenden en la infancia y adolescencia suponen un elemento importante en su predisposición a la violencia.

A pesar de la falta de evidencias relacionadas con esta cuestión en nuestro contexto, lo cierto es que sí se aplican programas de prevención de la violencia en las relaciones de pareja adolescentes (Hernando, 2007) que trabajan sobre la reducción de

los mitos y la falsas creencias relacionadas con los estereotipos de género, entre otros contenidos (González-Ortega et al., 2008)

7.1.3 Objetivo general 3

Proporcionar un modelo explicativo del fenómeno de la violencia en el noviazgo adolescente entre jóvenes escolarizados de la CAPV de edades comprendidas entre los 14 y 18 años.

A pesar de que las correlaciones bivariadas han evidenciado la relación existente entre todas las variables propuestas (de ajuste escolar, comunicación familiar, ideología de género y consumo de drogas) con la ejecución y padecimiento de la violencia de noviazgo adolescente, sólo tres factores han mostrado tener fuerza a la hora de proponer un modelo explicativo transversal de la violencia de noviazgo: la violencia padecida y los problemas de comunicación con el padre, en el caso de la violencia ejercida; y la violencia ejercida, los autoestereotipos masculinos negativos y los problemas de comunicación con el padre a la hora de proponer el modelo referido a la violencia padecida. En este sentido, el ejercicio de la violencia explica el padecimiento de la misma y, de manera inversa, el padecimiento de violencia en las relaciones de noviazgo adolescente se explica a través de la violencia ejercida. Estos hallazgos confirman la bidireccionalidad de las agresiones y señalan que cometer y experimentar violencia aumentan la probabilidad de implicarse en el ejercicio y padecimiento de conductas de violencia.

En cuanto a los problemas de comunicación con la figura paterna, la revisión de la literatura no ha permitido disponer de evidencia que permita explicar esta relación tan específica con la violencia de noviazgo de las y los adolescentes, aunque cabe señalar que las dificultades en la comunicación con el padre, tal y como se ha mostrado, las presentan en mayor medida las chicas, lo cual puede dar claves para seguir profundizando en esta cuestión con relación a las agresiones cometidas y padecidas por las chicas en particular.

Finalmente, los autoestereotipos masculinos negativos han mostrado su relación con la violencia padecida, y en este sentido, son las chicas también quienes en otros momentos de la discusión han mostrado resultar víctimas en mayor medida que los chicos cuando disponían de características de género diferentes a las que socialmente se les atribuye o se espera que mantengan por cuestión de género. En cuanto a este

hallazgo, también cabe hipotetizar que los autoestereotipos de género son también, en definitiva, adjetivos que cada persona se atribuye a sí misma y que pueden hablar del autoconcepto, o incluso de la autoestima, puesto que atribuirse a adjetivos negativos no deja de reflejar un concepto devaluado de la propia persona. En este sentido, cabría reflexionar sobre la conveniencia de analizar las posibles correlaciones que pudieran presentar la violencia de noviazgo y la autoestima, algo que deberá ser tenido en cuenta en posteriores acercamientos al fenómeno objeto de estudio.

7.2 Estudio II

7.2.1 Objetivo general

Conocer las representaciones ligadas al género en los episodios de violencia en el noviazgo adolescente y analizar la influencia que ejercen las variables asociadas al contexto donde se producen dichas conductas.

Sobre la base de lo extraído en los testimonios de nuestro estudio se confirma la presencia recurrente de episodios de violencia entre jóvenes asociados a los contextos de ocio nocturno, mediando en ellos el consumo de alcohol, principalmente (Plant y Harrison 2003; Zhu et al. 2006), y también de otras sustancias. Esta percepción correlaciona con lo hallado con Blay et al., (2012); Juan, Duch y Calafat (2012) y en el estudio cualitativo de Recasens y Rodríguez (2007), quienes también detectan una alta prevalencia de conductas violentas en la juventud que frecuenta contextos recreativos nocturnos; un ambiente que se caracteriza por presentar unas circunstancias específicas relacionadas con el consumo y las pautas tradicionales de consumo, las características de las personas, el ambiente, las características del/los local/es: iluminación, tipo y volumen de la música, el espacio disponible, o incluso las características del personal que está en los locales (Hughes et al 2007).

En 2002, el propio Observatorio Europeo de la Droga y las Toxicomanías (EMCDDA, 2002) advirtió de la necesidad de que las administraciones y profesionales vinculados al sector iniciaran una reflexión ante la prevalencia de estas conductas tan estrechamente relacionadas con los consumos de drogas. En nuestro contexto, años más tarde, el Plan Nacional sobre Drogas insiste en línea, señalando que tanto el alcohol como otras drogas influyen en el funcionamiento cognitivo, reduciendo el autocontrol, alterando la capacidad de procesar la información y reduciendo la de reconocer las

señales de aviso previas a situaciones potencialmente generadoras de violencia (Plan Nacional Sobre Drogas 2007). Pese a todo, la violencia relacionada con el consumo de drogas en los contextos recreativos, identificando la literatura que adopta diversas tipologías, sigue siendo un fenómeno poco estudiado (Blay et al., 2012; Recasens y Rodríguez, 2007). Y es que en este ámbito se manifiesta no sólo la violencia vinculada a las drogas, sino también otras conductas de riesgo como la conducción temeraria, las conductas sexuales de riesgo y/o las agresiones sexuales, entre otras; cuestiones a las que aluden las y los entrevistados en éste y otros apartados del estudio cualitativo más general realizado.

El estudio de Blay et al., (2012), que encuesta a 440 jóvenes menores 25 años habituales en contextos de ocio nocturno, puso de manifiesto que un 28.9% de estas personas había tenido broncas o discusiones como consecuencia del consumo de alcohol y/o drogas, un 14.5% problemas con la policía y un 14.2% se había peleado. Las personas implicadas en peleas fueron mayoritariamente jóvenes de entre 14-18 años.

Respecto del ámbito sexual, hallamos en nuestro estudio dos tipos de conductas vinculadas al consumo de alcohol y otras sustancias en el contexto nocturno: La primera entraña una forma de presión, considerada violencia, para aumentar la probabilidad de la ocurrencia de sexo. En la misma línea, Bellis et al. (2008) y Calafat et al. (2008) señalan que el propio consumo de sustancias se constituye, para muchas y muchos jóvenes, chicas y chicos, aunque en nuestro estudio aparecen más vinculadas a los chicos, parte de una estrategia de acceso al sexo.

Muy a menudo esas interacciones derivan en sexo sin protección, o incluso en sexo no deseado. Los extractos discursivos de nuestra investigación al respecto, coinciden con los que encuentran Coleman y Cater (2005) en su estudio, también cualitativo, que les lleva a afirmar que el consumo concentrado de alcohol en una sola sesión incrementa la probabilidad de implicarse en más conductas sexuales de riesgo, de no rechazar experiencias sexuales y realizarlas sin el uso de contracepción (Jonson y Stahl, 2004). Estas conductas entrañan más riesgo para las chicas, puesto que al tomar menos medidas de control y/o bajar la guardia en relación con su comportamiento sexual, pueden enfrentarse a embarazos no deseados (Becoña et al., 2008). Por otro lado, constatamos en nuestro estudio la vinculación entre el consumo, fundamentalmente de alcohol, la noche y posibles agresiones o violencia de género de tipo sexual sobre las mujeres.

Al hilo de lo cultural y de la cuestión de género, se identifican en nuestro estudio testimonios sobre determinadas conductas que sufren las mujeres por parte de chicos jóvenes, por cuanto que ellos interpretan que en ese contexto pueden ejercer un poder sexual sobre las chicas, llegando a vivir éstas una situación de acoso o violencia de género. Al respecto, señalan desde Farapi (2007) que la mujer que consume alcohol o drogas es percibida como una mujer promiscua, una presa fácil sexualmente hablando, lo que la hace más vulnerable a ser víctima de abusos, toda vez que el consumo la define a ojos masculinos como una persona que presenta una cierta “deficiencia moral”.

Finalmente, y en lo relativo a la violencia entre miembros de una pareja vinculada por una relación de noviazgo, la parte empírica de nuestro estudio ha puesto de manifiesto la alta prevalencia de violencia emocional entre los miembros de la pareja. Los actos de violencia emocional persiguen el control, la dominación y la limitación de la autonomía de la otra persona a través de estrategias como el aislamiento de su familia y amistades, la vigilancia de sus movimientos y/o los celos (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano, 2002), la intimidación, los insultos, la humillación, culpabilización de cosas negativas, ridiculización (Rey Anacona, 2008) y/o amenazas de terminación de la relación (Freedner, Freed, Yang y Austin, 2002), entre otras. Todas estas cuestiones se incluyen en los 10 ítems que integran la subescala de Violencia Emocional del cuestionario CADRI sobre violencia en el noviazgo utilizado en esta tesis. Y es que algunos de los autores de la versión española de la escala hallan un fuerte vínculo entre los celos y la perpetración de violencia verbal-emocional y física (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010).

En nuestro estudio cualitativo encontramos que los testimonios que nos dispensan las y los adolescentes identifican los celos como motivo principal y origen de los episodios violentos. En este sentido hallamos que estos celos provocan que chicos y chicas discutan (ellas) o se peleen (ellos) con terceros/as por “mirar” o “hablar” a la pareja, y que luego esa situación enfrente a los miembros de la pareja entre sí. Esta realidad hallada en nuestra muestra coincide con otras evidencias procedentes de nuestro contexto (Estébanez, 2010) y de hallazgos a nivel internacional (Corsi, 2003) que han ratificado que los celos constituyen uno de los factores causales de la violencia de género. Dada su importancia se ha iniciado recientemente una línea de investigación sobre esta cuestión al objeto de analizar la influencia que estos sentimientos sobre las

relaciones románticas juveniles (Barrón y Martínez, 2001; García-Leiva, Gómez-Jacinto y Canto, 2001, Gómez-Jacinto, Canto y García-Leiva, 2001; Salovey, 1991).

En esta nueva línea de estudio se integran dos perspectivas de análisis: la evolucionista y la perspectiva cultural. La primera, señala que los hombres se sienten más preocupados que las mujeres por una hipotética infidelidad sexual de sus parejas y que las mujeres se sienten peor que los hombres ante una hipotética infidelidad emocional (Wiederman y Kendall, 1999). Además, siendo los celos una emoción universal y presente en todas las culturas, se recurre a la predisposición genética para explicar estas diferencias (Zafra y Espartal, 2008). La segunda, la perspectiva cultural, ofrece una explicación alternativa a la anterior, situando el origen de las diferencias intergénero en el proceso de socialización diferencial y en la influencia social y cultural (DeSteno, Valdesolo y Bartlett, 2006; DeSteno, Bartlett, Braverman y Salovey, 2002; DeSteno y Salovey, 1996). Las diferencias se explicarían, por un lado, desde las adscripciones diferenciales de unos y otras a las normas y roles de género socialmente dominantes en cada contexto, es decir, a las diferentes expectativas que hombres y mujeres atribuyen al comportamiento esperable para cada género (Chung, 2005; Eagly, 1987; Miller y White, 2003). Por otro lado, la propia cultura determinaría los factores, circunstancias y condiciones generadoras de los celos y señalaría asimismo las respuestas esperables ante tales situaciones. En este sentido, el sistema de creencias y juicios que la persona asocia a cada emoción se asume y aprende en un proceso de socialización influido por un contexto cultural donde se construye socialmente el significado de las emociones (Canto, García y Gómez, 2009; Harré, 1986).

Coincidiendo con estos datos, el estudio de Blay et al., (2012) señala que la prevalencia de maltrato hallada en su estudio, al que hemos hecho mención anteriormente, detecta que un 3.7% del colectivo juvenil entrevistado refirió haber sido maltratado por su pareja, y un 2.1% asumió haber sido él/ella misma/o victimaria/o (Blay et al., 2012). Entre las razones explicativas de la violencia que surge ante los episodios relatados en sus discursos se hace referencia, sobre todo para con los chicos, a una necesidad de hacerse respetar que en la literatura se ha vinculado con la cultura del honor (Sackelford, 2005). Señalan Zafra y Esparta (2008) que la identidad de género masculina se relaciona significativamente con una mayor importancia otorgada al honor, que se sustenta en una idea de masculinidad y feminidad que implica el ejercicio del control por parte del hombre y la sumisión por parte de la mujer (Puente y Cohen,

2003). La desigualdad en la relación justifica la violencia sobre las mujeres para mantener ese status quo (Lorente, 2008; Rey-Anaconda, 2008; Ruíz-Jarabo y Blanco, 2006).

Finalmente, y con el objetivo de ir un poco más allá y conocer de qué manera reaccionarían las chicas que contestaron a la parte cualitativa del estudio ante una hipotética situación de violencia física por parte de sus parejas, teniendo en cuenta que se las identifica como potenciales víctimas de este tipo de agresiones en mayor medida que a los chicos, cabe concluir que están, mayoritariamente, dispuestas a perdonarlas, si ocurren de forma puntual y a justificarlas si son producto del consumo.

Señala Yela (2003; 2000) que la permanencia de las jóvenes en relaciones de pareja violentas puede explicarse por la inmadurez emocional, la intensidad del sentimiento, las creencias estereotipadas sobre roles y modelos sexistas, así como por las ideas acerca del amor romántico. Y es que cuando las/os adolescentes se enamoran, idealizan a la pareja, toleran y perdonan conductas en nombre del amor y piensan que si les tratan de cierta manera es por amor, sin distinguir entre maltrato y amor e interés por la pareja (Argüelles, 2014).

La base de las intervenciones más recientes para la prevención de la violencia en el noviazgo trabajan sobre todas estas cuestiones y la deconstrucción de los mitos más habituales en los que se sustenta el amor romántico (Bosch Fiol, 2007; Caro, 2008; Casas Tello, 2013; Coria, 2011).

8 CONCLUSIONES

Para desarrollar este apartado se expondrá cada uno de los objetivos generales y específicos planteados en el Estudio I, para extraer las conclusiones respecto de cada uno y responder a las hipótesis planteadas.

8.1 Conclusiones del Estudio I respecto del objetivo general 1

Analizar la prevalencia de violencia en el noviazgo en adolescentes escolarizados de la CAPV y describir su situación respecto del resto de variables incluidas en la investigación: ajuste escolar, comunicación familiar, consumo de drogas e ideología de género,

Y sus objetivos específicos:

- 1.1. Mostrar la prevalencia de violencia ejercida en las relaciones de noviazgo adolescente entre escolares vascos de 14 y 18 años
- 1.2. Mostrar la prevalencia de violencia padecida en las relaciones de noviazgo adolescente entre escolares vascos de 14 y 18 años
- 1.3. Describir la situación de los escolares vascos que integran la muestra con relación al ajuste escolar, su nivel de integración escolar, rendimiento académico y expectativas escolares
- 1.4. Describir su situación con relación a la comunicación que mantienen con el padre y la madre
- 1.5. Describir el uso que realizan las y los escolares vascas/os del tabaco, el alcohol, el cannabis y otras drogas ilegales
- 1.6. Reflejar la ideología de género que mantienen, describiendo los estereotipos y los roles que integran sus creencias en torno al género

Hipótesis: no se plantean, al ser éste un estudio exploratorio.

La implicación de la juventud vasca en episodios tanto de ejercicio de la violencia, como en el padecimiento de ella en sus relaciones de noviazgo es alta, siendo las agresiones emocionales las de ocurrencia más frecuente en ambos supuestos.

Las y los escolares muestran un nivel de ajuste escolar adecuado, siendo poca la proporción de adolescentes que muestran problemas de integración. En general, muestran un buen rendimiento escolar y sus expectativas académicas pasan en la mayoría de los casos por continuar formándose.

En cuanto a la comunicación familiar muestran adecuados niveles de apertura con la madre y el padre, aunque mayor con la madre. Son las chicas las que señalan mayores problemas en la comunicación con la figura paterna.

En conjunto, la mayoría de adolescentes se definen con autoestereotipos de género más positivos cuando adjetivan su persona que los que asignan a las chicas y los chicos en general. Los chicos han adoptado para sí los estereotipos positivos tradicionalmente asignados a las chicas, pero las chicas, cuando asumen los asignados socialmente a los chicos, son valoradas por otras chicas y otros chicos de forma más negativa.

En cuanto a los roles de género, la mayoría de adolescentes muestran una ideología igualitaria relativa, por cuanto que siguen manteniendo que hombres y mujeres deben cumplir aún funciones diferentes. Entre las personas con ideología más igualitaria están más representadas las chicas, mientras que la tradicional tiene como protagonistas en mayor medida a los chicos.

Al analizar el consumo de drogas no se hallan diferencias entre el alumnado de nuestra muestra, en cuanto al uso que hacen de tabaco, alcohol, cannabis y otras sustancias ilegales comparadas/os con los hallados en el estudio Drogas y Escuela VIII.

8.2 Conclusiones del Estudio I respecto del objetivo general 2

Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo adolescente y las variables relacionadas con esa conducta incluidas en este estudio: el ajuste escolar, la comunicación familiar, el consumo de drogas y la ideología de género

Y sus objetivos específicos

- 2.1. Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo y el ajuste escolar
- 2.2. Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo y la comunicación familiar

2.3. Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo y la ideología de género

2.4. Analizar la existencia de correlaciones entre la violencia de noviazgo y el consumo de drogas

Las correlaciones bivariadas han sido capaces de confirmar la relación existente entre el ajuste escolar, la comunicación familiar, la ideología de género (estereotipos y roles de género y el consumo de drogas, con la violencia de noviazgo adolescente. Así, cabe confirmar que este comportamiento es el resultado de influencia e interacción de las variables estudiadas y, sin duda, otras muchas que no han formado parte de esta tesis.

Hipótesis: Se prevé que tanto el ejercicio como el padecimiento de la violencia correlacionen con una comunicación familiar problemática, bajos niveles de ajuste escolar, una ideología de género caracterizada por el mantenimiento de unos estereotipos y roles de género tradicionales y sexistas, así como con el consumo habitual de alcohol y cannabis.

Se confirma la hipótesis, por cuanto que tanto el ejercicio como padecimiento de la violencia ha mostrado correlaciones positivas y significativas con la dimensión de Ajuste Escolar relacionada con los problemas de integración.

Así mismo, los problemas en la comunicación con la madre y el padre han mostrado asociarse con la violencia ejercida y padecida, sobre todo cuando se trataba de la figura paterna.

La ideología de género, en su conjunto, no ha mostrado sin embargo una correlación tan estrecha como se suponía inicialmente. Los estereotipos sí han mostrado tener una influencia en las agresiones, tanto en su comisión como en su padecimiento, y sobre todo los referidos a la autoadjetivación personal negativa, pero no así los roles de género, que sólo se relacionan con el ejercicio de la violencia relacional, pero no con el padecimiento de la violencia.

Respecto al consumo de drogas, ocurre que el consumo experimental de alcohol y borracheras se asocia con la comisión y el padecimiento de violencia emocional, mientras que el consumo de cannabis sólo se relaciona con la comisión de violencia emocional.

8.3 Conclusiones del Estudio I respecto del objetivo general 3

Proporcionar un modelo explicativo del fenómeno de la violencia en el noviazgo adolescente entre jóvenes escolarizados de la CAPV de edades comprendidas entre los 14 y 18 años. A la hora de profundizar en un modelo explicativo que permita conocer por qué algunas y algunos jóvenes se implican en esta conducta y otras/os no, los resultados son muy limitados. Los factores de riesgo capaces de explicar la conducta han sido pocos y su peso escaso. Todo ello nos permite concluir que aún queda mucho camino por recorrer en el estudio de este fenómeno hasta poder sentar las bases de una teoría que nos permita darle sentido.

Hipótesis: Se prevé que las dimensiones de comunicación familiar, ajuste escolar, ideología de género y consumo de drogas ofrezcan una propuesta de interpretación del ejercicio y padecimiento de la violencia que permita avanzar hacia un modelo explicativo de este fenómeno.

La hipótesis no se confirma, por cuanto que sólo la violencia padecida y los problemas de comunicación con el padre son capaces de explicar de forma transversal la violencia ejercida. En cuanto a la violencia padecida, tan sólo la violencia ejercida, los autoestereotipos masculinos negativos y los problemas de comunicación con la figura paterna permiten hablar de causalidad, y con mucha prudencia, teniendo en cuenta el hallazgo de valores bajos que permitirían afirmarlo con mayor rotundidad.

8.4 Conclusiones el Estudio II

Conocer las representaciones ligadas al género en los episodios de violencia en el noviazgo adolescente y analizar la influencia que ejercen las variables asociadas al contexto donde se producen dichas conductas

Y sus objetivos específicos:

Analizar la influencia que ejerce el consumo de alcohol y de otras sustancias y el contexto de ocio nocturno sobre la violencia de género y la violencia en el noviazgo adolescente, incluyendo en el análisis factores relacionados con el género

La parte cualitativa de la tesis ha reflejado la importancia de una serie de factores como son los celos, el honor, el ejercicio del control, etc.; en la violencia de noviazgo. Estas cuestiones hacen referencia a una concepción del amor y de la pareja

por parte de las y los adolescentes que no han formado parte del estudio cuantitativo y que no han ocupado el lugar que han mostrado merecer, ya que se erigen como elemento central del discurso adolescente.

Tal y como se ha referido en el marco teórico, la investigación que permita caminar hacia un modelo explicativo de la violencia de noviazgo adolescente pasa por escuchar a sus protagonistas, incluso para saber sobre qué se les debe preguntar.

Hipótesis: Se prevé que los episodios de violencia en el noviazgo adolescente se produzcan en los contextos de ocio nocturno y bajo la influencia del consumo de alcohol y otras drogas.

La hipótesis se confirma parcialmente, puesto que los episodios de violencia son más frecuentes en los contextos de ocio nocturno, donde habitualmente concurre el consumo de alcohol. Esta sustancia muestra relación con la violencia en la medida que influye sobre la percepción de la conducta y facilita los comportamientos violentos, influyendo también sobre el autocontrol. Sin embargo, no puede concluirse que la sustancia sea el origen de las conductas violentas, sino un elemento facilitador, siendo otros los factores, junto con éste, los que están a la base de los diversos tipos de violencia hallados en esta población.

9 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta tesis responde a la necesidad de incidir sobre una cuestión, la de la violencia en el noviazgo, sobre la cual no existen en el contexto vasco referencias en torno a su prevalencia. Ello impulsó que la propuesta en torno a su estudio lanzada por el Instituto el Deusto de Drogodependencias al Departamento de Drogodependencias de la Dirección de Salud del Gobierno Vasco fuera aceptada sin ninguna duda y se decidiera apoyar la iniciativa en el marco del convenio de investigación que mantienen ambas instituciones. Sin embargo, la necesidad de conjugar los intereses y plazos que requiere un doctorado y los compromisos adquiridos con terceros, que lícitamente priorizan otros intereses, afectan a la propia investigación. En este sentido, la oportunidad que se nos ofrecía para poder entrar en los centros escolares, apoyados por el Gobierno Vasco, conlleva muchas ventajas: elimina trabas burocráticas, agiliza plazos, permite llegar a una muestra cuantiosa, etc., pero impone una serie de costes que afectan a la investigación y que también la limitan, sobre todo al tiempo y los plazos.

Una vez terminado el proceso considero probable que de plantear de nuevo esta investigación, las variables e instrumentos de medida no serían los mismos. En primer lugar porque la tesis contiene demasiadas factores, que se han introducido, posiblemente, desde la influencia y peso que ocupa la serie Drogas y Escuela en mi trayectoria investigadora y en la evaluación de otra conducta de riesgo como es el consumo de drogas. La literatura ha confirmado en reiteradas ocasiones la importancia de la familia y la escuela sobre el consumo de drogas, y aunque esta tesis ha servido para analizar cuál es su relación con la violencia de noviazgo, quizás hubiera resultado más pertinente medir el peso de otras variables más novedosas en el caso de la violencia de noviazgo como conducta de riesgo.

Tal es el caso, por ejemplo, del bullying o la violencia entre iguales, que no se ha integrado en esta investigación como variable a estudiar, cuando la literatura la ha relacionado con la violencia de noviazgo, pudiendo haber confirmado este estudio su relación y analizado su capacidad explicativa. Tampoco se ha incluido la medición de la

autoestima y el autoconcepto, que en la etapa adolescente resulta importante por el proceso permanente de reevaluación personal que mantienen las y los adolescentes a la luz de la mirada de las/os otra/os: familia, otras/os referentes adultos, el grupo de iguales, la televisión, la moda, etc. Son muchas las evidencias en torno al efecto mediador de la autoestima sobre la conducta de riesgo cuando la persona dispone de los factores de riesgo favorecen la ocurrencia de esas conductas problemáticas.

En cuanto a las limitaciones relacionadas con las variables que sí se han incluido en el estudio y que se conciben como futuros retos de investigación y explotación figura la edad, en primer lugar, a la que se ha relegado a un segundo plano a favor del estudio de la variable género; así como el análisis del origen de las y os adolescentes de la muestra y la red pública o privada de la que provienen. Estas dos últimas cuestiones han de ser analizadas con la cautela que requieren puesto que las interpretaciones que pueden surgir del análisis de ambas variables puede ser “sensible”. Nuestra experiencia con la serie Drogas y Escuela ya nos puso sobre aviso de las susceptibilidades que emergen cuando se vierten afirmaciones como la de que el alumnado de la red pública de enseñanza consume en mayor o menor medida que las y los escolares que estudian en centros privados. Lo mismo ocurriría si se afirmara algo similar respecto de la juventud autóctona o extranjera.

Finalmente, y pese a reiterar la importancia de las narrativas juveniles a lo largo del texto, la parte cualitativa del estudio no ha ocupado la misma extensión ni peso que la cuantitativa, cuando, en este caso, ha proporcionado valiosas pistas para orientarse en el estudio de otras cuestiones que no se han valorado en la parte cuantitativa, como los celos, el honor, la concepción del amor o la normalidad con la que chicas y chicos están expuestos a diversos tipos de violencia en su vida cotidiana.

Todas las cuestiones mencionadas serán tenidas en cuenta y mejoradas en posteriores acercamientos al fenómeno. En este sentido, la investigación que se presenta ha servido para aumentar nuestro interés sobre un fenómeno ante el cual se abre un interesantísimo campo de trabajo.

10 BIBLIOGRAFÍA

- Abbey, A., Ross, L. T., McDuffie, D., y McAuslan, P. (1996). Alcohol and dating risk factors for sexual assault among college women. *Psychology of Women Quarterly*, 20(1), 147-169.
- Abuín, N. (2009). Las redes sociales como herramienta educativa en el ámbito universitario. *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 3(3).
- 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(5), 455-473
- Adler, P. A., Kless, S. J., y Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of education*, 65(3) 169-187.
- Adolph, C., Ramos, D. E., Linton, K. L., y Grimes, D. A. (1995). Pregnancy among Hispanic teenagers: Is good parental communication a deterrent?. *Contraception*, 51(5), 303-306.
- Albite Vélez, L. y Valle Ferrer, D. (2003). La ideología de la maternidad en la subjetividad femenina: Mecanismo de opresión y violencia doméstica (110-133). En L. Martínez Ramos y M. Tamargo López, *Género, sociedad y cultura*. Colombia: Publicaciones Gaviota.
- Alegría, I.E. (2007). Ejes temáticos del pensamiento racial en Puerto Rico: una aproximación. *Revista de Ciencias Sociales*, 17, 154-187
- Alexander, P. C., Moore, S., y Alexander III, E. R. (1991). What is transmitted in the intergenerational transmission of violence?. *Journal of Marriage and the Family*, 657-667.
- Ali, B., Swahn, M., y Hamburger, M. (2011). Attitudes affecting physical dating violence perpetration and victimization: Findings from adolescents in a high-risk urban community. *Violence and Victims*, 26(5), 669-683.
- Álvarez Lires, F. J. (2012). *Psicología, género y educación en la elección de estudios de ingeniería*. (Tesis Doctoral). Valladolid. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.
- Amaro, H., Blake, S. M., Schwartz, P. M., y Flinchbaugh, L. J. (2001). Developing theory-based substance abuse prevention programs for young adolescent girls. *The Journal of Early Adolescence*, 21(3), 256-293.
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E., y del Valle, I. (2008). *Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao*. Bilbao. Universidad del País Vasco. Ayuntamiento de Bilbao.

- Anaconda, 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(2), 227-241.
- Anderson, K. L. (2005). Theorizing gender in intimate partner violence research. *Sex Roles*, 52(11-12), 853-865.
- Anderson, L. A., y Whiston, S. C. (2005). Sexual assault education programs: a meta-analytic examination of their effectiveness. *Psychology of Women Quarterly*, 29(4), 374-388.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.
- Andrew, P. (2010). La identidad y el aprendizaje: una perspectiva social. *Multidisciplina*, (6), 5-13.
- Andrews, J. A., Foster, S. L., Capaldi, D., y Hops, H. (2000). Adolescent and family predictors of physical aggression, communication, and satisfaction in young adult couples: a prospective analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(2), 195-208.
- Archer, J. (2000). Sex differences in physical aggression to partners: a reply to Frieze (2000), O'Leary (2000), and White, Smith, Koss, and Figueredo (2000). *Psychological Bulletin*, 126(5), 697-702.
- Archer, J. (2007). A cross-cultural perspective on physical aggression between partners. *Issues in Forensic Psychology*, 6, 125-131.
- Arés, P. (1990). *Mi familia es así*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Arévalo, O. (1996). *Juventud y modernización tecnológica*. Costa Rica Pasos.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arguelles, M. E. (2014). *Violencia en el noviazgo adolescente*. (Tesis Doctoral). Venezuela. Universidad de Carabobo.
- Arias, I., Samios, M., y O'leary, K. D. (1987). Prevalence and correlates of physical aggression during courtship. *Journal of Interpersonal Violence*, 2(1), 82-90.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Artiles, I. (1998). *Violencia y sexualidad*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Asakura, H. (2004). ¿Ya superamos el "género"? Orden simbólico e identidad femenina. *Estudios Sociológicos*, 22(66) 719-744

- Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O'leary, K. D., y Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescent Health, 21*(1), 11-17.
- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de Psicología, (98)*, 73-85.
- Ayala, M. D. L. C., Bringas, C., Rodríguez-Franco, L., Flores, M. M., Sánchez, T. R., y Díaz, F. J. R. (2014). Unperceived dating violence among Mexican students. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 14*(1), 39-47.
- Bakan, D. (1971). Adolescence in America: From idea to social fact. *Daedalus, 100*(4), 979-995.
- Banyard, V. L., y Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence understanding intervening variables in ecological context. *Violence Against Women, 14*(9), 998-1013.
- Barberá, E. (2005). Perspectiva cognitiva-social: estereotipos y esquemas de géneros. En E. Barberá, e I. Martínez Benllonch, I. (Eds.), *Psicología y Género*, (pp. 55-80). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Barbera, E., y Martínez, I. (2007). *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación.
- Barnes, H. L., y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development, 56*(2), 438-447.
- Barrera, F., y Vargas, E. (2005). Relaciones familiares y cogniciones románticas en la adolescencia: el papel mediador de la autoeficacia romántica. *Revista de Estudios Sociales, (21)*, 27-35.
- Barrón, A., y Martínez, D. (2001). *Los celos: una perspectiva psicológica y social*. Málaga: Aljibe.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Becoña, E. Juan, M., Calafat, A. y Ros, M. (2008). Razones para no aceptar una relación sexual en jóvenes que se divierten en contextos recreativos nocturnos en función del género y la embriaguez. *Adicciones, 20*(4), 357-364.
- Bédard, L., Billette, V., Cooper, N., Lavoie, F., Miville Deschênes, C., y Université Laval. Groupe de recherche sur l'appropriation psychosociale. (1994). *Programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses. Animation en classe*. Québec. Université Laval.
- Bellis, M., Hughes, K., Calafat, A., Juan, M., Ramon, A., Rodriguez, J., ..., Phillips-Howard, P. (2008). Sexual uses of alcohol and drugs and the associated health risks: a cross sectional study of young people in nine European cities. *BMC Public Health, 8*(1), 155.
- Beltrán, E., y Maquieira, V. (2001). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 155-162

- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Bendle, M. F. (2002). The crisis of 'identity' in high modernity. *The British Journal of Sociology*, 53(1), 1-18.
- Benítez, J. L. y Muñoz, J. F. (2014). Análisis factorial de las puntuaciones del CADRI en adolescentes universitarios españoles. *Universitas Psychologica*, 13(1), 175-186.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A systematic treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor.
- Bergman, L. (1992). Dating violence among high school students. *Social Work*, 37(1), 21-27.
- Biglia, B. (2005). *Narrativas de mujeres sobre las relaciones de género en los movimientos sociales*. (Tesis doctoral). Barcelona. Universidad Central de Barcelona.
- Biglia, B., y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. En *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 8. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/metodo%20de%20narrativas.pdf>.
- Bingham, C. R., y Crockett, L. J. (1996). Longitudinal adjustment patterns of boys and girls experiencing early, middle, and late sexual intercourse. *Developmental Psychology*, 32(4), 647-658.
- Birns, B., Cascardi, M., y Meyer, S. L. (1994). Sex-role socialization: Developmental influences on wife abuse. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(1), 50-59.
- Black, D.A., Schumacher, J.A., Smith, A.M., Heyman, R.E. (2001). *Partner, child abuse, risk factors literature review*. National Network of Family Resiliency. National Network for Health. Disponible en: <http://www.nnh.org/risk>
- Blay, N., Calafat, A., Juan, M., Becoña, E., Mantecón, A., Ros, M., y Far, A. (2010). Violencia en contextos recreativos nocturnos: su relación con el consumo de alcohol y drogas entre jóvenes españoles. *Psicothema*, 22(3), 396-402.
- Bonan, C., y Guzmán, V. (2007). *Aportes de la teoría de género a la comprensión de las dinámicas sociales y los temas específicos de asociatividad y participación, identidad y poder*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de la Mujer-CEM. Disponible en: <http://www.cem.cl/pdf/aportes.pdf>
- Bonilla, A., y Martínez-Belloch (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. En J. Fernández (Eds.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp.135-176). Madrid: Pirámide.

- Bookwala, J., Frieze, I. H., Smith, C., y Ryan, K. (1992). Predictors of dating violence: A multivariate analysis. *Violence and Victims*, 7(4), 297-311.
- Bordignon, N., A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación* 2(2), 50-63.
- Bosch, E., Ferrer, V. A., García, E., Ramis, M. C., Mas, M. C., Navarro, C., y Torrens, G. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Madrid: Instituto de La Mujer. Ministerio de Igualdad.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y Cultura* (163-173). México. Grijalvo.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2ª ed., 1982). New York: Basic Books
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2: Separation. Anxiety and Anger*. New York: Basic Books
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss Vol. 3. Loss, Sandness and Depression*. New York: Basic Books.
- Braidotti, R. (2000). *Hacia una nueva representación del sujeto y La diferencia sexual como proyecto político nómada. Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Bravo, P. C., y Moreno, D. P. V. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación*, 25(1), 35-58.
- Breitenbecher, K. H. (2001). Sexual assault on college campuses: Is an ounce of prevention enough?. *Applied and Preventive Psychology*, 9(1), 23-52.
- Briere, J. (1987). Predicting self-reported likelihood of battering: Attitudes and childhood experiences. *Journal of Research in Personality*, 21(1), 61-69.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. London. Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U., y Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. (993-1028). En W. Damon (Ed.). *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development* (5th ed.). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burín, M. (1996). *Género y Psicoanálisis: Subjetividades Femeninas Vulnerables*. Buenos Aires: Paidós.
- Butters, J. E. (2002). Family stressors and adolescent cannabis use: a pathway to problem use. *Journal of Adolescence*, 25, 645-654.
- Buzy, W. M., McDonald, R., Jouriles, E. N., Swank, P. R., Rosenfield, D., Shimek, J. S., y Corbitt-Shindler, D. (2004). Adolescent girls' alcohol use as a risk factor for relationship violence. *Journal of Research on Adolescence*, 14(4), 449-470.
- Cabral, B. E., y García, C. T. (2001). Deshaciendo el nudo del género y la violencia. *Otras Miradas*, 1(1), 60-76.
- Cáceres, J., y Cáceres, A. (2006). Violencia en relaciones íntimas en dos etapas evolutivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 271-284.
- Calvete, E., y Estévez, A. (2009). Consumo de drogas en adolescentes: El papel del estrés, la impulsividad y los esquemas relacionados con la falta de límites. *Adicciones*, 21(1), 49-56.
- Cancrini, L. (1991). *Los temerarios de las máquinas voladoras: estudio sobre las terapias de los toxicómanos*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Cano, A., Avery-Leaf, S., Cascardi, M., y O'leary, K. D. (1998). Dating violence in two high school samples: Discriminating variables. *Journal of Primary Prevention*, 18(4), 431-446.
- Canto, J. M. y Moral, F. (2005). El sí mismo desde la Teoría de la Identidad Social. *Escritos de Psicología*, 7, 59-70
- Canto, J. M., García, P., y Gómez, L. (2009). Celos y emociones: Factores de la relación de pareja en la reacción ante la infidelidad. En *Athenea digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 15, 39-55.
- Cantos, A. L., Neidig, P. H., y O'Leary, K. D. (1994). Injuries of women and men in a treatment program for domestic violence. *Journal of Family Violence*, 9(2), 113-124.
- Capaldi, D. M., Dishion, T. J., Stoolmiller, M., y Yoerger, K. (2001). Aggression toward female partners by at-risk young men: the contribution of male adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 37(1), 61-73.
- Capaldi, D. M., Knoble, N. B., Shortt, J. W., y Kim, H. K. (2012). A systematic review of risk factors for intimate partner violence. *Partner Abuse*, 3(2), 231-280.

- Capaldi, D. M., Shortt, J. W., y Kim, H. K. (2005). A Life Span Developmental Systems Perspective on Aggression Toward a Partner (141-167). En W. Pinsof y J.L. Jay (eds.). *Family psychology: The art of the science*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Capraro, R. L. (2000). Why college men drink: Alcohol, adventure, and the paradox of masculinity. *Journal of American College Health*, 48(6), 307-315.
- Caricote Agreda, E. (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia. *Educere*, 10(34), 463-470.
- Caro Blanco, C. (2008). Un amor a tu medida. Estereotipos y violencia en las relaciones amorosas. *Revista de estudios de juventud*, (83), 213-228.
- Carr, J. L., y VanDeusen, K. M. (2002). The relationship between family of origin violence and dating violence in college men. *Journal of Interpersonal Violence*, 17(6), 630-646.
- Casas Tello, M. D. M. (2013). *La prevención de la violencia en la pareja entre adolescentes a través del taller: la máscara del amor*. (Tesis Doctoral). Valencia. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia.
- Cascardi, M., Langhinrichsen, J., y Vivian, D. (1992). Marital aggression: Impact, injury, and health correlates for husbands and wives. *Archives of Internal Medicine*, 152(6), 1178-1184.
- Castel, R. (1997). *Metamorfosis de La Cuestión Social*. Buenos Aires: Paidós.
- Castillo, M. R., y Montes, B. (2007). Validación de Escalas Relacionadas con la Socialización del Género. *Iniciación a la Investigación*, (2), 1-9.
- Castillo-Mayén, M. D. R. (2011). *Discriminación de género y dominancia social. Análisis de los estereotipos de género del priming subliminal*. Jaén: Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones
- Castro, C. P. (2004). *Violencia contra mujeres embarazadas: tres estudios sociológicos*. México. Unam.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cebotarev, E. A. (2003). El enfoque crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 17-56.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2006). Physical dating violence among high school students--United States, 2003. *MMWR: Morbidity and Mortality Weekly Report*, 55(19), 532-535.

- Cerdá, J. M., Rodríguez, M. P., Danet, A., Carretero, M. E., Doblás, M. L., y Martín, N. L. (2010). El consumo de alcohol en los adolescentes: una aproximación cualitativa desde los docentes. *Trastornos Adictivos*, *12*(2), 65-71.
- Cerulo, K. A. (1997). Identity construction: New issues, new directions. *Annual Review of Sociology*, *23*, 385-409.
- Charro, B., y Martínez, M. P. (1995). *Dinámica personal y familiar de los toxicómanos*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Chase, K. A., Treboux, D., y O'leary, K. D. (2002). Characteristics of high-risk adolescents dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, *17*(1), 33-49.
- Check, J. V., y Malamuth, N. M. (1983). Sex role stereotyping and reactions to depictions of stranger versus acquaintance rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(2), 344.
- Chen, P. H., y White, H. R. (2004). Gender Differences in Adolescent and Young Adult Predictors of Later Intimate Partner Violence A Prospective Study. *Violence Against Women*, *10*(11), 1283-1301.
- 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.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of motherhood. Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley. University of California Press.
- Chodorow, N. J. (1995). Gender as a personal and cultural construction. *Signs*, *2*(3), 516-544.
- Chung, D. (2005, December). Violence, control, romance and gender equality: Young women and heterosexual relationships. *Women's Studies International Forum*, *28* (6), 445-455.
- Ciariano, S., Bo, G., Jackson, S., & Van Mameren, A. (2002). The mediator role of friends in psychological well-being and the use of psychoactive substances during adolescence: a comparative research in two European countries. *VIII Conference of the European Association for Research on Adolescence*. Oxford
- Clements, C., Ogle, R., y Sabourin, C. (2005). Perceived Control and Emotional Status in Abusive College Student Relationships An Exploration of Gender Differences. *Journal of Interpersonal Violence*, *20*(9), 1058-1077.
- Cleveland, H. H., Herrera, V. M., y Stuewig, J. (2003). Abusive males and abused females in adolescent relationships: Risk factor similarity and dissimilarity and the role of relationship seriousness. *Journal of Family Violence*, *18*(6), 325-339.

- Cloninger, C. R. (1999). A new conceptual paradigm from genetics and psychobiology for the science of mental health. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 33(2), 174-186.
- Cloninger, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.
- Close, S. M. (2005). Dating violence prevention in middle school and high school youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18(1), 2-9.
- Coffey, P., Leitenberg, H., Henning, K., Bennett, R. T., y Jankowski, M. K. (1996). Dating violence: The association between methods of coping and women's psychological adjustment. *Violence and Victims*, 11(3), 227-238.
- Coker, A. L., Smith, P. H., McKeown, R. E., y King, M. J. (2000). Frequency and correlates of intimate partner violence by type: physical, sexual, and psychological battering. *American Journal of Public Health*, 90(4), 553-559.
- Colás, P. (1985). *Los métodos de enseñanza. Su influencia en el rendimiento escolar*. Valencia: Promolibro.
- Colás, P., y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación*, 25(1), 35-58.
- Coleman, L., y Cater, S. (2005). Underage 'binge' drinking: A qualitative study into motivations and outcomes. *Drugs: Education, Prevention, and Policy*, 12(2), 125-136.
- Collin-Vézina, D., Hébert, M., Manseau, H., Blais, M., y Fernet, M. (2006). Self-concept and dating violence in 220 adolescent girls in the child protective system. *Child and Youth Care Forum*, 35(4), 319-326.
- Colón Warren, A., Burgos Ortiz, N., y García Toro, V. (2006). *La violencia en la relación de pareja: Estudio de personas convictas por Ley 54*. Estado Libre Asociado de PR: Oficina de la Procuradora de las Mujeres
- Comas, D. (1990). *El síndrome de Haddhock: alcohol y drogas en las enseñanzas medias*. Madrid: CIDE.
- Connell, R. W. (1989): Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15(3), 291-303.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities: knowledge, power and social change*. Cambridge: PolityPress.
- Connell, R. W. (1998): Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela. *Kikiriki*, 47, 51-68.

- Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., y Pepler, D. (2004). Mixed-Gender Groups, Dating, and Romantic Relationships in Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 185-207.
- Connolly, J., Pepler, D., Craig, W., y Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment*, 5(4), 299-310.
- Coria, C. (2011). *El amor no es como nos contaron:... ni como lo inventamos*. Barcelona: ONIRO.
- Cornelius, T. L., y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12(3), 364-375.
- Cornelius, T. L., Shorey, R. C., y Beebe, S. M. (2010). Self-reported communication variables and dating violence: Using Gottman's marital communication conceptualization. *Journal of Family Violence*, 25(4), 439-448.
- Corral, S. (2009). Estudio de la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios/as: cronicidad, severidad y mutualidad de las conductas violentas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 9(1), 29-48.
- Corral, S., y Calvete, E. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja mediante las escalas de tácticas para conflictos: estructura factorial y diferencias de género en jóvenes. *Psicología Conductual*, 14, 215-233.
- Corsi, J. (2004). La violencia hacia la mujer en el contexto doméstico. Disponible en: <http://tiva.es/articulos/www.corsi.com.ar.pdf>
- Cortés, B., y Itarte, R. M. (2013). (Re) Construcción de identidades de género en espacios sociales y educativos. Aportaciones desde la pedagogía y la psicología. *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales* (3)1, 69-87.
- Coté, J. E., y Levine, C. G. (2014). *Identity, formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. New York: Psychology Press.
- Courtenay, W. H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: a theory of gender and health. *Social Science & Medicine*, 50(10), 1385-1401.
- Dailey, R. M., Pfiester, A., Jin, B., Beck, G., y Clark, G. (2009). On-again/off-again dating relationships: How are they different from other dating relationships?. *Personal Relationships*, 16(1), 23-47.
- Dardis, C. M., Dixon, K. J., Edwards, K. M., y Turchik, J. A. (2014). An Examination of the Factors Related to Dating Violence Perpetration Among Young Men and Women and Associated Theoretical Explanations A Review of the Literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 10(4), 545-560

- Davies, B. (1989). The discursive production of the male/female dualism in school settings. *Oxford Review of Education*, 15(3), 229-241.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 12(21), 83-104.
- Davis, T. L., y Liddell, D. L. (2002). Getting inside the house: The effectiveness of a rape prevention program for college fraternity men. *Journal of College Student Development*, 43(1), 35-50.
- De Beauvoir, S. (1981). *El Segundo Sexo (1949)*. Buenos Aires: Siglo XX
- De Keijzer, B. (2003). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina, (137-152). En C. Cáceres (ed.). *La Salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina*. Lima, Peru: Foro Internacional en Ciencias Sociales y Salud.
- De Lauretis, T. (1990). Eccentric subjects: Feminist theory and historical consciousness. *Feminist Studies*, 16(1), 115-150.
- De Lauretis, T. (2008). *Identidad de género contra identidad sexual*. Barcelona: Fundación Isonomía.
- De Vries, A. L., Doreleijers, T. A., y Cohen-Kettenis, P. T. (2007). Disorders of sex development and gender identity outcome in adolescence and adulthood: understanding gender identity development and its clinical implications. *Pediatric Endocrinology Reviews: PER*, 4(4), 343-351.
- Del Carmen, M., Alcón, G., Pedersen, J. M., María, A., y González, C. (2002). Greenlandic family structure and communication with parents: influence on schoolchildren's drinking behaviour. *International Journal of Circumpolar Health*, 61(4), 319-331.
- DeSteno, D. A., y Salovey, P. (1996). Evolutionary origins of sex differences in jealousy? Questioning the "fitness" of the model. *Psychological Science*, 7(6), 367-372.
- DeSteno, D., Bartlett, M. Y., Braverman, J., y Salovey, P. (2002). Sex differences in jealousy: Evolutionary mechanism or artifact of measurement?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1103-1116.
- DeSteno, D., Valdesolo, P., y Bartlett, M. Y. (2006). Jealousy and the threatened self: getting to the heart of the green-eyed monster. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 626-641.
- Di Marco, G. (2005). Relaciones de género y de autoridad, (53-68). En G. Di Marco, E. Faur, y, S. Méndez (2005). *Democratización de las familias*. Buenos Aires: UNICEF.
- Diamond, L. M. (2004). Emerging perspectives on distinctions between romantic love and sexual desire. *Current Directions in Psychological Science*, 13(3), 116-119.
- Díaz-Aguado, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. *Investigación*, 11(29), 431-457.

- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez-Arias, A. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid. Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo*, 84, 35-44.
- 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, Madrid, España.
- Díaz-Guerrero, R. (1972). *Hacia una teoría histórico-bio-psico-socio-cultural del comportamiento*. México: Trillas.
- Dion, K. K., y Dion, K. L. (1993). Individualistic and collectivistic perspectives on gender and the cultural context of love and intimacy. *Journal of Social Issues*, 49(3), 53-69.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., y Reid, J. R. (1988). Parent and peer factors associated with drug sampling in early adolescence: Implications for treatment. *NIDA Research Monograph Series*, 77, 69-93.
- Domínguez, M. I. (2006). Los movimientos sociales y la acción juvenil: apuntes para un debate. *Sociedade y Estado*, 21(1), 67-83.
- Donas, S. (2001). Marco epidemiológico conceptual de la salud integral y el desarrollo humano de los adolescentes (469-487). En S. Donas Burak. *Adolescencia y Juventud in America Latina*, Cartago: Libro Universitario Regional.
- Donnerstein, E., y Berkowitz, L. (1981). Victim reactions in aggressive erotic films as a factor in violence against women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(4), 710-724.
- Duch, M., Calafat, A., y Juan, M. (2012). *Set of standards to improve the health and safety of recreational nightlife venues*. Disponible en: <http://euspr.org/manual-set-of-standards-to-improve-the-health-and-safety-of-recreational-nightlife-venues/>
- Dutton, D. G. (1985). An ecologically nested theory of male violence toward intimates. *International Journal of Women's Studies*, 8(4), 404-413.
- Dutton, D. G. (1988). Profiling of wife assaulters: Preliminary evidence for a trimodal analysis. *Violence and Victims*, 3(1), 5-29.
- Dutton, D. G., y Corvo, K. (2006). Transforming a flawed policy: A call to revive psychology and science in domestic violence research and practice. *Aggression and Violent Behavior*, 11(5), 457-483.

- Dutton, D. G., y Nicholls, T. L. (2005). The gender paradigm in domestic violence research and theory: Part 1: The conflict of theory and data. *Aggression and Violent Behavior*, 10(6), 680-714.
- Dutton, D. G., Golant, S. K., y Negrotto, A. (1997). *El golpeador: un perfil psicológico*. Argentina: Paidós.
- Dutton, D., y Golant, S. (2008). *The batterer: A psychological profile*. New York. Basic Books.
- Dutton, D., & Sonkin, D. J. (2003). Introduction: Perspectives on the treatment of intimate violence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 7(1-2), 1-6.
- Eagly, A. H., y Kite, M. E. (1987). Are stereotypes of nationalities applied to both women and men?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 451-462.
- Eaton, D. K., Davis, K. S., Barrios, L., Brener, N. D., y Noonan, R. K. (2007). Associations of dating violence victimization with lifetime participation, co-occurrence, and early initiation of risk behaviors among US high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(5), 585-602.
- Echeburúa, E., y Fernández Montalvo, J. (2009). Evaluación de un programa de tratamiento en prisión de hombres condenados por violencia grave contra la pareja. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 5-20.
- Echeburúa, E., Fernández-Montalvo, J., y Corral, P. (1998). Hombres maltratadores. Aspectos teóricos (73-90). En E. Echeburúa y P. Corral (eds.): *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI
- Egan, S. K., y Perry, D. G. (2001). Gender identity: a multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451-463.
- Eisner, M. (2002). Crime, problem drinking, and drug use: Patterns of problem behavior in cross-national perspective. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 580(1), 201-225.
- Elgarte, R. J. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(6), 317-328.
- Elzo (dir) y cols. (1984). *Drogas y Escuela*. San Sebastián. Escuela Diocesana de Asistentes Sociales de San Sebastián y Obra Social de la Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián
- Elzo, J y Laespada, M.T. (dirs). (2008). *Drogas y Escuela VII. Las drogas entre los escolares de Euskadi veinticinco años después*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Elzo, J. (2003). Los valores de la sociedad ante las drogas: dos investigaciones recientes (43-76). En L. Pantoja y J.A. Abeijón (eds.). *Drogas, Sociedad y Ley: avances en drogodependencias*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Elzo, J. (dir). (1987). *Drogas y Escuela III. Evolución 1981-1987 del consumo de drogas en centros docentes de Bachillerato y Formación Profesional de Donostia*. San Sebastián: Escuela Universitaria Diocesana de Trabajo Social de San Sebastián y Obra Social de la Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián.
- Elzo, J. (dir). (1994). *Drogas y Escuela IV. Evolución 1981-1999 en el consumo y actitud ante las drogas en escolares de Enseñanzas Medias de Donostia-San Sebastián*. Donostia-San Sebastián. Secretaría de Drogodependencias del Gobierno Vasco con la colaboración de la diputación Foral de Gipuzkoa.
- Elzo, J. (dir). (1996). *Drogas y Escuela V*. Bilbao. Departamento de Justicia, Economía, Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco. Secretaría de Drogodependencias
- Elzo, J. (dir). (2003). *Drogas y Escuela VI. Evolución del consumo de drogas en escolares donostiarras (1981-2002)*. San Sebastián: Publicaciones de la Escuela Universitaria Diocesana de Trabajo Social de San Sebastián.
- Epstein, D. (1997). Boyz'Own Stories: Masculinities and sexualities in schools. *Gender and Education*, 9(1), 105-116.
- Erikson, E. (1956). El problema de la identidad del yo. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (En línea). Disponible en: <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/16887247196305020304.pdf>
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Espinosa, I. (2005). *Las metas del Milenio y la igualdad de género: el caso de Guatemala*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Espinosa, M. A., y Ochaíta, E. (2011). Necesidades infantiles y adolescentes y maltrato. *Psykhe*, 9(2), 3-15.
- Esplen, E. (2009). Género y Cuidados Una mirada general. *BRIDGE, Development-Gender*. Disponible en: <http://www.anacaonas.net/sites/default/files/GeneroYcuidado.pdf>
- Esteban, M. L. (2006). El estudio de la salud y el género: las ventajas de un enfoque antropológico y feminista. *Salud Colectiva*, 2(1), 9-20.
- Estébanez, I. (2010). Te quiero...(sólo para mí): relaciones adolescentes de control. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 23, 45-68.
- Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 223-232.

- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Expósito, F. (2011). *Violencia de género. Mente y cerebro*. Madrid: Catarata.
- Expósito, F., Moya, M. C., y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 159-169.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., y Hanish, L. D. (2004). The next 50 years: Considering gender as a context for understanding young children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 260-273.
- Farapi (2007). Estudio documental sobre drogas y violencia de género. Disponible en: http://www.osakidetza.euskadi.eus/r85-ckdrog11/es/contenidos/informacion/publicaciones_ovd_inf_txostena/es_9033/adjuntos/informe_txostena18.pdf
- Feixa, C. (2008). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Feldstein, S. W., y Miller, W. R. (2006). Substance use and risk-taking among adolescents. *Journal of Mental Health*, 15(6), 633-643.
- Fernández-Fuertes, A. A. y Arias, L., (2005). Violencia íntima en la adolescencia: su abordaje desde un enfoque psicoeducativo. *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24667/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Fernández-Rius, L. (2008). Género, ciencia, ¿paridad es equidad?. *Arbor*, 184(733), 817-826.
- Fernández, A. M. (1998). Estudios sobre las mujeres, el género y el feminismo. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 54, 79-95.
- Fernández, D. (2012). Los tabúes de la menarquia: Un acercamiento a la vivencia de jóvenes escolares chilenas. *Revista de Psicología*, 21(1), 7-29.
- Fernández, J. (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema*, 22, 256-262.
- Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes, A., y Orgaz, B. (2008). El CADRI en el estudio del comportamiento agresivo en las relaciones de pareja adolescentes (1622-1630). En J.A. González-Pineda y J.C. Nuñez Pérez (eds.). *Psicología y Educación: un lugar de encuentro*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes, J. A., y Fernández, R. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja en adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 339-358.

- Fernández-Fuertes, A. A., Orgaz, B., y Fuertes, A. (2011). Características del comportamiento agresivo en las parejas de los adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 19(3), 501-522.
- Fernández-González, L., O'Leary, K. D., y Muñoz-Rivas, M. J. (2013). We are not joking: Need for controls in reports of dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 28, 602-620.
- Fernández-González, L., Wekerle, C., y Goldstein, A. L. (2012). Measuring adolescent dating violence: Development of 'conflict in adolescent dating relationships inventory' short form. *Advances in Mental Health*, 11(1), 35-54.
- Ferrer V., E. Bosch, C. Ramis, G. Torres y C. Navarro (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18 (3), 359-366
- Ferrer, V. A., Bosch, E., García, E., Manassero, M.A. y Gili, M. (2002). Maltratadores (en casos de violencia doméstica) vs no maltratadores: un análisis descriptivo de los estudios comparativos para el período 1988-1998. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 11(26), 71-98.
- Fitzpatrick, M. K., Salgado, D. M., Suvak, M. K., King, L. A., y King, D. W. (2004). Associations of Gender and Gender-Role Ideology With Behavioral and Attitudinal Features of Intimate Partner Aggression. *Psychology of Men y Masculinity*, 5(2), 91-102.
- Flores, J. H. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales: crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Catarata.
- Follingstad, D. R., Wright, S., Lloyd, S., y Sebastian, J. A. (1991). Sex differences in motivations and effects in dating violence. *Family Relations*, 40(1), 51-57.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Suchindran, C., Benefield, T., y Linder, G. F. (2005). Assessing the Effects of the Dating Violence Prevention Program "Safe Dates" Using Random Coefficient Regression Modeling. *Prevention Science*, 6(3), 245-258.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Linder, F., Rice, J., y Wilcher, R. (2007). Typologies of adolescent dating violence identifying typologies of Adolescent Dating Violence Perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(5), 498-519.
- Foshee, V. A., Benefield, T., Suchindran, C., Ennett, S. T., Bauman, K. E., Karriker-Jaffe, K. J., ..., Mathias, J. (2009). The development of four types of adolescent dating abuse and selected demographic correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 380-400.
- Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Ennett, S. T., Suchindran, C., Mathias, J. P., Karriker-Jaffe, K. J., Bauman, K. E., y Benefield, T. S. (2011). Risk and protective factors distinguishing profiles of adolescent peer and dating violence perpetration. *Journal of Adolescent Health*, 48(4), 344-350.

- Franchina, J. J., Eisler, R. M., y Moore, T. M. (2001). Masculine gender role stress and intimate abuse: Effects of masculine gender relevance of dating situations and female threat on men's attributions and affective responses. *Psychology of Men & Masculinity*, 2(1), 34-41.
- Freedner, N., Freed, L. H., Yang, Y. W., y Austin, S. B. (2002). Dating violence among gay, lesbian, and bisexual adolescents: Results from a community survey. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 469-474.
- Frías, S. M., y Castro, R. (2011). Socialización y violencia: desarrollo de un modelo de extensión de la violencia interpersonal a lo largo de la vida. *Estudios Sociológicos*, 86(29), 497-550.
- Fritz, P. A. T. (2005). *Contextual and interpersonal factors associated with dating aggression*. (Unpublished doctoral dissertation). New York: Stony Brook University.
- Fuentes-Fierro, A. G. (2007). Mujeres de la segunda modernidad a partir de la especialización en estudios de género. En J.M. Nava-Preciado y A. Villa-Flores. *Algunas travesías y perspectivas de la investigación educativa en jóvenes y adultos*. Guadalajara, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fuertes, A., Ramos, M., y Fernández, A. A. (2007). La coerción sexual en las relaciones de los y las adolescentes y jóvenes: naturaleza del problema y estrategias de intervención. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 341-356.
- Furman, W., y Flanagan, A. S. (1997). The influence of earlier relationships on marriage: An attachment perspective (179-202). En W. Halford y H.J. Markman (Eds.). *Clinical handbook of marriage and couples interventions*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Furman, W., y Shaffer, L. (2003). The role of romantic relationships in adolescent development. *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications*. Disponible en: http://www.du.edu/psychology/relationshipcenter/publications/furman_shaffer_2003.pdf
- Gabarró, D. (2008). *Transformar a los Hombres, un Reto Social*. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/material/es_gizonduz/adjuntos/Transformar%20a%20los%20hombres%20un%20reto%20social.Daniel%20Gabarr%C3%B3Berbegal.pdf
- Galarcio, J. (2006). *Formación de la identidad en la adolescencia*. (Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología). Colombia. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Gamba, S. (2008). Feminismos (Historia y corrientes) (1-8). En S. Gamba, (coord.) *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos
- García-Leiva, P. G. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 7, 71-81.

- García, G., Martínez, G. J., Saldívar, A. H., Sánchez, R., Martínez, G. M., y Barrientos, M. D. C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes: Asociación con bullying tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 69(6), 463-474.
- García, P., Gómez, L y Canto, J. M. (2001). Reacción de celos ante una infidelidad: diferencias entre hombres y mujeres y características del rival. *Psicothema*, 13(4), 611-616.
- García-Díaz, A. Fernández-Feito, F.J. Rodríguez-Díaz, M.L. López-González, M.D. Mosteiro, A. Lana. (2013). Violencia de género en estudiantes de enfermería durante sus relaciones de noviazgo. *Atención Primaria*, 45(6), 290–296
- García-Vega, E., García, P. F., y Fernández, R. A. R. (2005). Género y sexo como variables moduladoras del comportamiento sexual en jóvenes universitarios. *Psicothema*, 17(1), 49-56.
- Garrido, H. (2001). Desafíos de los estudios de género al final del milenio. *Revista de GénEros*, 23, 5-17.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa
- Gergen, K J., Raskin, J. D., Bridges, S. K., y Neimeyer, R. A. (2010). *Studies in meaning: Constructivist perspectives on theory, practice, and social justice*. New York: Pace University Press.
- Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gidycz, C. A., Coble, C. N., Latham, L., y Layman, M. J. (1993). Sexual assault experience in adulthood and prior victimization experiences. *Psychology of Women Quarterly*, 17(2), 151-168.
- Gifre, M., Monreal, P., y Esteban, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32(2), 227-241.
- Gilbert, R., y Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to school*. London: Routledge.
- Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica
- Gilvarry, E. (2000). Substance abuse in young people. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 41(1), 55-80.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales, *Frontera Norte*, (9)18, 9-28

- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., y Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(11), 1026-1031.
- Glick, P., y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491-512.
- Glick, P., y Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56(2), 109-118.
- Glick, P., y Hilt, L. (2000). Combative children to ambivalent adults (243-272). En T. Eckes y M. Trautner (eds.). *The development of gender prejudice. Developmental Social Psychology of Gender*. Mahwah, N.J: LEA
- Glick, P., Fiske, S. T., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B., ... y López, W. L. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 763-775.
- Goffman, E. (1977). The arrangement between the sexes. *Theory and society*, 4(3), 301-331.
- Goldstein, A. L., Walton, M. A., Cunningham, R. M., Resko, S. M., y Duan, L. (2009). Correlates of gambling among youth in an inner-city emergency department. *Psychology of Addictive Behaviors*, 23(1), 113-121.
- Gonzalez-Lozano, M. P (2008) *Violencia en las relaciones de noviazgo entre jóvenes y adolescentes de la comunidad de Madrid*. (Tesis Doctoral). Madrid. Departamento de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- González, M. E. (2011). Identidad: un proceso constante, dinámico y fluido. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, (7)3, 19-28.
- González, R. y Santana, J. D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13, 121-131.
- González-Armenteros, J. (2003). Construcción, cuestionamiento y deconstrucción del concepto de masculinidad (43-63). En L. Martínez Ramos y M. Tamargo López (Eds.). *Género, sociedad y cultura*. San Juan, Puerto Rico: Publicaciones Gaviota.
- González-Ortega, I., Echeburúa, E., y Corral, P. D. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16(2), 207-225.
- Gorostegui, M. E., y Dörr, A. (2005). Género y autoconcepto: Un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica (EGB) (1992-2003). *Psyche*, 14(1), 151-163.
- Gover, A. R. (2004). Risky lifestyles and dating violence: A theoretical test of violent victimization. *Journal of Criminal Justice*, 32(2), 171-180.

- Graham-Bermann, S., Eastin, J. A., y Bermann, E. A. (2001). Stress and coping. *Encyclopaedia of Women and Gender*, 2, 1101-1111.
- Gray, H. M., y Foshee, V. (1997). Adolescent dating violence differences between one-sided and mutually violent profiles. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(1), 126-141.
- Guardo, L. (2012). *Percepción de las relaciones de género entre adolescentes: transmisión de estereotipos y mitos de amor*. (Trabajo Fin de Máster). Salamanca. Postgrado en Estudios Interdisciplinarios de Género. Universidad de Salamanca.
- Guilamo-Ramos, V., Jaccard, J., Dittus, P., y Bouris, A. M. (2006). Parental Expertise, Trustworthiness, and Accessibility: Parent-Adolescent Communication and Adolescent Risk Behavior. *Journal of Marriage and Family*, 68(5), 1229-1246.
- Gutiérrez, L. S. (2007). La construcción cultural de la sexualidad masculina: un análisis discursivo (75-114). En R. Montesinos (coord.), *Perfiles de la masculinidad*. México: Plaza y Valdés.
- Gutiérrez, L. M. (2002). *La violencia en jóvenes bajo relaciones de noviazgo: Una epidemia ignorada*. Ponencia en el Foro Interamericano El papel de la educación en la prevención de la violencia de género. San José, Costa Rica. Disponible en: www.2edc.org/GDI/Publications
- Hall, S. (1996): Introduction. Who needs identity? (1-17). En S. Hall, y P. Du Gay. *Questions of Cultural Identity*. Londres: Sage.
- Halperin, R. (2006). Identity as an emerging field of study. *Datenschutz und Datensicherheit-DuD*, 30(9), 533-537.
- Halperin, R., y Backhouse, J. (2008). A roadmap for research on identity in the information society. *Identity in the Information Society*, 1(1), 71-87.
- Halpern, C. T., Oslak, S.G., Young, M. L., y Kupper, L. L. (2001). Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: Finding from the National longitudinal study of adolescents health. *American Journal of Public Health*, 91,1679- 1685.
- Halpern-Meehin, S., Manning, W. D., Giordano, P. C., y Longmore, M. A. (2013). Relationship Churning, Physical Violence, and Verbal Abuse in Young Adult Relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 75(1), 2-12.
- Hamby, S., y Turner, H. (2013). Measuring teen dating violence in males and females: Insights from the national survey of children's exposure to violence. *Psychology of Violence*, 3(4), 323-339.
- Handel, G. (Ed.). (1988). *Childhood socialization*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Hanish, L. D., y Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14(01), 69-89.

- Hanley, M. J., y O'Neill, P. (1997). Violence and commitment a study of dating couples. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(5), 685-703.
- Hanson, M. D., y Chen, E. (2007). Socioeconomic status and health behaviors in adolescence: a review of the literature. *Journal of Behavioral Medicine*, 30(3), 263-285.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hare-Mustin, R. T., & Marecek, J. (1992). *Making a difference: Psychology and the Construction of Gender*. New Haven: Yale University Press.
- Harned, M. S. (2000). Harassed bodies. *Psychology of Women Quarterly*, 24(4), 336-348.
- Harned, M. S. (2001). Abused women or abused men? An examination of the context and outcomes of dating violence. *Violence and Victims*, 16(3), 269-285.
- Harnishfeger, B. R. (1998). The relationship of gender role conflict to male college students' receipt and use of violence in heterosexual dating relationships. *Dissertation abstracts international: section B: The Sciences and the Engineerig* (59(6B), 3108.
- Harré, R. (Ed.). (1986). *The social construction of emotions*. Oxford. Basil Blackwell.
- Harrison, L. D., Erickson, P. G., Adlaf, E., y Freeman, C. (2001). The drugs–violence nexus among american and canadian youth. *Substance Use & Misuse*, 36(14), 2065-2086.
- Hawkesworth, M. (1997). Confounding gender. *Signs*, 22(3), 649-685.
- Haynie, D. L., Farhat, T., Brooks-Russell, A., Wang, J., Barbieri, B., y Iannotti, R. J. (2013). Dating violence perpetration and victimization among US adolescents: Prevalence, patterns, and associations with health complaints and substance use. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 194-201.
- Heise, L. L. (1998). Violence against women an integrated, ecological framework. *Violence Against Women*, 4(3), 262-290.
- Henton, J., Cate, R., Koval, J., Lloyd, S., y Christopher, S. (1983). Romance and violence in dating relationships. *Journal of Family Issues*, 4(3), 467-482.
- Hermans, H. J., y Dimaggio, G. (2007). Self, identity, and globalization in times of uncertainty: A dialogical analysis. *Review of General Psychology*, 11(1), 31-61.
- Hermeto, E. M. C., Sampaio, J. J. C., y Carneiro, C. (2010). Abandono do uso de drogas ilícitas por adolescente: importância do suporte familiar. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 34(3), 639-652.
- Hernández, E., y González, R. (2009). Coerción sexual, compromiso y violencia en las relaciones de pareja de los universitarios. *Escritos de Psicología (Internet)*, 2(3), 40-47.

- Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 13(1). Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/13/yhgarcia.html>
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia no ambigüa educativa. *Apuntes de Psicología*, 2, 32-34.
- Herrera, C., y Campero, L. (2002). La vulnerabilidad e invisibilidad de las mujeres ante el VIH/SIDA: constantes y cambios en el tema. *Salud Pública de México*, 44(6), 554-564.
- Herrera, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 568-573.
- Hibell, B., Andersson, B., Bjarnason, T., Kokkevi, A., Morgan, M., y Narusk, A. (1997). The 1995 ESPAD report. *Alcohol and other drug use among students in 26 European Countries*. Sweden. The Swedish National Institute of Public Health.
- Hickman, L. J., Jaycox, L. H., y Aronoff, J. (2004). Dating violence among adolescents prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma, Violence, & Abuse*, 5(2), 123-142.
- 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), 988-994.
- Hines, D. A., y Straus, M. A. (2007). Binge drinking and violence against dating partners: the mediating effect of antisocial traits and behaviors in a multinational perspective. *Aggressive Behavior*, 33(5), 441-457.
- Hird, M.J. (2000). An empirical study of adolescent dating aggression in the U.K. *Journal of Adolescence*, 23, 69-78.
- Hoffman, C., y Hurst, N. (1990). Gender stereotypes: Perception or rationalization?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 197-208.
- Honess, T. M., Charman, E. A., Zani, B., Cicognani, E., Xerri, M. L., Jackson, A. E., y Bosma, H. A. (1997). Conflict between parents and adolescents: Variation by family constitution. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 367-385.
- Honess, T., y Robinson, M. (1993). Assessing parent-adolescent relationships: A review of current research issues and methods. *Adolescence and Its Social Worlds*, 5, 47-66.
- Howard, D. E., y Wang, M. Q. (2003). Risk profiles of adolescent girls who were victims of dating violence. *Adolescence*, 38(149), 1-14.
- Howard, D. E., Wang, M. Q., y Fang, Y. (2007). Psychosocial factors associated with reports of physical dating violence among US adolescent females. *Adolescence*, 42(166), 311-324.

- Howard, D., Qiu, Y., y Boekeloo, B. (2003). Personal and social contextual correlates of adolescent dating violence. *Journal of Adolescent Health, 33*(1), 9-17.
- Howard, J. A. (2000). Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology, 26*, 367-393.
- Huang, B., White, H. R., Kosterman, R., Catalano, R. F., y Hawkins, J. D. (2001). Developmental associations between alcohol and interpersonal aggression during adolescence. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 38*(1), 64-83.
- Hudson, W. W., y McIntosh, S. R. (1981). The assessment of spouse abuse: Two quantifiable dimensions. *Journal of Marriage and the Family, 43*(4), 873-888.
- Huffaker, D. A., y Calvert, S. L. (2005). Gender, identity, and language use in teenage blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication, 10*(2), 36-51.
- Hughes, F. M., y Seta, C. E. (2003). Gender stereotypes: Children's perceptions of future compensatory behavior following violations of gender roles. *Sex Roles, 49*(11-12), 685-691.
- Hughes, T. L., Johnson, T. P., Wilsnack, S. C., y Szalacha, L. A. (2007). Childhood risk factors for alcohol abuse and psychological distress among adult lesbians. *Child Abuse y Neglect, 31*(7), 769-789.
- Hurrelmann, K., y Hamilton, S. F. (1996). *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries*. New York: Transaction Publishers.
- Iglesias, M. (2008). Genealogía de una historia. Historia de las mujeres, historia de género: Problemáticas y perspectivas. *Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales, 5*(1), 121-126.
- Inhorn, M. C., y Whittle, K. L. (2001). Feminism meets the “new” epidemiologies: toward an appraisal of antifeminist biases in epidemiological research on women's health. *Social Science & Medicine, 53*(5), 553-567.
- Irons, R., y Schneider, J. P. (1997). When is domestic violence a hidden face of addiction?. *Journal of Psychoactive Drugs, 29*(4), 337-344.
- Jackson, S., Cram, F. y Seymour, F. (2000). Violence and sexual coercion in high school students dating relationships. *Journal of Family Violence, 15*(1), 23-36.
- Jacobson, N. S. (1994). Rewards and dangers in researching domestic violence. *Family Process, 33*(1), 81-85.
- Janey, B.A. y Robertson, J.M. (2000). Masculinity ideology as a correlate of self-reported aggression in preadolescent boys. *Journal of the Pennsylvania Counseling Association, 3*(1), 25-32.
- Jenkins, S. S., y Aubé, J. (2002). Gender differences and gender-related constructs in dating aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(8), 1106-1118.

- Jensen, L. A., Arnett, J. J., y McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity (285-301). En L.A. Jensen. (Ed.). *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12(4), 374-390.
- Jiménez Rodrigo, M. L., y Guzmán, R. (2012). Género y usos de drogas: dimensiones de análisis e intersección con otros ejes de desigualdad (Gender and Drugs Uses: Dimensions of Analysis and Intersection with Other Inequality Axis). *Oñati Socio-Legal Series*, 2(6), 15-35.
- Jiménez Rodrigo, M.L., (2011). Mujeres, abandono de tabaco y barreras de género. *Feminismo/s*, 18, 39-66.
- Jiménez Iglesias, A. M. (2011). *Dimensiones familiares relevantes en la consecución del conocimiento parental y sus repercusiones sobre el ajuste adolescente: un análisis internacional, nacional y local sobre la familia en la adolescencia*. (Tesis Doctoral). Sevilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227-236.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 21(1), 21-34.
- Jociles, M. I., Franzé, A., y Poveda, D. (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Johnson, S. B., Frattaroli, S., Campbell, J., Wright, J., Pearson-Fields, A. S., y Cheng, T. (2005). "I know what love means." Gender-based violence in the lives of urban adolescents. *Journal of Women's Health*, 14(2), 172-179.
- Johnson, T. J., y Stahl, C. (2004). Sexual experiences associated with participation in drinking games. *The Journal of General Psychology*, 131(3), 304-320.
- Jones, S. R., y McEwen, M. K. (2000). A conceptual model of multiple dimensions of identity. *Journal of College Student Development*, 41(4), 405-414.
- Jordan, E. (1995). Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, 7(1), 69-86.

- Jouriles, E. N., Mueller, V., Rosenfield, D., McDonald, R., y Dodson, M. C. (2012). Teens' experiences of harsh parenting and exposure to severe intimate partner violence: Adding insult to injury in predicting teen dating violence. *Psychology of Violence*, 2, 125-138.
- Juvonen, J., Nishina, A., y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Kahn, A. S., Jackson, J., Kully, C., Badger, K., y Halvorsen, J. (2003). Calling it rape: Differences in experiences of women who do or do not label their sexual assault as rape. *Psychology of Women Quarterly*, 27(3), 233-242.
- Karakurt, G., y Cumbie, T. (2012). The relationship between egalitarianism, dominance, and violence in intimate relationships. *Journal of Family Violence*, 27(2), 115-122.
- Katz, J., Kuffel, S. W., y Coblenz, A. (2002). Are there gender differences in sustaining dating violence? An examination of frequency, severity, and relationship satisfaction. *Journal of Family Violence*, 17(3), 247-271.
- Kehily, M. (2001). Bodies in School Young Men, Embodiment, and Heterosexual Masculinities. *Men and Masculinities*, 4(2), 173-185.
- Kehily, M. J., y Nayak, A. (1997). 'Lads and laughter': humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9(1), 69-88.
- Kellett, M. (2005). Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?. Disponible en: <http://oro.open.ac.uk/7539/>
- Kelly, J. B., y Johnson, M. P. (2008). Differentiation among types of intimate partner violence: Research update and implications for interventions. *Family Court Review*, 46(3), 476-499.
- Kennedy, A. C., y Bennett, L. (2006). Urban Adolescent Mothers Exposed to Community, Family, and Partner Violence Is Cumulative Violence Exposure a Barrier to School Performance and Participation?. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(6), 750-773.
- Klevens, J. (2007). An overview of intimate partner violence among Latinos. *Violence Against Women*, 13(2), 111-122.
- Klimstra, T. A., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A., Branje, S. J., y Meeus, W. H. (2010). Identity formation in adolescence: change or stability?. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 150-162.
- Korhonen, V., Laukkanen, E., Peiponen, S., Lehtonen, J., y Viinamäki, H. (2001). Effect of major depression on the self-image of adolescent boys and girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 697-706.

- Koss, M. P., y Gidycz, C. A. (1985). Sexual experiences survey: reliability and validity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(3), 422-423.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes (119-134)- En Naciones Unidas. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. San José: Fondo de Naciones Unidas
- Kreiter, S. R., Krowchuk, D. P., Woods, C. R., Sinal, S. H., Lawless, M. R., y DuRant, R. H. (1999). Gender differences in risk behaviors among adolescents who experience date fighting. *Pediatrics*, 104(6), 1286-1292.
- Kroger, J. (1997). Gender and identity: The intersection of structure, content, and context. *Sex Roles*, 36(11-12), 747-770.
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., y Zwi, A. B. (2002). The World Report on Violence and Health. *The Lancet*, 360(9339), 1083-1088.
- Kuczynski, L., y Parkin, C. M. (2007). Agency and Bidirectionality in Socialization: Interactions, Transactions, and Relational Dialectics (259-283). En J. E. Grusec, y P. D. Hastings, (Eds.). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York: Guilford Publications
- Kuntsche, E., Knibbe, R., Engels, R., y Gmel, G. (2007). Drinking motives as mediators of the link between alcohol expectancies and alcohol use among adolescents. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 68(1), 76-85.
- Lacasse, A., y Mendelson, M. J. (2007). Sexual Coercion Among Adolescents Victims and Perpetrators. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(4), 424-437.
- Lacasse, A., Purdy, K., y Mendelson, M. (2003). The mixed company they keep: Potentially offensive sexual behaviours among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 27(6), 532-540.
- Laespada, M. T., Arostegi, E., y Iraurgi, I. (2004). *Factores de riesgo y de protección frente al consumo de drogas: Hacia un modelo explicativo del consumo de drogas en los jóvenes de la CAPV*. Observatorio Vasco de Drogodependencias. Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Laespada, M. T., Arostegi, E., Elzo, J., Gazapo, J., González de Audikana, M., Martínez, A., Sarabia, I., y Solabarrieta, J. (2012). *Drogas y Escuela VIII: Las drogas entre los escolares treinta años después*. Bilbao: Publicaciones Deusto.
- Lagarde, M. (1996). *La perspectiva de género. Desarrollo Humano y Democracia*. Madrid: Horas y Hora.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas

- Lagarde, M. (2003). *Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción*. En: *Encuentro Anual SARE: Cuidar cuesta: Costes y beneficios del cuidado*. Bilbao: Emakunde, 1-5 [en línea]. Disponible en: http://www.sare-emakunde.com/media/anual/archivosAsociados/03LAGARDE,M.-pon_Cast 1 .pdf
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría " género". *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 30, 173-198.
- Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20, 84-106.
- Lamas, M. (2006). *Feminismo: transmisiones y retransmisiones*. México: Taurus.
- Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo moderno en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 119-127.
- Langhinrichsen-Rohling, J., Neidig, P., y Thorn, G. (1995). Violent marriages: Gender differences in levels of current violence and past abuse. *Journal of Family Violence*, 10(2), 159-176.
- Lapierre, J. W. (1984). L'Identité collective, objet paradoxal: d'où nous vient-il. *Recherches sociologiques*, 15(2/3), 195-206.
- Laursen, B., y Jensen-Campbell, L. A. (1999). The nature and functions of social exchange in adolescent romantic relationships (50-74). En W. Furman, B.B. Brown y C. Feiring (Eds.). *The Development of Romantic Relationships in Adolescence*. New York. Cambridge University Press.
- Lavoie, F., Robitaille, L., y Hebert, M. (2000). Teen Dating Relationships and Aggression An Exploratory Study. *Violence Against Women*, 6(1), 6-36.
- Lavoie, F., Vézina, L., Piché, C., y Boivin, M. (1995). Evaluation of a prevention program for violence in teen dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 10(4), 516-524.
- Lemus, S. C., Moya, M., y Padilla, M. J. y Ryan, E.(2008). Elaboración y Validación del inventario de sexismo ambivalente para adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 537-562.
- Lenta, M., y Zaldúa, G. (2011). *Políticas sociales e infancia. Tensiones y obstáculos en el acceso a derechos* (1-12). En *Libro de Ponencias del V congreso mundial por los derechos de la infancia y la adolescencia*. San Juan (Argentina): SNNAF
- Lesko, N. (2001). *Act your age!: A cultural construction of adolescence*. New York: Psychology Press.

- Lewis, R. A., Piercy, F. P., Sprenkle, D. H., y Trepper, T. S. (1990). Family-based interventions for helping drug-abusing adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 5(1), 82-95.
- Lewis, S. F., y Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21(1), 105-127.
- Lichter, E. L. y McCloskey, L. A. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly*, 28, 344-357.
- Lipovetsky, G. (1997). La troisième femme, permanence et révolution du féminin. *Esprit*, 241(3-4), 291-293.
- Littleton, H., Axsom, D., y Grills-Taquechel, A. (2009). Sexual assault victims' acknowledgment status and revictimization risk. *Psychology of Women Quarterly*, 33(1), 34-42.
- Liu, J. (2011). Early health risk factors for violence: Conceptualization, evidence, and implications. *Aggression and Violent Behavior*, 16(1), 63-73.
- Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de Niños?: Las instituciones en la era de los Derechos de la Infancia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lobato, E. (2015). *Construyendo el género. La escuela como agente coeducador*. Documento publicado en “Coeducación. Espacio para educar en la igualdad”. Página de la Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica y el Instituto Asturiano de la Mujer. Disponible en: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca>
- Locher, J. L., Ritchie, C. S., Roth, D. L., Baker, P. S., Bodner, E. V., y Allman, R. M. (2005). Social isolation, support, and capital and nutritional risk in an older sample: ethnic and gender differences. *Social Science y Medicine*, 60(4), 747-761.
- López, A. M., y Castro, A. (2007). *Adolescencia: límites imprecisos*. Madrid: Alianza.
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. New Haven: Yale University Press.
- Lorber, M. F., y O'leary, K. D. (2004). Predictors of the persistence of male aggression in early marriage. *Journal of Family Violence*, 19(6), 329-338.
- Lorente, M. (2009). ¡Me alegro de reconocerte! Juventud, identidad y violencia de género. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 15-28.
- MacDonald, J. M., Piquero, A. R., Valois, R. F., y Zullig, K. J. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(11), 1495-1518.

- Macías, M. V., y Moya, M. C. (1999). *Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes*. (Tesis Doctoral). Granada. Departamento de Psicología. Universidad de Granada
- Magdol, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., y Silva, P. A. (1998). Developmental antecedents of partner abuse: a prospective-longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology, 107*(3), 375-389.
- Magdol, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Newman, D. L., Fagan, J., y Silva, P. A. (1997). Gender differences in partner violence in a birth cohort of 21-year-olds: bridging the gap between clinical and epidemiological approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(1), 68-79.
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations, 30*(1), 97-102.
- Malik, S., Sorenson, S. B., y Aneshensel, C. S. (1997). Community and dating violence among adolescents: Perpetration and victimization. *Journal of Adolescent Health, 21*(5), 291-302.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence (159-187). En J. Adelson (Ed.). *Handbook of Adolescent Psychology*. New York. Wiley.
- Marqueta, A., Nerín, I., Jiménez-Muro, A., Gargallo, P., y Beamonte, A. (2013). Predictors of outcome of a smoking cessation treatment by gender. *Gaceta Sanitaria, 27*(1), 26-31.
- Martin, C. L., Wood, C. H., y Little, J. K. (1990). The development of gender stereotype components. *Child Development, 61*(6), 1891-1904.
- Martínez, I., Fuentes, M., García, F. y Madrid, I. (2013). El estilo de socialización familiar como factor de prevención o riesgo para el consumo de sustancias y otros problemas de conducta en los adolescentes españoles. *Adicciones, 25*, 235-242.
- Martínez, J. A. (2008). *El lenguaje de género y el género lingüístico*. Oviedo. Universidad de Oviedo.
- Martínez, J. M. A. (2010). Éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de Psicología, 98*, 73-85.
- Martínez, L. (2011). Construcciones de la infancia y adolescencia (412-416). En M.I. Jociles., A. Franzé y D. Poveda. *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Martinez, R. O., y Dukes, R. L. (1997). The effects of ethnic identity, ethnicity, and gender on adolescent well-being. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(5), 503-516.
- Martino, W. (1999). 'Cool boys','party animals','squids' and'poofters': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education, 20*(2), 239-263.

- Matamala, M. L., y Rodríguez, M. C. (2010). Estudio exploratorio sobre la identidad de género de hombres adolescentes pertenecientes al sector barrio norte de concepción. *Ultima Década*, 18(33), 61-84.
- Matthews, W. J. (1984). Violence in college couples. *College Student Journal*, 18(2), 150-158
- Matud, M. P. (2007). Dating violence and domestic violence. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 295-297.
- Mayobre, P. (2006). Marco conceptual en la socialización de género. *Una mirada desde la filosofía*, 16, 1-8. Disponible en: http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/IMG/pdf/marco_conceptual_en_la_socializacion_de_genero.pdf
- McGee, 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.
- McHale, S. M., Kim, J. Y., Dotterer, A. M., Crouter, A. C., y Booth, A. (2009). The development of gendered interests and personality qualities from middle childhood through adolescence: A biosocial analysis. *Child Development*, 80(2), 482-495.
- McLean, K. C., y Breen, A. V. (2009). Processes and content of narrative identity development in adolescence: gender and well-being. *Developmental Psychology*, 45(3), 702-710.
- Mead, M. (1928). The Role of the Individual in Samoan Culture. *Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 58,481-495.
- Mead, M. (1964). *Continuities in cultural evolution*. New Haven: Yale University Press.
- 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 (59-85). En J. Hamel y T. Nicholls (Eds.). *Family interventions in domestic violence: A handbook of gender-inclusive theory and treatment*. New York: Springer
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 75-94.
- Meler, I. B. (2007). Psicoanálisis y género: deconstrucción crítica de la teoría psicoanalítica y nuevos enfoques teóricos. *Cuestiones de Género*, 2, 13-48
- Menkes, C., y Sosa-Sánchez, I. A. (2013). Pacto social, subordinación política y derechos reproductivos y sexuales de los adolescentes. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8(16), 153-166.
- Meras, A (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Aspectos Psicosociales de la Violencia Juvenil*. 62(3), 143-150.

- Mercado, A., y Hernández, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251.
- Mérida, R. (2002). *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- Milicic, N., y Gorostegui, M. E. (2011). Género y autoestima: Un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de Educación General Básica. *Psykhé*, 2(1), 69-80.
- Miller, J., y White, N. A. (2003). Gender and adolescent relationship violence: a contextual examination. *Criminology*, 41(4), 1207-1248.
- Minnicelli, M. (2004). *Infâncias públicas: no hay derecho*. Buenos Aires: Noveduc.
- Molidor, C., y Tolman, R. M. (1998). Gender and contextual factors in adolescent dating violence. *Violence Against Women*, 4(2), 180-194.
- Molina, Y. (2010). Teoría de género. *Contribuciones a las Ciencias Sociales (revista electrónica), Cuba*. Disponible en: [http://www.eumed.net/rev/cccss/10/ymb2.pdf?](http://www.eumed.net/rev/cccss/10/ymb2.pdf)
- Montecino, S. (1996). Identidades de género en América Latina: mestizajes, sacrificios, y simultaneidades. *Debate Feminista*, 14, 187-200.
- Morales, N. E., y Del Toro, V (2012). Experiencias de violencia en el noviazgo de mujeres en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23(1), 57-90.
- Moreno, A., y del Barrio Martínez, C. (2000). *La experiencia adolescente: A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Aique.
- Moscovici, S. (2000) *Social representations. Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Mota, G. (2011). Espacios conversacionales de la sociedad como escenarios multidimensionales de la negociación: dimensiones de vida cotidiana (43-58). En G. Mota. (Coord.). *La Negociación en la Psicología Social: Nuevos Campos, Nuevos Conceptos*. Monterrey: CAEIP.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo (271-294). En E. Barberá y I. Martínez Benlloch (Eds.), *Psicología y Género*. Madrid: Pearson.
- Moya, M., y Expósito, F. (2000). Antecedentes y consecuencias del neosexismo en varones y mujeres de la misma organización laboral (619-625). En D. Caballero, M. Méndez y J. Pastor (Eds.). *La Mirada Psicosociológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moya, M., Expósito, F., y Padilla, J. L. (2006). Revisión de las propiedades psicométricas de las versiones larga y reducida de la Escala sobre Ideología de Género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 709-727.

- Moya, M., Expósito, F., Rodríguez-Bailón, R., Glick, P., y Páez, D. (2002). Sexismo ambivalente en España y Latinoamérica. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12, 139-167.
- Moya, M., Navas, M., y Gómez, C. (1991). Escala sobre la ideología del rol sexual (554-566). En *Libro de Comunicaciones del III Congreso Nacional de Psicología Social, 1*. Santiago de Compostela.
- Moya, M., Páez, D., Glick, P., Fernández, I., y Poeschl, G. (2002). Masculinidad-feminidad y factores culturales. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 127-142.
- Mulford, C., y Giordano, P. C. (2008). Teen dating violence: A closer look at adolescent romantic relationships. *National Institute of Justice Journal*, 261, 34-40.
- Muñoz -Rivas, M. J., Gámez G.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(2), 125-134.
- Muñoz-Rivas, M. J. (2006). *Violencia contra la mujer en las relaciones de noviazgo: causas, naturaleza y consecuencias*. Madrid. Ministerio de Salud y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Muñoz-Rivas, M. J., y López, J. L. G. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema*, 13(1), 87-94.
- Muñoz-Rivas, M. J., Rodríguez, J. M. A., Gómez, J. L. G., O'Leary, D. K., y González, M. D. P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española. *Psicothema*, 19(4), 693-698.
- Muñoz-Rivas, M., González-Lozano, O., Fernández González, L. y Fernández Ramos, S. (2015). *Violencia en el noviazgo: Realidad y Prevención*. Madrid: Pirámide
- Murnen, S.K., Wright, C. y Kalveny, G. (2002). If “boys will be boys”, then girls will be victims? A meta-analytic review of the research that relates masculine ideology to sexual aggression. *Sex Roles*, 46(11/12), 359-375.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G., y Herrero, J. (2003). El rol de la autoestima en el consumo moderado de drogas en la adolescencia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 13(1), 285-306.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia. Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.

- Navarro, R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial*. (Tesis Doctoral). . Castilla La Mancha. Departamento de Psicología. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Neidig, P. M. (1986). *The modified conflict tactics scale*. Beaufort, SC: Behavioral Sciences Associates.
- Noonan, R. K., y Charles, D. (2009). Developing Teen Dating Violence Prevention Strategies Formative Research With Middle School Youth. *Violence Against Women*, 15(9), 1087-1105.
- Nudler, A., y Romaniuk, S. (2015). Prácticas y subjetividades parentales: transformaciones e inercias. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 3(22), 269-285.
- O'Keefe, M. (2005). Teen dating violence: A review of risk factors and prevention efforts. *National Electronic Network on Violence Against Women*, 1-13. Disponible en: http://www.unajauladeoro.com/cd/documentos/AR_TeenDatingViolence.pdf
- O'Keefe, N.K., Brackopp, K. y Chew, E. (1986). Teen dating violence. *Social Work*, 31, 463-468.
- O'Moore, M., y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- O'Neil, J. M., y Nadeau, R. A. (1999). Men's gender-role conflict, defense mechanisms, and selfprotective defensive strategies: Explaining men's violence against women from a gender-role socialization perspective (89-116). En M. Harway y J. M. O'Neil (Ed.). *What causes men's violence against women?*. Thousand Oaks: Sage.
- O'Leary, K. D., y Murphy, C. M. (1989). Psychological aggression predicts physical aggression in early marriage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(5), 579-582.
- O'Leary, K. D., y Smith, A. M. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(3), 314-327.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, 37(3), 209-224.
- Olsen, J. P., Parra, G. R., y Bennett, 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 Rreview*, 30(4), 411-422.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school (57-76). En N. Frude y H. Gault (eds.). *Disruptive behavior in schools*. Chichester: John Wiley.
- O'Neil, J. M., Helms, B. J., Gable, R. K., David, L., y Wrightsman, L. S. (1986). Gender-role conflict scale: College men's fear of femininity. *Sex Roles*, 14(5-6), 335-350.

- Ortega, F. (1998). Imágenes y representaciones de género. *Asparkía. Investigación Feminista*, 9, 9-19.
- Ortega, R., Jiménez, V. S., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A., y Menesini, E. (2010). Peer sexual harassment in adolescent girls: A cross-national study (Spain-Italy). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(2), 245-264.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., y Jäger, T. (2007). *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de internet*. Córdoba: Sócrates.
- Ortega, R., Ortega-Rivera, J., y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Viejo, C., Méndes, J., y Payo, M. J. (2008). Violencia y relaciones de cortejo adolescente (11-21). En J.Méndes, y M.J. Payo (Eds.). *Convivencia e igualdad: Dimensiones e Retos Educativos*. Santiago de Compostela:ICE-Universidad de Santiago de Compostela.
- Oswald, D. L., y Russell, B. L. (2006). Perceptions of sexual coercion in heterosexual dating relationships: The role of aggressor gender and tactics. *Journal of Sex Research*, 43(1), 87-95.
- Otegui, R. (1999). La construcción social de las masculinidades. *Política y Sociedad*, 32, 151-160.
- Oyarzún Chicuy, A. (2001). Políticas públicas y mujer joven: entre la madre y la hija. *Ultima década*, 9(14), 75-90.
- Paiva, C., y Figueiredo, B. (2005). Abuso no relacionamento íntimo e estado de saúde em jovens adultos portugueses. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(2), 243-272.
- Paleari, E., Regalia, C., y Fincham, F. D. (2010). Forgiveness and conflict resolution in close relationships: Within and cross partner effects. *Universitas Psychologica*, 9(1), 35-56.
- Paquette, J. A., y Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly* 45(2), 242-266.
- Pardo, L. S. (2008). *Guía informativa: género y drogas: Plan de atención integral a la salud de la mujer de Galicia*. Servizo Galego de Saúde. Xunta de Galicia
- Parker, J. G., y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389
- Parra Villarroel, J., y Pérez Villegas, R. (2010). Comportamiento sexual en adolescentes y su relación con variables biosociales. *Medigraphic*, 24(1), 7-19.

- Parrott, D. J., y Zeichner, A. (2003). Effects of hypermasculinity on physical aggression against women. *Psychology of Men & Masculinity*, 4(1), 70-78.
- Pascoe, C. J. (2012). *Dude, You're a Fag: Masculinity and Sexuality in High School, With a New Preface*. Los Angeles.:University of California Press.
- Pastor, A. R. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339.
- Pauletti, R. E., Cooper, P. J., y Perry, D. G. (2014). Influences of gender identity on children's maltreatment of gender-nonconforming peers: A person \times target analysis of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(5), 843-866.
- Pazos, M., Oliva, A., y Hernando, Á. (2014). Violence in young and adolescent relationships. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159.
- Pederson, P. y Thomas, C.D. (1992). Prevalence and correlates of dating violence in a Canadian University sample. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 24, 490-501
- Pellegrini, A. (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 119-133.
- Peña, F., Zamorano, B., Hernández, H., Hernández, M. L., Martínez, J. I., y Parra, V. (2013). Violencia en el noviazgo en una muestra de jóvenes mexicanos. *Ene*, 32(1), 27-40.
- Peña, Y. (2010). La categoría género y sus dimensiones: el fracaso necesario de una ilusión biologicista y de naturalización. *Santiago*, 121, 110-134
- Pérez, A. E. (2007). *La implementación de la ley sobre los derechos de la infancia y sus prácticas cotidianas*. En Memorias del I Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Plata. La Plata: UNLP.
- Pérez, M., y Aguilar, J. (2013). Relaciones del conflicto padres-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud*, 19(1), 111-120.
- Pérotin-Dumon, A. (2001). *El género en historia*. Londres: Institute of Latin American Studies, University of London.
- Perozzi, M. E. (2007). *Examining Adolescent Drinking and Adolescents' Perceptions of Parental Monitoring, Communication, and Parenting Style in a Rural Setting*. (Thesis submitted to Master of Science in Human Development). Falls Church. Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, University of Virginia.

- Pichiule, M., Gandarillas, A. M., Díez-Gañán, L., Sonogo, M., y Ordobás, M. A. (2014). Young people dating violence surveillance in Madrid, Spain. *Revista Española de Salud Pública*, 88(5), 639-652.
- Pineda, J., y Otero, L. (2004). Género, violencia intrafamiliar e intervención pública en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 17, 19-31.
- Plant, M., y Harrison, L. (2003). *Prevention and harm minimisation in the UK*. London: Alcohol Concern.
- Pleck, J. H., Sonenstein, F. L., y Ku, L. C. (1994). *Masculinity ideology and its correlates*. Newbury Park: SAGE.
- Poitras, M., y Lavoie, F. (1995). A study of the prevalence of sexual coercion in adolescent heterosexual dating relationships in a Quebec sample. *Violence and Victims*, 10(4), 299-313.
- Poletto, M., y Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Pons, J. y Buelga, S. (2011). Factores asociados al consumo juvenil de alcohol: Una revisión desde la perspectiva psicosocial y ecológica. *Psychosocial Intervention*, 20, 75-94.
- Póo, A. M., y Vizcarra, M. B. (2008). Violencia de pareja en jóvenes universitarios. *Terapia Psicológica*, 26(1), 81-88.
- Pozueco, J. M., Moreno, J. M., Blázquez, M., y García, E. (2013). Psicópatas integrados/subclínicos en las relaciones de pareja: Perfil, maltrato psicológico y factores de riesgo. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 32-48.
- Price, E. L., Byers, E. S., Belliveau, N., Bonner, R., Caron, B., Doiron, D., ... y Moore, R. (1999). The attitudes towards dating violence scales: Development and initial validation. *Journal of Family Violence*, 14(4), 351-375.
- Puente, S., y Cohen, D. (2003). Jealousy and the meaning (or nonmeaning) of violence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(4), 449-460.
- Pulido, M. A., Carazo, V., Orta, G., Coronel, M., y Vera, F. (2011). Conducta sexual de riesgo en los estudiantes de licenciatura de la Universidad Intercontinental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(1), 11-27.
- Pulido, M. A., García, D. S., y Reynoso, T. S. (2012). Violencia de pareja en tres universidades particulares de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(2), 97-120.

- Rambla, X., Rovira, M., y Tomé, A. (2004). Paradojas del sexismo educativo: la pobreza escolar masculina (173-194). En C. Lomas (coord.). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre sexos y coeducación*. Madrid: Paidós.
- Ramirez, C. (2008). Concepto de género: reflexiones. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 23, 307-314.
- Ramírez, M. H. (2005). *Diferencias sociales y el género en la asistencia social de la capital del Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*. (Tesis Doctoral). Barcelona. Departamento de Antropología Cultural, Universidad de Barcelona.
- Ramisetty-Mikler, S., Goebert, D., Nishimura, S., y Caetano, R. (2006). Dating violence victimization: Associated drinking and sexual risk behaviors of Asian, Native Hawaiian, and Caucasian high school students in Hawaii. *Journal of School Health*, 76(8), 423-429.
- Rasmussen, M. L., Rofes, E., y Talburt, S. (2004). *Youth and sexualities: Pleasure, subversion, and insubordination in and out of schools*. New York: Palgrave, Macmillan.
- Ravenet Ramírez, M. (2003). Experiencias y retos del análisis sociológico en salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 29(4), 323-327.
- Ray, A. L. (1999). Dating aggression, gender roles, and problem solving. *Dissertation Abstracts International: Section-B: The Sciences and Engineering*, 59(9-B), 5107.
- Recasens, A., y Rodríguez, A. (2007). La violencia entre jóvenes en espacios de ocio nocturno. *Boletín Criminológico*, 99, 1-4.
- Recio, P., Cuadrado, I., y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528.
- Redman, P. (1996). Curtis loves Ranjit: Heterosexual masculinities, schooling and pupils' sexual cultures. *Educational Review*, 48(2), 175-182.
- Reed, E., Raj, A., Miller, E., y Silverman, J. G. (2010). Losing the "gender" in gender-based violence: The missteps of research on dating and intimate partner violence. *Violence Against Women*, 16(3), 348-354.
- Renk, K., y Creasey, G. (2003). The relationship of gender, gender identity, and coping strategies in late adolescents. *Journal of Adolescence*, 26(2), 159-168.
- Renold, E. (2000). 'Coming out': Gender, (hetero) sexuality and the primary school. *Gender and Education*, 12(3), 309-326.
- Renold, E. (2001). Learning the 'hard' way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385.

- Renold, E. (2003). 'If You Don't Kiss Me, You're Dumped': Boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational Review*, 55(2), 179-194.
- Renold, E. (2004). 'Other'boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and Education*, 16(2), 247-265.
- Reuter, T. R., Sharp, C., Temple, J. R., y Babcock, J. C. (2015). The relation between borderline personality disorder features and teen dating violence. *Psychology of Violence*, 5(2), 163-173.
- Revilla Castro, J. C. (2001). La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. *Papers: Revista de Sociología*, 63-64, 103-122.
- Riggs, D. S., y O'leary, K. D. (1996). Aggression between heterosexual dating partners an examination of a causal model of courtship aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 11(4), 519-540.
- Rivas, H. E.. (2005). ¿ El varón como factor de riesgo? Masculinidad y mortalidad por accidentes y otras causas violentas en la sierra de Sonora. *Estudios Sociales: Revista de Investigación Científica*, 13(26), 27-65.
- Rivera-Rivera, L., Allen, B., Rodríguez, G., Chávez, R. y Lazcano, E. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años). *Salud Pública de México*, 48(2) 288-296.
- Roberts, T. A., y Klein, J. (2003). Intimate partner abuse and high-risk behavior in adolescents. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 157(4), 375-380.
- Rocha Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 250-259.
- Rocha, S. T. y Díaz Loving, R.(2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 21, 42-49.
- Rodríguez Del Toro, V. (2009). El género y sus implicaciones en la disciplina y la práctica psicológica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 20, 168-189.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M., y Peña, J. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 112(1), 165-194.
- Rodríguez, M.C. (2012). Identidad de género: una mirada más allá de las diferencias entre hombres y mujeres. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2012-07). Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/cccss/21/mcrf.pdf>

- Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., Rodríguez-Díaz, F.J. y Bringas, C. (2010). Violencia en parejas jóvenes: estrategias para una revisión bibliográfica y bibliométrica. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 45-52.
- Rojas-Solís, J. L. (2011). Socioculturales y aspectos de género: algunas implicaciones para el estudio de violencia en pareja. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 252.
- Rosen, K. H., y Bezold, A. (1996). Dating violence prevention: A didactic support group for young women. *Journal of Counseling y Development*, 74(5), 521-525.
- Rosenbaum, M., y Murphy, S. (1990). Women and addiction: Process, treatment, and outcome. En E.Y. Lambert (ed.). *The collection and Interpretation of Data from Hidden Ppopulations*. , 120.
- Rosenbaum, M., and Murphy, S. Women and addiction: Process, treatment, and outcome. In: Lambert, E.Y. (ed). *The Collection and Interpretation of Data from Hidden Populations*. National Institute on Drug Abuse Research Monograph 98. DHHS Pub. No. (ADM)90-1678. Washington, DC: Supt. of Docs., U.S. Govt. Print. Off., 1990.
- Rosenkrantz, P., Vogel, S., Bee, H., Broverman, I., y Broverman, D. M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32(3), 287-295.
- Rosnati, R., Iafrate, R., y Scabini, E. (2007). Parent–adolescent communication in foster, inter-country adoptive, and biological Italian families: Gender and generational differences. *International Journal of Psychology*, 42(1), 36-45.
- Rothman, E. F., Reyes, L. M., Johnson, R. M., y LaValley, M. (2011). Does the alcohol make them do it? Dating violence perpetration and drinking among youth. *Epidemiologic Reviews*, 29, 1-17.
- Rubio, F., López, M. A., Saúl, L. Á., y Sánchez, Á. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes [Directionality and violence expression in dating relationships of young people]. *Acción Psicológica*, 9(1), 61-70.
- Rubio, M. I. J. (2001). El estudio sobre las masculinidades: panorámica general. *Gazeta de Antropología*, 17, Art.27.
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. Á., Amor, P. J., y López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25(1), 47-56.
- Ruiz - Jarabo, R. y Blanco, P. (2006). *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección. Cómo prevenir desde servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas*. Madrid: Ediciones Díaz De Santos

- Sabo, D. (2000). *Comprender la salud de los hombres: un enfoque relacional y sensible al género*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Salas, J., y Rusiñol, P. (2010). *La generación perpleja*. Disponible en: <http://www.publico.es/espana/298697/la-generacion-perpleja>
- Saldívar, G., Ramos, L., y Romero, M. (2008). ¿Qué es la coerción sexual? significado, tácticas e interpretación en jóvenes universitarios de la ciudad de México. *Salud Mental*, 31(1), 45-51.
- Saldivia, C., y Vizcarra, B. (2012). Consumo de drogas y violencia en el noviazgo en estudiantes universitarios del Sur de Chile. *Terapia Psicológica*, 30(2), 43-49.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Salovey, P. (Ed.). (1991). *The psychology of jealousy and envy*. New York: Guilford Press.
- Samper, P., Aparici, G., y Mestre, V. (2006). La agresividad auto y heteroevaluada: variables implicadas. *Acción Psicológica*, 4(2), 155-168.
- Sánchez, J. C., Villarreal, M. E., Ávila, M. E., Vera, A., y Musitu, G. (2014). Contextos de socialización y consumo de drogas ilegales en adolescentes escolarizados. *Psychosocial Intervention*, 1(23), 69-78.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Sandberg, D. E., Gardner, M., y Cohen-Kettenis, P. T. (2012, October). Psychological aspects of the treatment of patients with disorders of sex development. *Seminars in Reproductive Medicine*, 30(5), 443-452.
- Sanhueza, T. (2005). De prácticas y significancias en la maternidad, transformaciones en identidad de género en América Latina. *La Ventana*, 3(22), 146-188.
- Santos Figueroa, A. (2005). Aspectos teóricos sobre la violencia en la relación de pareja 827-54). En J. Toro y S. Rodríguez (Eds.). *Al Margen del género: La violencia doméstica en parejas del mismo sexo*. Puerto Rico: Huracán
- Sanz, M., Iraurgi, I., y Martínez-Pampliega, A. (2002). Evaluación del funcionamiento familiar en toxicomanías: Adaptación española y características de adecuación métrica del FAP-FACES IV (403-434). En I. Iraurgi y F. González-Saiz (Eds.). *Instrumentos de evaluación en drogodependencias*. Madrid: Aula Médica.
- Sanz, M., Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Muñoz-Eguileta, A., Galíndez, E., Cosgaya, L., y Nolte, M. (2004). El conflicto parental y el consumo de drogas en los hijos y las hijas. *AEFFA–Asociación para el Estudio del Funcionamiento Familiar*. Disponible en:

http://www.izenpe.com/s15-4812/es/contenidos/informacion/publicacions_ovd_otras_investi/es_9061/adjuntos/conflicto_parenal.pdf

- Scandroglio, B., López, J. S., y San José, M. C. (2008). La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), 80-89.
- Schachter, E. P. (2005). Context and Identity Formation A Theoretical Analysis and a Case Study. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 375-395.
- Schewe, P. A. (2001). Best Practices in Teen Dating Violence Prevention Efforts (223-240). En L. Doll et al. (eds.) *Handbook of Injury and Violence Prevention*. New York. Springer
- Schiff, M., y Zeira, A. (2005). Dating violence and sexual risk behaviors in a sample of at-risk Israeli youth. *Child abuse & Neglect*, 29(11), 1249-1263.
- Schulenberg, J., Bachman, J. G., O'Malley, P. M., y Johnston, L. D. (1994). High school educational success and subsequent substance use: A panel analysis following adolescents into young adulthood. *Journal of Health and Social Behavior*, 35(1), 45-62.
- Schuster, M. A., Eastman, K. L., y Corona, R. (2006). Peer Reviewed: Talking Parents, Healthy Teens: A Worksite-based Program for Parents to Promote Adolescent Sexual Health. *Preventing chronic disease*, 3(4), 1-10.
- Schwartz, J. P., Magee, M. M., Griffin, L. D., y Dupuis, C. W. (2004). Effects of a Group Preventive Intervention on Risk and Protective Factors Related to Dating Violence. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8(3), 221-231.
- Schwartz, M. D., y DeKeseredy, W. S. (1997). *Sexual assault on the college campus: The role of male peer support*. New York: Sage.
- Schwartz, M., O'leary, S. G., y Kendziora, K. T. (1997). Dating aggression among high school students. *Violence and Victims*, 12(4), 295-305.
- Schwartz, S. J. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct?. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(1), 27-49.
- 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 behaviors in their dating relationships. *Journal of Adolescence*, 30, 487-504.
- Sebastián, J., Ortiz, B., Gil, M., del Arroyo, M. G., Hernáiz, A., y Hernández, J. (2010). La Violencia en las Relaciones de Pareja de los Jóvenes. ¿Hacia Dónde Caminamos?. *Clínica*, 1(2), 71-83.

- Shackelford, T. K. (2005). An evolutionary psychological perspective on cultures of honor. *Evolutionary Psychology*, 3, 381-391.
- Shapiro, J. P., Baumeister, R. F., y Kessler, J. W. (1991). A three-component model of children's teasing: Aggression, humor, and ambiguity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(4), 459-472.
- Sharim, D. (2005). La identidad de género en tiempos de cambio: una aproximación desde los relatos de vida. *Psyche*, 14(2), 19-32.
- Sharpe, D., y Taylor, J. K. (1999). An examination of variables from a social-developmental model to explain physical and psychological dating violence. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(3), 165-175.
- Shearer, C. L., Crouter, A. C., y McHale, S. M. (2005). Parents' perceptions of changes in mother-child and father-child relationships during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 20(6), 662-684.
- Shorey, R. C., Cornelius, T. L., y Bell, K. M. (2008). A critical review of theoretical frameworks for dating violence: Comparing the dating and marital fields. *Aggression and Violent Behavior*, 13(3), 185-194.
- Shorey, R. C., Rhatigan, D. L., Fite, P. J., y Stuart, G. L. (2011). Dating violence victimization and alcohol problems: An examination of the stress-buffering hypothesis for perceived support. *Partner Abuse*, 2(1), 31-45.
- Shorey, R. C., Stuart, G. L., y Cornelius, T. L. (2011). Dating violence and substance use in college students: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 16(6), 541-550.
- Sigelman, C. K., Berry, C. J., y Wiles, K. A. (1984). Violence in College Students' Dating Relationships. *Journal of Applied Social Psychology*, 14(6), 530-548.
- Silva Diverio, I. (2006). Aportaciones a los y las profesionales que Trabajan con adolescentes. Perspectiva intergeneracional, intercultural y de género. Adolescencia y comportamiento de género: *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 25-35.
- Silverman, J. G., Decker, M. R., Gupta, J., Maheshwari, A., Willis, B. M., y Raj, A. (2007). HIV prevalence and predictors of infection in sex-trafficked Nepalese girls and women. *Jama*, 298(5), 536-542.
- Silverman, J., Raj, A., Mucci, L. y Hathaway, J. (2001). Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. *Journal of the American Medical Association*, 286(5), 572-579.

- Simpson, P. A., y Stroh, L. K. (2004). Gender differences: emotional expression and feelings of personal inauthenticity. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 715-721.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys. Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55(2), 195-209.
- Smith, A., Winokur, K., y Palenski, J. (2005). What is dating violence? An exploratory study of Hispanic adolescent definitions. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, 3(1-2), 1-20.
- Smith, M. D. (1990). Patriarchal ideology and wife beating: A test of a feminist hypothesis. *Violence and Victims*, 5(4), 257-273.
- Smith, P. H., White, J. W., y Holland, L. J. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 93(7), 1104-1109.
- Socha, T. J., y Stamp, G. (2010). *Parents and Children Communicating with Society: Managing Relationships Outside of the Home*. New York: Routledge.
- Soldevila, A., Domínguez, A., Giordano, R., Fuentes, S., y Consolini, L. (2012, December). ¿Celos, amor, culpa o patología? Cómo perciben la violencia de género en sus relaciones de pareja los/as estudiantes de Trabajo Social. *Actas del 2º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: "Lo personal es político"*, 1(1), 1-17.
- Sonenberg, M., Money, W. L., Keston, A. S., Fitzgerald, P. J., y Godwin, J. T. (1951). Localization of radioactivity after administration of labeled prolactin preparations to the female rat. *Endocrinology*, 49(6), 709-719.
- Sorvoll, E. y Wichstrom, L. (2003). Gender differences in changes in and stability of conduct problems from early adolescence to early adulthood. *Journal of Adolescence*, 26(4), 13-29.
- Spence, J. T. (1983, December). Gender identity and its implications for the concepts of masculinity and femininity. En *Nebraska Symposium on Motivation*. *Nebraska Symposium on Motivation*, 32, 59-95.
- Stepteau-Watson, D., Watson, J., y Lawrence, S. K. (2014). Young African American Males in Reentry: An Afrocentric Cultural Approach. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(6), 658-665.
- Stern, N. (2007). *Instant Identity: Adolescent Girls and the world of Instant Messaging*. New York: Peter Lang

- Stets, J. E., y Straus, M. A. (1990). Gender differences in reporting marital violence and its medical and psychological consequences. *Physical violence in American families: Risk Factors and Adaptations to Violence*, 8(145), 151-65.
- Stoller, R. J. (1964). A contribution to the study of gender identity. *The International Journal of Psychoanalysis* (45) 2-3, 220-226.
- Straus, M. A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The conflict tactics scales (CTS). *Journal of Marriage and the Family*, 41(1), 75-88.
- Straus, M. A. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence Against Women*, 10(7), 790-811.
- Straus, M. A. (2008). Dominance and symmetry in partner violence by male and female university students in 32 nations. *Children and Youth Services Review*, 30(3), 252-275.
- Straus, M. A. (2011). Gender symmetry and mutuality in perpetration of clinical-level partner violence: Empirical evidence and implications for prevention and treatment. *Aggression and Violent Behavior*, 16(4), 279-288.
- Straus, M. A., y Ramirez, I. L. (2007). Gender symmetry in prevalence, severity, and chronicity of physical aggression against dating partners by university students in Mexico and USA. *Aggressive Behavior*, 33(4), 281.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Boney-McCoy, S., y Sugarman, D. B. (1996). The revised conflict tactics scales (CTS2) development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues*, 17(3), 283-316.
- Suárez, M. Á. (2011). La igualdad de género en los debates sobre población y desarrollo. *Temas*, 80, 57-64.
- Sugarman, D. B., y Hotaling, G. T. (1989). Violent Men In Intimate Relationships: An Analysis of Risk Markers1. *Journal of Applied Social Psychology*, 19(12), 1034-1048.
- Sunday, S., Kline, M., Labruna, V., Pelcovitz, D., Salzinger, S., y Kaplan, S. (2011). The role of adolescent physical abuse in adult intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(18), 3773-3789.
- Swahn, M. H., Bossarte, R. M., y Sullivent, E. E. (2008). Age of alcohol use initiation, suicidal behavior, and peer and dating violence victimization and perpetration among high-risk, seventh-grade adolescents. *Pediatrics*, 121(2), 297-305.
- Swain, J. (2000). 'The Money's Good, The Fame's Good, The Girls are Good': The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 95-109.

- Swain, J. (2002). The right stuff: fashioning an identity through clothing in a junior school. *Gender and Education*, 14(1), 53-69.
- Swain, J. (2003). How young schoolboys become somebody: The role of the body in the construction of masculinity. *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 299-314.
- Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10–11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30(1), 167-185.
- Swan, S. C., y Snow, D. L. (2006). The development of a theory of women's use of violence in intimate relationships. *Violence Against Women*, 12(11), 1026-1045.
- Swart, L. A., Seedat, M., Stevens, G., y Ricardo, I. (2002). Violence in adolescents' romantic relationships: findings from a survey amongst school-going youth in a South African community. *Journal of Adolescence*, 25(4), 385-395.
- Tajfel, H. (1972). Some developments in European social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 2(3), 307-321.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 1-39.
- Tajfel, H. E. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Oxford. Academic Press.
- Tajfel, H. Y, y Turner. J.C (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 57-65.
- Taylor, C. (2006): *Imaginario sociales modernos*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Téllez, A. (2013). El análisis de la adolescencia desde la antropología y la perspectiva de género. *Interacções*, 9(25), 52 - 73.
- Téllez, A., y Verdú, A. D. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 80-103.
- Temple, J. R., y Freeman, D. H. (2011). Dating violence and substance use among ethnically diverse adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(4), 701-718.
- Temple, J. R., Shorey, R. C., Fite, P., Stuart, G. L., y Le, V. D. (2013). Substance use as a longitudinal predictor of the perpetration of teen dating violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(4), 596-606.

- Tesouro, M., Palomanes, M. L., Bonachera, F. y Martínez, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 211-224
- Thompson-Hayes, M., y Webb, L. M. (2004). Theory in progress: Commitment under construction: A dyadic and communicative model of marital commitment. *Journal of Family Communication*, 4(3-4), 249-260.
- Thuren, B. M. (1992). Del sexo al género un desarrollo teórico 1970-1990. *Antropología*, 2, 31-55.
- Timmons Fritz, P. A., y Smith Slep, A. M. (2009). Stability of physical and psychological adolescent dating aggression across time and partners. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 38(3), 303-314.
- Tobío, C. (2012). Cuidado e identidad de género. De las madres que trabajan a los hombres que cuidan. *Revista Internacional de Sociología*, 70(2), 399-422.
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31(1), 13-23.
- Tolman, R. M. (1999). The validation of the Psychological Maltreatment of Women Inventory. *Violence and Victims*, 14(1), 25-37.
- Torres, P. V., Fraguera, J. A. G., y Triñanes, E. R. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15(4), 581-588.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A. M., y Joly, S. (1995). Neosexism: Plus ca change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(8), 842-849.
- Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. *Advances in group processes. Theory and Research*, 2, 77-122.
- Turner, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories (6-34). En N.R. Branscombe et al. (eds.). *Social identity: Context, commitment, content*. Oxford. Blackwell Science
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., y Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Cambridge, MA, US: Basil Blackwell.
- Turrise R, Larimer ME, Mallett KA, Kilmer JR, Ray AE, Mastroleo NR, et al. (2009) A randomized clinical trial evaluating a combined alcohol intervention for high-risk college students. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 70, 555–567.
- Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34(11), 1085-1094.

- Uriarte, J. D. (2007). Autopercepción de la identidad en la transición a la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 23, 279-292.
- Vaca, P. V., Chaparro, B., y Pérez, N. (2006). Representaciones sociales acerca de la identidad de género de una mujer que emplea la violencia en la solución de conflictos. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 18, 23-57.
- Vagi, K. J., Rothman, E. F., Latzman, N. E., Tharp, A. T., Hall, D. M., y Breiding, M. J. (2013). Beyond correlates: A review of risk and protective factors for adolescent dating violence perpetration. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(4), 633-649.
- Valcárcel, A. (1992). Sobre el genio de las mujeres. *Isegoría*, 6, 97-112.
- Valle Ferrer, D. (2007). La opresión contra las mujeres en la familia (205-228). En R. Rosa Soberal (Ed.) *La Diversidad cultural: Reflexión crítica desde un acercamiento Interdisciplinario*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Valois, R. F., Oelmann, J. E., Waller, J., y Hussey, J. R. (1999). Relationship between number of sexual intercourse partners and selected health risk behaviors among public high school adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 25(5), 328-335.
- Vázquez, F., Otero, P., Blanco, V., y López, M. (2010). Prevalencia y factores de riesgo de la violencia contra la mujer en estudiantes universitarias españolas. *Psicothema*, 22(2), 196-201.
- Vázquez, V., y Castro, R. (2009). Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 701-719.
- Vega, E. G., Robledo, E. M., Fernández, P. G., y Fernández, R. A. R. (2010). Influencia del sexo y del género en el comportamiento sexual de una población adolescente. *Psicothema*, 22(4), 606-612.
- Veizina, J., y Hebert, M. (2007). Risk Factors for Victimization in Romantic Relationships of Young Women A Review of Empirical Studies and Implications for Prevention. *Trauma, Violence, y Abuse*, 8(1), 33-66.
- Vicente, E. (2003). Violencia en las relaciones de pareja: Discusiones y repercusiones (201-223). En L. Martínez Ramos y M. Tamargo López (Eds.) *Género, sociedad y cultura*. Colombia: Publicaciones Gaviota.
- Viejo, C. (2014). Violencia física en las relaciones sentimentales adolescentes: hacia la comprensión del fenómeno. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(4), 799-815.
- Viejo, C., Sánchez, V., y Ortega-Ruiz, R. (2014). Violencia física en la pareja adolescente: La potencialidad interpretativa de un modelo bifactorial. *Anales de Psicología*, 30, 171-179.

- Vielva, I., Pantoja, L., y Abeijón, J. A. (2001). *El funcionamiento de la familia con hijos (consumidores y no consumidores) de comportamientos no problemáticos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villareal, M. E., Sánchez, J. C., y Musitu, G. (2010). Un modelo predictivo de la violencia escolar en adolescentes. *Ciencia UANL*, 18(4), 413-420.
- Villarreal, M. E., Sánchez, J. C., y Musitu, G. (2013). Psychosocial Analysis of Alcohol Consumption in Mexican Adolescents. *Universitas Psychologica*, 12(3), 857-873.
- Villarreal, M. E., Sánchez, J. C., Musitu, G., y Varela, R. (2010). El consumo de alcohol en adolescentes escolarizados: propuesta de un modelo sociocomunitario. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 253-264.
- Vivian, D., y Langhinrichsen-Rohling, J. (1994). Are bi-directionally violent couples mutually victimized? A gender-sensitive comparison. *Violence and Victims*, 9(2), 107-124.
- Vizcarra, M. B., Poo, A. M., y Donoso, T. (2013). Programa educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. *Revista de Psicología*, 22(1), 48-61.
- Vogel, D. L., Wester, S. R., Heesacker, M., y Madon, S. (2003). Confirming gender stereotypes: A social role perspective. *Sex Roles*, 48(11-12), 519-528.
- Vorst H, Engels RCME, Meeus W, Dekovic M, Leeuwe J. (2005). The role of alcohol-specific socialization in adolescents' drinking behaviour. *Addiction*, 100, 1464–1476
- Wade, J. C., y Brittan-Powell, C. (2001). Men's attitudes toward race and gender equity: The importance of masculinity ideology, gender-related traits, and reference group identity dependence. *Psychology of Men y Masculinity*, 2(1), 42-50.
- Walker, L. (1979). *The battered women*. New York: Harper and Row
- Wallace, J. M., Yamaguchi, R., Bachman, J. G., O Malley, P. M., Schulenberg, J. E., y Johnston, L. D. (2007). Religiosity and adolescent substance use: The role of individual and contextual influences. *Social Problems*, 54(2), 308-327.
- Walther, D. J. (1986). Wife abuse prevention: Effects of information on attitudes of high school boys. *Journal of Primary Prevention*, 7(2), 84-90.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678-691.
- Weinreich, P., y Saunderson, W. (2005). *Analysing identity: Cross-cultural, societal and clinical contexts*. London & New York: Routledge.

- Wekerle, C., y Wolfe, D. A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: Theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review, 19*(4), 435-456.
- Westmarland, N. (2001, February). The quantitative/qualitative debate and feminist research: A subjective view of objectivity. *Forum Qualitative Social Research, 2*(1), Art.13.
- Wetherell, M. (2008). Subjectivity or psycho-discursive practices? Investigating complex intersectional identities. *Subjectivity, 22*(1), 73-81.
- Whitaker, D. J., y Lutzker, J. R. (2009). *Preventing partner violence: Research and evidence-based intervention strategies*. Washington: American Psychological Association.
- Whitaker, D. J., Miller, K. S., May, D. C., y Levin, M. L. (1999). Teenage partners' communication about sexual risk and condom use: the importance of parent-teenager discussions. *Family Planning Perspectives, 31*(3), 117-121.
- Whitbourne, S. K., Sneed, J. R., y Skultety, K. M. (2002). Identity processes in adulthood: Theoretical and methodological challenges. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 2*(1), 29-45.
- White, J. W., Merrill, L. L., y Koss, M. P. (2001). Predictors of premilitary courtship violence in a Navy recruit sample. *Journal of Interpersonal Violence, 16*(9), 910-927.
- White, J. W., Smith, P. H., Koss, M. P., y Figueredo, A. J. (2000). Intimate partner aggression--what have we learned? Comment on Archer (2000). *Psychological Bulletin, 126*(5), 690-696.
- Whitehead, S., Talahite, A. y Moodley, R. (2013). *Gender and Identity: Key Themes and New Directions*. Toronto: Oxford University Press
- Wiederman, M. W., y Kendall, E. (1999). Evolution, sex, and jealousy: Investigation with a sample from Sweden. *Evolution and Human Behavior, 20*(2), 121-128.
- Wienke, C. M., Green, A. E., Karver, M. S., y Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence, 32*(2), 193-211.
- Wigfield, A. y Tonks, S. (2002). *Adolescent's expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years*. Adolescence and Education Series. U.S.: Connecticut.
- Williams, J. R., Ghandour, R. M., y Kub, J. E. (2008). Female perpetration of violence in heterosexual intimate relationships Adolescence through adulthood. *Trauma, Violence, & Abuse, 9*(4), 227-249.
- Winkie, C. M., Green, A. E., Karver, M. S., y Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence, 32*(2), 193-211.

- Witt, S. D. (1997). Parental influence on children's socialization to gender roles. *Adolescence*, 32(126), 253-259.
- Wolfe, D. A., Scott, K., Wekerle, C., y Pittman, A. L. (2001). Child maltreatment: Risk of adjustment problems and dating violence in adolescence. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 40(3), 282-289.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Gough, R., Reitzel-Jaffe, D., Grasley, C., Pittman, A. L., ..., Stumpf, J. (1996). *The youth relationships manual: A group approach with adolescents for the prevention of woman abuse and the promotion of healthy relationships*. New York: Sage Publications.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A. L., Grasley, C., y Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: a controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 279.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós.
- Yanes, J. M., y González, R. (2000). Correlatos cognitivos asociados a la experiencia de violencia interparental. *Psicothema*, 12(1), 41-48.
- Yela, C. (2000). *El amor desde la psicología social. Ni tan libres ni tan racionales*. Madrid: Pirámide.
- Yela, C., Jiménez-Burillo, F., y Sangrador, J. L. (2003). *Las dos caras del amor: funciones, mitos, paradojas y renunciaciones*. Madrid: Thomson.
- Young, R., y Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50(7-8), 525-537.
- Yubero, S., Serna, C., y Martínez, I. (2005). Fracaso escolar y violencia en la escuela: factores psicológicos y sociales. *Boletín Informativo de Trabajo Social*, 8.
- Zacarés, J. J., y Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *Cultura y Educación*, 18(1), 31-46.
- Zacarés, J. J., Iborra, A., y Tomás, J. M. (2009). *El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos*. Murcia: Universidad de Murcia
- Zafra, E. L., y Espartal, N. R. (2008). Relación entre cultura del honor, celos y satisfacción en la pareja. *Boletín de Psicología*, 94, 7-22.
- Zapata, P., Fernández, P., y Sánchez, M. C. (2012). Violencia de género en mujeres con ascendencia étnica aymara en el extremo norte de Chile. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 5(3), 167-172.

Zhu, W., Mantione, K. J., Casares, F. M., Cadet, P., Bilfinger, T. V., Kream, R. M., ..., Stefano, G. B. (2006). Alcohol-, nicotine-, and cocaine-evoked release of morphine from invertebrate ganglia: Model system for screening drugs of abuse. *Medical Science Monitor Basic Research*, 12(5), 155-161.