

**Universidad CEU Cardenal Herrera**

**Departamento de Ciencias de la Educación**



**CORTEJO ADOLESCENTE E  
IMPLICACIÓN EN FENÓMENOS DE  
VIOLENCIA ENTRE IGUALES: UN  
ESTUDIO EN LA ADOLESCENCIA  
TEMPRANA**

**TESIS DOCTORAL**

Presentada por:

Jorge Paredes Giménez

Dirigida por:

Dra. Rosario Ortega-Ruiz

Dra. Carmen Viejo Almanzor

VALENCIA

2017



# Índice

Índice.....	3
Índice de tablas .....	6
Índice de Figuras.....	9
Agradecimientos .....	11
Presentación .....	13
Primera Parte.....	19
FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	19
Capítulo I .....	21
El desarrollo adolescente: maduración y búsqueda de la identidad.....	21
1. Conceptualización terminológica: pasado y presente .....	22
2. Cambios y transformaciones en el desarrollo del adolescente.....	26
2.1 Cambios y transformaciones en el desarrollo físico y biológico .....	27
2.2 Cambios y transformaciones en el desarrollo psicológico.....	30
2.2.1. Desarrollo cognitivo.....	30
2.2.2 Desarrollo moral .....	33
2.2.3. Identidad, autoconcepto y autoestima.....	37
2.3 Cambios y transformaciones en el desarrollo social .....	41
Capítulo II.....	49
Conducta violenta en la adolescencia temprana: bullying y dating violence .....	49
1. Delimitación terminológica .....	50
1.1 ¿Qué es el conflicto?.....	50
1.2 ¿Qué es la agresividad, la agresión y la violencia?.....	51
2. Formas de violencia .....	54
3. Violencia en la adolescencia temprana .....	58
3. 1. Acoso o violencia escolar entre iguales (Bullying) .....	59
3.1.1. <i>Aproximación conceptual</i> .....	59
3.1.2. <i>Esquema dominio-sumisión</i> .....	62
¿Quiénes son las víctimas? .....	63
¿Quiénes son los agresores? .....	65
¿Quiénes son los agresores victimizados? .....	67
¿Quiénes son los espectadores? .....	67
3.1.3. <i>Evidencias empíricas</i> .....	68
3.2. Más allá de un cortejo torpe: el fenómeno dating violence .....	75
3.2.1. <i>Aproximación conceptual</i> .....	76

3.2.2. <i>Agresión bidireccional o cruzada</i> .....	78
3.2.3. <i>Evidencias empíricas</i> .....	80
Capítulo III.....	85
Factores de riesgo de la violencia entre iguales y en las primeras parejas en la adolescencia .....	85
1. Factores individuales .....	86
1.1 Sexo.....	90
1.2 Edad .....	93
2. Grupo de iguales .....	95
3. Contexto escolar.....	97
3.1. Clima escolar .....	98
3.2 Tamaño del centro, del aula y ubicación .....	100
3.3 Rendimiento académico.....	101
4. La familia y los estilos educativos .....	102
4.1 Clima familiar .....	103
4.2. Estructura familiar .....	105
4.3 Estilos parentales .....	106
Segunda Parte.....	109
TRABAJO EMPÍRICO .....	109
Capítulo IV.....	111
Metodología .....	111
1. Objetivos e hipótesis del estudio.....	112
2. Participantes.....	115
2.1. Procedimiento de muestreo.....	115
2.2. Características socio-demográficas.....	115
Tabla 4. ....	117
<i>Características familiares de los participantes</i> .....	117
3. Instrumentos.....	117
4. Procedimiento de obtención de la información .....	121
Capítulo V .....	123
Resultados .....	123
1 Análisis de datos .....	124
1.1. Implicación en violencia entre iguales .....	124
1.2. Violencia en el contexto de las primeras relaciones sentimentales .....	126
1.3. Factores explicativos de la implicación en violencia.....	127
2. Resultados .....	128

2.1. Análisis de la implicación en violencia entre iguales durante la adolescencia temprana: bullying .....	129
2.2. El inicio del proceso de cortejo y el uso de conductas agresivas: la interpretación del comportamiento .....	136
2.2.1. Agresión: relación con el agredido e interpretación de la violencia .....	143
2.2.2. Victimización: relación con quien agrede e interpretación de la violencia ...	148
2.3. Factores de riesgo de la agresión y victimización .....	153
2.3.1 Contexto de iguales .....	153
2.3.2. Contexto de la pareja .....	157
Capítulo VI.....	163
Discusión y conclusiones .....	163
1. El acoso escolar en los años de la adolescencia temprana.....	164
2. El cortejo adolescente y el riesgo de violencia interpersonal .....	171
3. Factores de riesgo del bullying y la violencia en la pareja adolescente.....	177
3.1. Contexto de los iguales .....	177
3.2. Contexto de parejas.....	180
4. Conclusiones e implicaciones educativas en la Comunidad Valenciana.....	183
5. Limitaciones y planteamientos de futuras líneas de investigación .....	186
Capítulo VII .....	189
Referencias.....	189
Anexos .....	271
Anexo 1. Instrumento del estudio .....	273
Anexo 2. Autorización de la Secretaría Autonómica de Educación e Investigación.....	281

## Índice de tablas

Tabla 1. Fases del Desarrollo Moral según Piaget (1932) y Kohlberg (1969) .....	34
Tabla 2. Formas de violencia en la adolescencia temprana en función de su naturaleza...58	
Tabla 3. Características de los participantes: centros de escolarización.....	116
Tabla 4. Características familiares de los participantes .....	117
Tabla 5. Porcentaje de alumnos implicados en los distintos roles del fenómeno <i>bullying</i> según el curso.....	130
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las dimensiones agresión y victimización en <i>bullying</i> .....	131
Tabla 7. Diferencias en las distintas formas de agresión y victimización en <i>bullying</i> según el sexo .....	131
Tabla 8. Diferencias en las distintas formas de agresión y victimización en <i>bullying</i> según el curso .....	132
Tabla 9. Porcentaje de alumnado implicado en las distintas formas de la violencia sexual según el curso.....	136
Tabla 10. Porcentaje de adolescentes en función del sexo y de su situación sentimental .....	137
Tabla 11. Porcentaje de adolescentes en función del sexo y de su situación sentimental .....	137
Tabla 12. Porcentaje de alumnado implicado en los distintos tipos de violencia según el sexo .....	141
Tabla 13. Porcentaje de alumnado implicado en los distintos tipos de violencia según el curso.....	142
Tabla 14. Relación entre la implicación en agresión psicológica, física y sexual y la relación con la víctima .....	143
Tabla 15. Relación entre el tipo de vínculo existente desde el punto de vista del agresor y la razón de la agresión.....	145
Tabla 16. Relación entre el tipo de vínculo existente entre el agresor y la víctima (desde el punto de vista del agresor) y la percepción de diversión asociada a dicha agresión .....	146
Tabla 17. Relación entre el tipo de vínculo existente entre el agresor y la víctima (desde el punto de vista del agresor) y la intencionalidad de daño y el intento de alardeo .....	147
Tabla 18. Relación entre la implicación en victimización psicológica, física y sexual y el tipo de relación que se mantiene con el agresor .....	148
Tabla 19. Relación entre el tipo de vínculo existente entre el agresor y la víctima y la percepción del escolar victimizado sobre la razón para el desarrollo de dicha agresión .....	150
Tabla 20. Relación entre el tipo de vínculo existente entre el agresor y la víctima y la percepción de diversión asociada a dicha victimización .....	151
Tabla 21. Relación entre el tipo de vínculo existenter entre el agresor y la víctima y la percepción de intencionalidad de daño y la intención de alardear.....	152

Tabla 22. Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización entre iguales ( <i>bullying</i> ) .....	153
Tabla 23. Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización entre iguales ( <i>bullying</i> ) .....	154
Tabla 24. Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión entre iguales ( <i>bullying</i> ).....	154
Tabla 25. Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión entre iguales ( <i>bullying</i> )...	155
Tabla 26. Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización sexual .....	155
Tabla 27. Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización sexual.....	156
Tabla 28. Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión sexual.....	156
Tabla 29. Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión sexual .....	157
Tabla 30. Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización psicológica desarrolladas en un contexto sentimental .....	157
Tabla 31. Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización psicológica desarrolladas en un contexto sentimental .....	158
Tabla 32. Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión psicológica desarrolladas en un contexto sentimental .....	158
Tabla 33. Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión psicológica desarrolladas en un contexto sentimental .....	158
Tabla 34. Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización física desarrolladas en un contexto sentimental.....	159
Tabla 35. Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización física desarrolladas en un contexto sentimental .....	159
Tabla 36. Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión física desarrolladas en un contexto sentimental.....	160
Tabla 37. Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión física desarrolladas en un contexto sentimental .....	160

Tabla 38. Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización sexual desarrolladas en un contexto sentimental .....	161
Tabla 39. Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización sexual desarrolladas en un contexto sentimental .....	161
Tabla 40. Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión sexual desarrolladas en un contexto sentimental .....	161
Tabla 41. Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión sexual desarrolladas en un contexto sentimental .....	162



## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Prevalencia de la implicación en <i>bullying</i> . .....	129
<i>Figura 2.</i> Implicación atendiendo al sexo.....	130
<i>Figura 3.</i> Prevalencia de la implicación en violencia sexual.....	133
<i>Figura 4.</i> Prevalencia de la victimización y agresión sexual atendiendo a la frecuencia	133
<i>Figura 5.</i> Prevalencia de victimización y agresión sexual atendiendo a la forma.....	134
<i>Figura 6.</i> Prevalencia de implicación en cada tipo de violencia .....	139



## **Agradecimientos**

Resulta casi imposible explicar el esfuerzo que ha sido necesario para alcanzar la consecución de la presente investigación y con ello la importancia que ciertas personas han tenido en la misma. Aún así, espero que estas sinceras palabras muestren todo mi agradecimiento.

En primer lugar, quisiera agradecer a mis directoras de Tesis la Dra. Rosario Ortega Ruiz y la Dra. Carmen Viejo Almanzor por su especial dedicación en esta tesis doctoral. Me siento muy orgulloso de haber participado en sus trayectorias profesionales. Agradezco a la Dra. Rosario Ortega por permitirme realizar este estudio bajo su dirección y por la confianza depositada en mí durante todo este tiempo. A la Dra. Carmen Viejo, mi más sincero agradecimiento por tutorizar este trabajo de forma tan constructiva y por estar siempre disponible y atenta para cualquier cosa que haya necesitado.

Vaya mi agradecimiento también a todas las personas que desinteresadamente han participado en esta investigación, desde el profesorado hasta el alumnado de los diferentes centros escolares.

Gracias a mis amigos más cercanos (Jesús, Fran, Ana y Gema) por mostrarme vuestro apoyo en los momentos difíciles.

Y como no, a mi familia, las palabras se hacen pequeñas para expresar lo que siento por vosotros. A mis padres por su plena confianza y por darme la posibilidad de ser lo que de pequeño soñaba. A mi hermana y cuñado por su ayuda en todo momento. A mi “iaia”, por guiarme y protegerme desde el cielo. A mi mujer M<sup>a</sup> José por apoyarme a superar los diferentes problemas e iluminarme el camino con su sonrisa. Esta tesis es tan tuya como mía. Y como no a mis dos hijos, Sandra y Rubén, que son mi vida. Gracias a mis pequeños todos los días sale el sol. También a Shira y Dana, por estar junto a mí todas las horas que he dedicado a la investigación. Entre todos me hacéis ser mejor persona.

**MUCHAS GRACIAS.**



## Presentación

Durante muchos años se ha definido la adolescencia como una etapa de la vida especialmente tormentosa y dramática en la que se producían tensiones, inestabilidad, pasión y entusiasmo; de hecho, se suele considerar que el origen de los estudios psicoevolutivos referidos a este periodo, que como es conocido comienzan con los trabajos de S. Hall, se enuncia por primera vez la idea de que, en estos años, el individuo se encontraba dividido entre tendencias opuestas de euforia y depresión (Hall, 1904). Durante todo el siglo XX este ha sido el enfoque; sin embargo, en las últimas décadas, junto a este concepto negativo de la adolescencia -que sigue teniendo aún gran relevancia (Lerner et al., 2011)-, aparecen estudios que reconocen en este periodo del ciclo vital la existencia de un momento difícil para el ajuste psicológico de los adolescentes, pero que también valoran el aprendizaje psicosocial y cultural que se produce durante estos años, es decir, el potencial que supone para el desarrollo integral de la chica o chico el enfrentarse a las diferentes dificultades implícitas en la etapa adolescente (Coleman & Hendry, 2003; Oliva et al., 2010). En este sentido, Ramos (2008) puntualiza que los inexpertos adolescentes se enfrentan a un amplio rango de demandas, conflictos, cambios y oportunidades que, en la mayoría de los casos, solventarán con más o menos acierto y los conducirán a una transición satisfactoria hacia la adultez; no obstante, en algunas ocasiones, estas complejas situaciones de cambio pueden derivar en el desarrollo de problemas conductuales y/o psicológicos de las chicas y chicos que perturban seriamente tanto sus propias vidas, como la de las personas de su alrededor (Antolín-Suárez, 2011; Arnett, 2009).

Avalando la postura anterior, numerosos estudios han señalado que estos cambios vienen motivados por el proceso de maduración general que ocurre en dichas edades y que afectan a todas las dimensiones de la persona -a nivel físico, cognitivo, moral, emocional, etc.- (Byrnes, 2003; Coleman & Hendry, 2003; Sturman & Moghaddam, 2011; Susman & Rogol, 2004). Menos estudiado, sin embargo está el mundo social de los adolescentes, siendo especialmente relevante el desarrollo que se produce en este ámbito (Connolly & McIsaac, 2009; Guri, 2001; Lerner & Steinberg, 2004).

A este respecto, lo primero que hay que señalar es que el mundo social de las y los adolescentes se va ampliando de manera gradual, lo que conlleva que el grupo de iguales adquiera una progresiva relevancia (Brown, 2004; Piehler, 2011; Steinberg, 2000). El vínculo de apego, hasta ahora circunscrito a la familia, se extiende al mundo de los pares a la vez que surgen, de manera progresiva, los primeros acercamientos erótico sexuales (Gorrese & Ruggieri, 2012; Pellegrini, 2001) y con ello, las primeras relaciones románticas, motivadas además por el desarrollo puberal que se produce en estos años (Collins, 2003; Connolly & McIsaac, 2009). Estas nuevas relaciones contribuyen a que las chicas y chicos vayan ganando en autonomía e independencia a la vez que ven cubiertas sus necesidades de apoyo, afiliación, comunicación, satisfacción del deseo sexual, etc. (Steinberg, 2007). Si bien, este aprendizaje no está exento de riesgos: distintos estudios han puesto de manifiesto que las manifestaciones de violencia sistemática que se producían entre compañeras y compañeros en la edad primaria (*bullying*) empiezan a declinar a medida que se avanza hacia la adolescencia (Fredland, 2008; Pellegrini, 2001), pudiéndose transferir estas pautas de relación a otros contextos sociales en las que chicas y chicos se inician en estas edades, por ejemplo, el contexto de las relaciones erótico sentimentales; en este sentido, la línea que separa el “cortejo consentido” aunque a veces torpe, y el “cortejo molesto” puede resultar muy delgada y difusa (Sánchez, 2012 citado en Ortega-Rivera, 2015). Es evidente que cuando hablamos de cortejo molesto no estamos hablando directamente de violencia, sino de formas comportamentales, a veces rudas, que se introducen en las inexpertas tentativas de establecer formatos de comunicación y relaciones interpersonales que incluyen pautas erótico-sentimentales de forma más o menos difusa (Ortega, 2010).

Sobre esta base, parece fundamental profundizar en el estudio de estos fenómenos violentos no solo caracterizando cada uno de ellos, sino avanzando en la explicación de la transferencia o no entre contextos de estas dinámicas, que comenzando de forma más o menos ruda, pueden llegar a convertirse en formas violentas a medida que se avanza desde la infancia a la adolescencia. Es sabido que los últimos años de la escolaridad primaria y los primeros de la secundaria, el fenómeno más común de problemas sociales es el acoso escolar (*bullying* en su expresión inglesa). Por ello se partirá del análisis de la implicación en violencia interpersonal entre iguales (*bullying*) en los años de la adolescencia temprana, considerando para ello el tipo y forma que esta adquiere y la posible incidencia del sexo y edad de los implicados (obj. 1). Además se planteará describir el inicio del proceso de cortejo en chicas y chicos y la formación de las primeras

parejas, analizando el posible uso de conductas agresivas en estos procesos y la interpretación que unas y otros hacen de estas conductas (obj. 2). Por último, en esta investigación se planteará identificar las variables del ámbito personal o contextual que pueden actuar como factores de riesgo tanto para el acoso escolar entre iguales, como para la violencia interpersonal que aparece en las incipientes relaciones de pareja adolescente (obj. 3).

Para ello, se partirá de la amplia tradición de estudios en *bullying*, que lo definen como el fenómeno por el que el alumnado es agredido por otro/s alumno/s, o se convierte en víctima de estos, estando expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a las acciones negativas que estos llevan a cabo (Olweus, 1998). A partir de estas investigaciones, se avanzará en el análisis de los procesos de relación que se establecen a partir del grupo de iguales, considerando el ámbito de los primeros acercamientos sentimentales, y las pautas y dinámicas de relación puestas en juego para establecer los primeros contactos. El interés reside en analizar cómo se afronta el proceso de iniciación en el cortejo y las relaciones sentimentales en estas edades adolescentes y si en ellos interfiere el uso de acciones violentas o juegos rudos como parte del proceso de cortejo. Los estudios apuntan a que, muchos de estos acercamientos están caracterizados por la ambigüedad y por el enmascaramiento de comportamientos rudos en forma de juego físico, lo que contribuirá a la aparición de una cierta agresividad en estos primeros contactos de interés erótico relacional (Maccoby, 1998; Pellegrini, 2001): en otras palabras, sería el contexto idóneo para la aparición de un cortejo rudo o *dirty dating* (Ortega & Sánchez, 2011). El interés y la atracción que sienten las y los adolescentes hacia sus congéneres se entrelazan con las dificultades propias de las escasas interacciones que han mantenido hasta el momento, siendo un escenario novedoso y para el que no tienen desarrolladas suficientes habilidades sociales para afrontar con éxito seguro. Reconocer, comprender y gestionar las nuevas emociones y sentimientos que experimentan hacia las otras personas, así como el miedo al rechazo e incluso al ridículo ante sus pares, contribuye al aumento de la complejidad de estas situaciones y a que se requiera un proceso de aprendizaje para solventarlas con mayor probabilidad de éxito (Ortega-Rivera, 2015). Al igual que ocurre con el juego rudo durante la infancia, el cortejo rudo supone una actividad que permite aprender a relacionarse con los iguales, un patrón relacional utilizado por los adolescentes como forma de inicio de las relaciones (Pellegrini, 2001) en el que ellos no reconocen una intención agresiva sino de acercamiento al otro.

No obstante, en ocasiones, esta dinámica erótico-agresiva, unida al conjunto de creencias y características personales y contextuales en las que se desarrollan esos primeros contactos -que en ocasiones serán el inicio de las primeras relaciones de pareja-, podrá estar en la base explicativa de conductas violentas posteriores. La literatura internacional ha puesto de manifiesto que, a veces, en el seno de estas incipientes relaciones sentimentales, se desarrolla una dinámica violenta con consecuencias a nivel personal y social para sus protagonistas; es lo que se ha denominado *dating violence* (Feiring, Simon & Cleland, 2009; Hickman, Jaycox & Aronoff, 2004; Lewis & Fremouw, 2001; Shorey, Febres, Brasfield & Stuart, 2012).

El valor explicativo de la propia experiencia de violencia sobre conductas violentas posteriores, ha llevado a diversos estudios a plantearse la génesis de estos fenómenos que resultan particularmente relevantes en estas edades adolescentes. Si bien es posible identificar diferencias en función del tipo de violencia analizada, así como del sexo y edad de los implicados, la mayoría de los autores coinciden en señalar un amplio conjunto de variables de índole personal y social, de naturaleza proximal y distal, que actúan en modelos complejos y multiprobabilísticos sobre los fenómenos apuntados. Siguiendo la estructura del modelo sistémico evolutivo (Capaldi, Shortt & Crosby, 2003), se identificarán factores personales que podrán poner al individuo en situación de riesgo, como por ejemplo el autoconcepto y la autoestima (Collin-Vézina, Hébert, Manseau, Blais & Fernet, 2006; Pflieger & Vazsonyi, 2006); así como los factores del contexto cercano al individuo, considerando que, durante la adolescencia temprana, los principales contextos de desarrollo los constituyen los iguales (Piehler, 2011) y la familia (Díaz-Aguado, 2007), ambos influenciados por el contexto escolar (Molpeceres, Lucas & Pons, 2000). Sin embargo, aún son pocos los estudios que tratan de analizar el peso específico que determinados fenómenos de violencia tienen en situaciones violentas posteriores -considerados, desde una perspectiva evolutiva, como fenómenos de naturaleza afín- y la relación que puede existir entre ellos, así como el componente normativo o de adaptación que pudieran tener algunas de estas conductas.

Por todo esto, la presente investigación se divide en dos partes bien diferenciadas -una teórica y una empírica- que tratan de dar respuesta a los objetivos propuestos.

En la fundamentación teórica, se abordan tres capítulos. En el primero de ellos se hace un breve análisis histórico y cultural de la adolescencia, describiéndose los cambios físicos, psicológicos y sociales que acontecen en este periodo de la vida. En el segundo



capítulo se revisan los conceptos de conflicto, agresión, agresividad y violencia, para pasar a continuación a describir los dos fenómenos violentos propios de la adolescencia: el *bullying* y la violencia en las primeras relaciones de pareja –*dating violence*-. El tercer capítulo de esta fundamentación teórica se centra en el análisis de los factores de riesgo asociados a estos fenómenos violentos, identificándolos según pertenezcan al contexto personal, familiar, escolar o del grupo de iguales.

Después de esta primera parte de fundamentos teóricos, se presenta la investigación empírica llevada a cabo. En el cuarto capítulo se indican los objetivos e hipótesis de la investigación, así como la descripción de los participantes, los instrumentos y el procedimiento seguido para la recogida de datos. En el siguiente capítulo, el quinto, se presentan los principales resultados obtenidos, agrupados según los diferentes objetivos.

Finalmente, en el sexto de los capítulos se avanza hacia las conclusiones que pueden extraerse; considerando los datos empíricos y a la vista de la teoría previamente analizada, se profundiza en el sentido que tienen los resultados, discutiéndolos en función de otros estudios y analizando las implicaciones que puedan tener y que ponen de relieve las potencialidades de este trabajo. Se exponen, en este mismo capítulo, las principales limitaciones que ha encontrado la investigación en su desarrollo y se indican futuras líneas de investigación.

Con todo ello, esta investigación pretende avanzar en la comprensión de las conductas violentas que ejercen y sufren las y los adolescentes en sus contextos de relación más significativos en esta etapa, los iguales y la pareja. Este conocimiento podrá servir, no solo de punto de partida para nuevas investigaciones, sino -y sobre todo- para el desarrollo de programas de prevención más eficaces y ajustados a la interpretación que chicas y chicos hacen de estos comportamientos.



## **Primera Parte**

# **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**



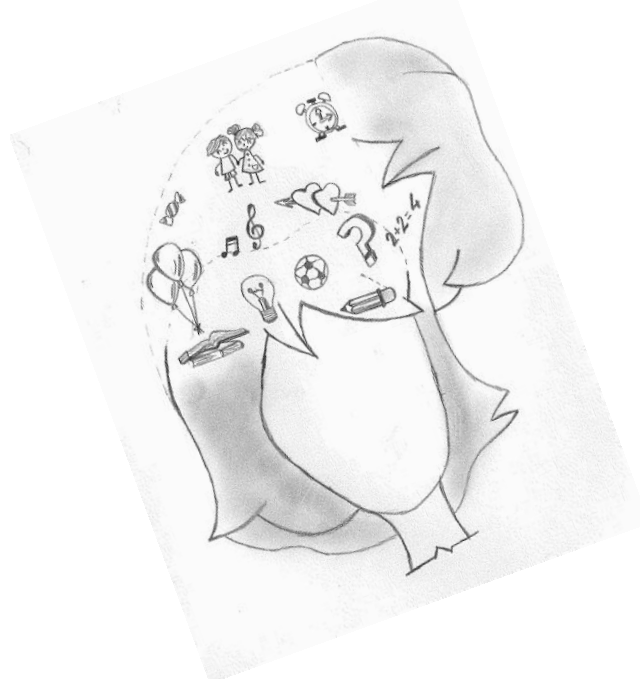
---

# El desarrollo adolescente: maduración y búsqueda de la identidad

---

El término *adolescencia* procede del latín *ad*: a, hacia y *olescere*, de *olere*: crecer (Velasco, 2002), es decir, *adolescere* que significa desarrollarse hacia la madurez (Kaplan, 2004) y la capacidad reproductiva (Muñoz-Vivas, 2000). Por ello, la auténtica raíz de la palabra se encuentra muy lejos del término *adolecer* del cual erróneamente se han derivado todo tipo de ideas sobre las supuestas carencias de las y los adolescentes (Obiols & Obiols, 2006). Tanto su definición como el periodo que abarca dependen del momento histórico y de la sociedad, dando lugar, en consecuencia, a distintas aproximaciones muy marcadas por la cultura de referencia (Ortuño-Sierra, 2014).

En el presente capítulo se abordarán los numerosos cambios y transformaciones que se viven en la adolescencia. En primer lugar, se hará un análisis cultural e histórico de este periodo de la vida. Seguidamente, se revisará la conceptualización del término adolescencia y la etapa que comprende. Finalmente, describiremos los cambios y transformaciones que acontecen en el “ser adolescente”, los cuáles afectan a todas las dimensiones de la persona, es decir, a nivel físico-biológico, psicológico y social.



## **1. Conceptualización terminológica: pasado y presente**

El concepto de adolescencia emerge en el siglo XIX no siendo considerado relevante este periodo de la vida hasta el siglo XVIII. Aún así, en la Edad Antigua, filósofos griegos mostraron interés por la etapa que se desarrollaba entre la infancia y la adultez. Personajes como Platón y Aristóteles la entendían como una época de turbulencias y pasiones durante la cual se accedía a la razón (Ariés & Duby, 2000); Aristóteles hizo una relación de las características de los jóvenes y contrapuso su carácter con el de los individuos maduros y las personas de la tercera edad (Delval, 1994).

Posteriormente, ya en el Imperio Romano, se consideraba que las chicas y chicos estaban capacitados para el desarrollo de las competencias vitales (estatus civil) a partir de la pubertad. Se entiende la pubertad, por tanto, como los cambios biológicos que señalan el final de la niñez y dan como resultado la aparición de tres grandes características: la rapidez en el aumento de estatura y de peso, los cambios en las proporciones y en las formas corporales y la adquisición de la madurez sexual (Papalia, Wendkos & Duskin, 2005; Rogol, Roemmich & Clark, 2002; Toro, 2010). De esta manera, la pubertad fisiológica se celebraba en este tiempo con una ceremonia religiosa en la que el púber (sólo era aplicable a los hijos varones) se quitaba la indumentaria infantil para posteriormente, a los dieciséis años, poder escoger entre la carrera política o entrar al ejército (Ortuño-Sierra, 2014).

Con la caída del Imperio Romano surge la Edad Media, etapa en la que el paso de la infancia a la edad adulta se producía de forma inmediata y sin transición (Delval, 1989). Por ello, el crecimiento del niño se consideraba a nivel cuantitativo y no cualitativo, de forma que el adolescente era considerado un adulto en miniatura (la evolución venía marcada por la edad); esto puede observarse incluso en las representaciones que hacían los artistas de la época (Ariés, 1962).

En la Edad Moderna, la juventud designaba el periodo de la vida que iba entre el momento en el que el niño se independizaba hasta que creaba su propia familia. Aunque con serias diferencias con respecto a nuestra concepción actual, se consideraba esta etapa como un momento de transición y de aprendizaje (Flores, 2008). En ella, los ritos de la pubertad variaban según la clase social: mientras que la nobleza y la burguesía se presentaban en sociedad, los campesinos y artesanos se incorporaban a la vida laboral. Los chicos se encomendaban a la educación paterna a través de la disciplina y de

la severidad para transformarlos en seres cristianos y útiles. Las chicas se mantenían bajo la tutela de la madre para su socialización en tareas adecuadas como futuras buenas esposas (solamente las chicas de un nivel más alto tenían el privilegio de tener un preceptor en la casa).

El siglo XVIII, considerado como el Siglo de las Luces o de la Ilustración, la educación ocupó gran parte de las preocupaciones de los políticos, reyes y pensadores. Rousseau (1762) realizó una descripción exhaustiva de las características de la adolescencia. Este filósofo, la consideraba como una de las cinco etapas del ciclo vital, destacando que en ella se representaba el segundo nacimiento, en el que se nacía verdaderamente; significa, por tanto, la etapa en la que el individuo adquiriría los caracteres humanos más elevados (Delval, 1994). Se trataba de un periodo de crisis para las personas en el cual predominaba la pasión y los cambios de humor, lo que generaba indisciplina.

Ya a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX aparecía el movimiento cultural del Romanticismo. Esto contribuye a que la adolescencia sea entendida como una época caracterizada por la rebelión y la exaltación, entremezclando la pasión y los cambios bruscos en el estado de ánimo (Palacios & Oliva, 1999).

A pesar de que todas estas ideas tuvieron influencia en estudios coetáneos, no es hasta al siglo XIX cuando emerge de forma sistemática el concepto e investigación de la adolescencia, ligado a la industrialización (Ortuño-Sierra, 2014). A partir de la Revolución Industrial (Edad Contemporánea) se llevó a cabo la tecnificación de los procesos productivos y la consiguiente creación de diferentes escuelas por niveles. Los adolescentes requirieron una formación más prolongada con el fin de mejorar su preparación para ser futuras personas trabajadoras (Palacios & Oliva, 1999). Primero en los Estados Unidos y Gran Bretaña, y después en el resto de países occidentales, los adolescentes comenzaron a retrasar su incorporación al mundo laboral y a pasar cada vez más tiempo en instituciones educativas (Feixa, 2006).

A partir de la primera mitad del siglo XX se generó el movimiento pro escolarización como elemento fundamental y naciendo la escolarización obligatoria (Delval, 1990), extendiéndose la adolescencia a todas las clases sociales. Con la prolongación de la formación educativa se dilataba de forma progresiva y continuada esta etapa del ciclo vital.

En el ámbito científico de la psicología, el primer estudio sobre la adolescencia se realizó en el siglo XX y se debe a Hall (1904) pionero en la investigación de este periodo de la vida. Él la describía como una etapa especialmente tormentosa y dramática en la que se producían tensiones -con inestabilidad, pasión y entusiasmo-, en las que el individuo se encontraba dividido entre tendencias opuestas de euforia y depresión.

En el siglo XXI, la imagen y la visión negativa de la adolescencia sigue muy presente, considerándose una etapa de inestabilidad, de dificultades emocionales, de estrés, de complicaciones y de conflicto; si bien, estos planteamientos difieren de los anteriores en la naturaleza de estos problemas, dentro de la polémica relación entre ambiente y biología (Calzada, Altamirano & Ruíz, 2001; Casco & Oliva, 2005; Lerner et al., 2011; Oliva et al., 2010).

No obstante, en las últimas décadas surgen otros estudios que reconocen en este periodo del ciclo vital la existencia de un momento difícil para el ajuste psicológico de los adolescentes pero también valoran el aprendizaje psicosocial y cultural que se produce, es decir, el potencial que supone enfrentarse a las diferentes dificultades implícitas en la adolescencia (Coleman & Hendry, 2003; Benson, Scales, Hamilton & Sesman, 2006; Oliva et al., 2010; Reina, Oliva & Parra, 2010). Es este un modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia (Benson et al., 2006; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004; Ramos, 2008). En este sentido, Ramos (2008) puntualiza que los inexpertos adolescentes se enfrentan a un amplio rango de cambios, conflictos y oportunidades que, en la mayor parte de los casos, solventarán con más o menos acierto y los guiarán a una transición satisfactoria hacia la edad adulta. Sin embargo, en otras ocasiones, estas complejas situaciones de cambio pueden generar problemas conductuales y/o psicológicos en las chicas y chicos que perturbarán seriamente tanto sus vidas como la de las personas de su alrededor (Antolín-Suárez, 2011; Arnett, 2009).

Por todo esto, actualmente no existe una concepción homogénea y unitaria acerca del término adolescencia ya que “cualquier intento de construir una definición unitaria sería muy difícil dada la creciente apreciación caleidoscópica de la experiencia adolescente” (Adams, 2005, citado en Ramos-Valverde, 2009).

Sumado a la variabilidad de perspectivas que se han ido asumiendo a lo largo de la historia respecto a la adolescencia, se encuentra el aspecto cultural que subyace y que



también condiciona la forma de entenderla. La etapa adolescente ha ido cambiando en duración y función de acuerdo a la evolución social y al lugar del mundo donde se desarrolla. Estudios de mirada antropológica como los de Mead (1993) ponían de relieve cómo las y los adolescentes de Samoa atravesaban los cambios puberales que conducen de la infancia a la madurez sin ningún tipo de tensión especial; por tanto, la adolescencia era vivida en esta cultura como una etapa tranquila y feliz. Así, Menkes y Suárez-López (2003) indican que la adolescencia, tal y como la entendemos actualmente, es producto de la civilización, es decir, es una construcción social y cultural que está viva y sujeta a interpretaciones.

Esta variabilidad se manifiesta también en los límites cronológicos que definen a este periodo. No existe entre los diferentes investigadores un acuerdo unánime a la hora de delimitar la edad de inicio y de finalización de la adolescencia (Ros et al., 2001) ya que dependen, de un lado, de un gran número de factores como el sexo, la edad, la personalidad, etc. (Silva, 2007); y de otro lado, de los contextos culturales e históricos en los que se determinen (Toro, 2010). Como consecuencia de ello, podría decirse que los límites cronológicos de la adolescencia son diferentes en cada individuo (Iglesias-Diz, 2013). Pese a ello, existe un amplio acuerdo en afirmar que este periodo engloba la segunda década de la vida (Flores, 2008; González-Garza, Rojas-Martínez, Hernández-Serrato & Olaiz-Fernández, 2005; Molina, Molina & González, 2007; Short & Rosenthal, 2008); si bien, en las últimas décadas se está ampliando el número de años adolescentes, con un comienzo cada vez más precoz y una finalización cada vez más tardía (Arnett, 2009; Goossens, 2006).

La indefinición en el establecimiento de límites cronológicos, lleva igualmente a una indefinición en cuanto a las subetapas que la componen. Diferentes autores indican que definir de forma estricta las subetapas que componen la adolescencia comporta riesgos debido al carácter multifactorial que define esta evolución, de forma que no se respetarían las diferencias entre la chica y el chico siendo que los ritmos y las secuencias madurativas biológicas no son sincrónicos entre ambos sexos, ni tampoco entre todos los individuos (Iribarne, 2003; Kaplan, 2004). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996), establece, no obstante, la existencia de dos etapas: la adolescencia temprana, entre los doce y los catorce años; y la adolescencia tardía, entre los quince y los diecinueve años. Otras taxonomías e investigaciones consideran que el periodo adolescente se divide en tres subetapas aunque las edades comprendidas difieren de unos autores a otros. Así,

Smetana, Campione-Barr y Metz (2006) dividen esta etapa en adolescencia temprana -que abarca entre los diez y los trece años-, adolescencia media -entre los catorce y los diecisiete años-, y adolescencia tardía -entre los dieciocho y los veinte años-. Por otro lado, Muñoz y Martí (2008) incluyen en la adolescencia temprana a los jóvenes de diez a trece años, en la adolescencia media a los de catorce a dieciséis años, y en la adolescencia tardía a los de diecisiete a veinte años. Goossens (2006) amplía la duración de estas subetapas, considerando que la adolescencia temprana comprende entre los diez y los quince años, la adolescencia media entre los quince y dieciocho años, y la adolescencia tardía entre los dieciocho y los veintidós años.

Según Burak (2001), cada vez más, carece de importancia pautar estrictamente el comienzo y el final de esta etapa adolescente. Estos límites de edad se usan fundamentalmente por razones estadísticas, de planificación y de evaluación ya que la adolescencia, desde el punto de vista biológico, comienza muchas veces antes de los diez años y, en ocasiones, finaliza más tarde de los veinte años.

## **2. Cambios y transformaciones en el desarrollo del adolescente**

El proceso de maduración del adolescente afecta a todas las dimensiones de la persona -nivel físico, cognitivo, moral, emocional, etc.- (Byrnes, 2003; Coleman & Hendry, 2003; Cortés, 2002; Crone, 2009; Pereira, 2011; Steinberg, 2005; Sturman & Moghaddam, 2011; Susman & Rogol, 2004). No obstante, el desarrollo que se produce a nivel social en estas edades resulta especialmente relevante (Connolly & McIsaac, 2009; Dahl & Gunnar, 2009; Guri, 2001; Lerner & Steinberg, 2004).

El mundo social de las y los adolescentes se va ampliando de manera gradual durante esta etapa, lo que conlleva que el grupo de iguales adquiera una progresiva relevancia (Brown, 2004; Piehler, 2011; Steinberg, 2000). El vínculo de apego, hasta ahora circunscrito a la familia, se extiende al mundo de los pares generando, por regla general, una fuente de seguridad (Allen, 2008) a la vez que surgen, de manera progresiva, los primeros acercamientos erótico-sentimentales (Gorrese & Ruggieri, 2012; Ortega-Rivera, Sánchez & Ortega-Ruiz, 2010; Pellegrini, 2001). Aparecen así las primeras relaciones de noviazgo, motivadas además por el desarrollo puberal que se produce en estos años (Carver, Joyner & Udry, 2003; Collins, 2003; Connolly & McIsaac, 2009; Friedlander, Connolly, Pepler & Craig, 2007); estas relaciones satisfacen la necesidad de empatía,

cercanía y solidaridad hacia la otra persona (Nina, 2009) que alcanzan una alta significatividad en estos años.

En este sentido, a medida que los adolescentes crecen, sus preferencias de relación cambian y, con ello, las oportunidades de aprendizaje que se derivan de sus relaciones sociales. Estas nuevas relaciones sentimentales contribuyen a que las chicas y chicos vayan ganando en autonomía e independencia a la vez que ven cubiertas sus necesidades de apoyo, afiliación, comunicación, satisfacción del deseo sexual, etc. (Steinberg, 2007). La importancia que las y los adolescentes conceden a estos contactos está por encima del momento evolutivo en el que se encuentran (Collins, 2003; Sternberg, 1986, 1987).

## ***2.1 Cambios y transformaciones en el desarrollo físico y biológico***

Durante la adolescencia ocurre una sucesión rápida de cambios biológicos, solamente superable en celeridad por la primera infancia (Mendel, Turkheimer & Emery, 2007). Estos cambios tienen su inicio en los años de la educación primaria, aproximadamente a los seis años para las chicas y a los ocho para los chicos, pero cuyos signos aparentes no serán visibles hasta los diez y los doce años respectivamente (Archibald, Graber & Brooks-Gunn, 2003) con una amplia heterogeneidad en su manifestación (DeRose & Brooks-Gunn, 2005).

Este proceso de cambios biológicos que da lugar a la maduración del sistema reproductivo está caracterizado por un crecimiento acelerado del cuerpo y la aparición de los caracteres sexuales secundarios (Gaete & Codner, 2006; Steinberg & Silk, 2002; Tembourny, 2009) siendo conocido con el término *pubertad* (Coleman & Hendry, 2003; Colvin & Abdullafit, 2012; Susman & Rogol, 2004).

En la adolescencia temprana se producen la mayoría de las transformaciones fisiológicas, desarrollándose así tanto las características sexuales primarias como las secundarias (Rice, 2000). Hasta la llegada de esta etapa ambos sexos tienen una proporción de masa muscular y porcentaje de grasa corporal similar (Rogol et al., 2002). De igual manera sucede con las capacidades físicas básicas siendo que ambos sexos presentan bastante igualdad a excepción de la flexibilidad, donde las niñas presentan, en líneas generales, una mayor amplitud de movimiento (Arregui & Martínez, 2001; Zaragoza, Serrano & Generele, 2004). No obstante una vez iniciada la pubertad, los chicos desarrollan más músculos y menos grasa que las chicas, superándolas en pruebas en donde se utiliza la fuerza física (Rubio-Prado, 2000; Shaffer, 2000). Pese a que estos

cambios corporales se producen tanto en chicas como en chicos, la coordinación y sucesión de los mismos es diferente para cada uno de ellos (Povedano, 2012) dibujándose grandes diferencias entre ellas y ellos en una misma cohorte de edad.

Distintos autores (Marcelli & Braconnier, 2005; Toro, 2010) indican que esta transformación se inicia en las chicas a los diez u once años, finalizando alrededor de los catorce y dieciséis años, mientras que en los chicos los cambios aparecen más tarde, unos dos años después que en ellas, hacia los doce o trece años, y acaban entre los dieciséis y dieciocho años. Esto hace que exista una gran variabilidad interindividual, así como una curva de crecimiento diferente según el sexo. Esta transformación viene desencadenada por una estimulación tanto de las glándulas suprarrenales como de las gónadas de ellos (testículos) y de ellas (ovarios), lo que incrementa su producción de andrógenos y estrógenos respectivamente (Susman & Rogol, 2004). Es decir, “las fuerzas de la pubertad son desencadenadas por una cascada de hormonas que conducen hacia la vida adulta emergente” (Berger, 2007 citado en Portolés-Ariño, 2014). Así, al inicio de la pubertad, el nivel de estrógenos en las chicas es entre un 20 y un 30% superior al de los chicos, mientras que el nivel de andrógenos es superior en ellos entre un 20 y un 60% (Karpov, 2005). Estos cambios provocan la madurez sexual en ambos sexos: en los chicos, en torno a un año después del crecimiento de los testículos y escroto, se produce el aumento del tamaño del pene y la aparición del vello púbico, siendo por regla general más tarde la aparición del vello facial (Marco, Benítez, Medranda, Pizarro & Méndez, 2008); la madurez sexual viene señalada en ellos por la aparición de la primera emisión de semen que contiene espermatozoides viables hacia los trece o catorce años (Craig, 2001; Fize, 2007). En las chicas, el proceso se inicia con el crecimiento mamario, seguido por la aparición de vello pubiano y vello axilar (Gaete & Codner, 2006). Además, se producen cambios en el útero y en la vagina, que se alarga, se engrosa el epitelio vaginal y las membranas se hacen más ácidas (Temboury, 2009). Aproximadamente, dos años después del comienzo del desarrollo mamario, vaginal y uterino –entre los onces y trece años- aparece la menarquía (Fize, 2007; Marco et al., 2008; Muñoz-Calvo & Pozo-Román, 2011) que se define como la primera menstruación (Temboury, 2009) y que representa el indicador fisiológico de ellas en la pubertad (González & Montero, 2008), ya que demarca el posible inicio de la vida reproductiva de la adolescente. En esta etapa también aumenta, tanto en las chicas como en los chicos, la producción de las glándulas sebáceas lo que, en ocasiones, genera brotes de acné. Además aparece en la piel un nuevo

tipo de glándula sudorípara que genera un olor corporal más fuerte e intenso (Craig, 2001).

En ocasiones estos cambios físicos se adelantan o se retrasan, de ahí que surjan los conceptos de pubertad precoz y pubertad retardada, haciendo referencia a un inicio temprano o tardío de la maduración en comparación con el promedio (Ros et al., 2001; Toro, 2010). Concretamente, se considera pubertad precoz cuando los caracteres sexuales secundarios aparecen antes de los ocho años en la niña y de los nueve años en el niño y pubertad retrasada la ausencia de telarquía a los trece años o menarquía a los quince años en ellas y presentar un volumen testicular inferior a 4 ml a la edad de catorce años en ellos (Lebrethon & Bourguignon, 2000; Midyett, Moore & Jacobson, 2003; Rodríguez-Sánchez, Rodríguez-Arnao & Rodríguez-Arnao, 2002).

Los efectos que puede acarrear el proceso de desarrollo madurativo van a depender, en gran parte, del contexto cultural y social en el que se sitúen chicas y chicos; dicho de otra manera, es importante la percepción que tienen las y los adolescentes acerca de su proceso de maduración en función de lo que marca el contexto como normativo (Varela-Garay, 2012). En líneas generales, los cambios físicos vividos con la pubertad tienen implicaciones más o menos profundas en la vida psíquica de los adolescentes (Griffa & Moreno, 2005), ya que en este proceso de adaptación viven determinadas situaciones de torpeza y timidez. Además, estos cambios corporales afectan al desarrollo de su identidad, de su autoestima y de su autoconcepto. La apariencia física tiene una gran importancia a la hora de interactuar tanto con sus compañeros como con su familia. De esta forma, los adolescentes se enfrentan a un reto que, por regla general, superan e incorporan a su cotidianidad pero que, en otras ocasiones, puede llegar a suponer una fuente de problemas psicológicos o conductuales (Negriff & Susman, 2011). Si bien, aunque los cambios que se generan durante la pubertad influyen a todos los adolescentes tanto en su conducta como en su proceso de desarrollo (Alsaker & Flammer, 2006), ninguno de estos cambios por sí mismos pueden predecir el comportamiento de chicas y chicos, ya que ni los individuos son idénticos unos a otros, ni las transformaciones en todos los aspectos (cognitivo, emocional, social y afectivo) afectan por igual, ni todas las culturas tienen patrones sociales idénticos; por ello, en cada cultura y contexto los rasgos aceptables de esta etapa son diferentes e impactan de distinto modo en sus protagonistas (Ortega, 1999 citado Varela-Garay 2012).

Parece ser, no obstante, que el comienzo temprano o tardío de la pubertad en relación con el momento en que sucede este evento para el grupo de pares si predice especialmente el ajuste conductual y emocional (Nottelmann et al., 1987) de las y los adolescentes. Chicas y chicos suelen ser muy retraídos en todo lo referente a los cambios que se generan pero esto aún se acentúa más cuando son de los últimos o de los primeros del grupo de iguales en experimentarlos ya que se sienten distintos a los demás, es decir fuera del propio contexto. Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman (2000) añaden que las y los adolescentes que maduran antes o después que sus iguales presentan, además, más problemas conductuales.

## ***2.2 Cambios y transformaciones en el desarrollo psicológico***

El crecimiento del cuerpo y la maduración sexual no son los únicos acontecimientos que caracterizan este periodo (Jiménez, 2006); el conjunto de la actividad mental del adolescente también soporta una reestructuración importante pues se desarrollan nuevas formas de pensamiento y de razonamiento moral, estructurándose un sistema de valores propios que ensancha la conciencia, la imaginación, el juicio y el discernimiento. Con ello se puede decir que se explora la identidad y se diversifican las valoraciones de uno mismo: el autoconcepto y la autoestima.

### **2.2.1. Desarrollo cognitivo**

La teoría del desarrollo cognitivo formulada por Piaget (1932) continúa siendo uno de los razonamientos más influyentes en la etapa adolescente. Desde esta teoría, se concibe la inteligencia como una forma de adaptación particular del organismo, existiendo una interacción entre el individuo y el entorno en el que se debe buscar un equilibrio a través de adaptaciones intelectuales.

Piaget estableció que el desarrollo cognitivo pasa por cuatro estadios o etapas bien diferenciadas en función del tipo de operaciones lógicas que se puedan o no realizar (Piaget, 1932). La primera etapa, llamada de *Inteligencia Sensomotriz*, abarca desde el nacimiento hasta los dos años. En este estadio, el ser humano pasa de hacer movimientos reflejos inconexos a comportamientos coordinados pero aún no son capaces de formar ideas ni tampoco de operar con símbolos. En el segundo estadio, el *Pensamiento Preoperacional*, comprende a los individuos de dos a siete años. En esta etapa las niñas y los niños ya son capaces de formar y manejar símbolos pero carecen de la capacidad de

operar lógicamente con ellos. La siguiente etapa, la de las *Operaciones Intelectuales Concretas*, recoge entre los siete y los doce años e incluye el inicio de la adolescencia. En ella, las y los jóvenes comienzan a ser capaces de usar las operaciones lógicas esenciales y con ello, paulatinamente, se vuelven más lógicos, empezando a superar las limitaciones del pensamiento del estadio preoperacional. Pero, sólo serán capaces de poner en práctica estos procesos lógicos cuando hagan referencia directa a objetos concretos, quedando descartados de su razonamiento tanto los problemas abstractos como las hipótesis enunciadas verbalmente hasta alcanzar la etapa siguiente: el estadio de las *Operaciones Formales*, que se inicia a los doce años. Este último estadio se caracteriza por el desarrollo de nuevas formas de pensamiento que proporcionan una mayor autonomía y capacidad de razonamiento riguroso a la vez que el adolescente es más reflexivo y razonado, lo que le permite ampliar y diversificar sus representaciones mentales (Allen, 2008). En este estadio ya son capaces de razonar mediante el pensamiento hipotético-deductivo, es decir, a partir de hipótesis enunciadas verbalmente, independientemente de su contenido y sin necesidad de utilizar objetos concretos; ya no necesitan apoyarse en la experiencia para pensar, y distinguen lo real de lo posible. Este es el momento en el que se empiezan a generalizar conocimientos y experiencias a la vez que comienzan a interrelacionarlos.

Las teorías de Piaget han sido criticadas (Henaó & Solórzano, 2012), basándose en la universalidad del pensamiento formal (Lehalle, 1995), la existencia de una estructura de conjunto y la edad de adquisición (Cloutier, 1996). Shayer y Wylam (1976) y Shayer (1978) muestran que menos del 30% de los individuos de dieciséis años adquieren la etapa del pensamiento formal temprano. De esta manera, Piaget (1991) reformula estos principios admitiendo que la edad de adquisición es más tardía, viéndose influenciada por la educación formal. Además, el contenido y la familiaridad de las tareas afectan a su resolución.

Más tarde, Byrnes (2003) señala tres hipótesis que podrían explicar los avances cognitivos en la etapa de la adolescencia. Estas hipótesis no son excluyentes, sino más bien complementarias ya que todas actúan conjuntamente para entender los avances cognitivos durante la adolescencia. La primera hipótesis se fundamenta en la noción de Piaget de la equilibración, según la cual el desarrollo cognitivo se produce por un esfuerzo del adolescente en responder a las nuevas demandas que se le plantean y a las experiencias a las que tiene que hacer frente. La segunda hipótesis se sustenta en la

educación formal, ya que la escuela además de aportar contenidos concretos de conocimiento también desarrolla toda una serie de herramientas cognitivas como el razonamiento deductivo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones que, sin duda, revierten en un conocimiento más profundo de la realidad y en una mejora de los instrumentos que posibilitan este conocimiento. La tercera hipótesis se basa en el desarrollo del lóbulo frontal, estructura que se relaciona con distintos procesos del razonamiento como la autoconciencia, la memoria y el pensamiento multidimensional, cuyas neuronas siguen madurando a lo largo de toda la adolescencia provocando un conocimiento más exhaustivo de la realidad. En la zona prefrontal, la sustancia gris aumenta hasta los once años en ellas y los doce en ellos, para disminuir posteriormente, lo que refleja el establecimiento de nuevas sinapsis en esa zona en la etapa anterior a la pubertad y su posterior recorte, en una secuencia que va desde la corteza occipital hasta la frontal (Gogtay et al., 2004). Así, se puede afirmar que la zona prefrontal será la última región en completar su desarrollo ontogénico (Giedd et al., 1999; Gogtay et al., 2004; Spear, 2010), ya que esta zona del cerebro es diferente en los infantes, adolescentes y adultos (Huttenlocher, 1979). En cambio, aquellas zonas del cerebro que soportan funciones más básicas, como las sensoriales o motoras, maduran en los primeros años de la infancia (Gogtay et al., 2004). Estas modificaciones que se van generando en el córtex prefrontal conllevan una activación más eficiente y concreta en las tareas cognitivas (Durstun et al., 2006; Paus, 2005).

Si se tiene en cuenta la importante función que tiene la corteza prefrontal como soporte de la autorregulación de la conducta y de la función ejecutiva (Rubia, 2004; Weinberger, Elvevag & Giedd, 2005), es razonable establecer una conexión causal entre estos procesos de cambio/desarrollo cerebral y algunas de las conductas que se despliegan en el ser adolescente como son la búsqueda de nuevas experiencias y la participación en conductas de riesgo (Bava et al., 2010); siendo muy probable que estas últimas (conductas de riesgo) se relacionen con la inestabilidad emocional que estos cambios generan y con la maduración y perfeccionamiento de las conexiones neuronales que conexionan el sistema emocional con el córtex prefrontal ventromedial (Magar, Phillips & Hosie, 2008; Smith, Chein & Steinberg, 2013). Otras investigaciones han sumado a este factor la alta activación del sistema mesolímbico que experimenta modificaciones significativas en la adolescencia temprana (Oliva, 2007) vinculadas con las recompensas y el placer, ya que este sistema está en pleno cambio por el desarrollo hormonal (Gardner



& Steinberg, 2005). De esta manera, la inmadurez de la corteza prefrontal, sobre todo en la adolescencia temprana, y la impulsividad que lleva asociada, influyen en la mayor predisposición a la implicación en conductas de peligro o de riesgo durante esta etapa (Galvan et al., 2006; Oliva, 2007; Van Leijenhorst, Crone & Bunge, 2006); entendiéndose por comportamientos de riesgo aquellos que suponen un efecto placentero inmediato y con ello un alto atractivo pero que carecen de una valoración de las consecuencias posteriores y, por tanto, suelen vincularse a resultados no muy deseables (Boyer, 2006; Galvan et al., 2006).

Aprender a evitar riesgos en exceso se convierte en una de las tareas evolutivas en esta etapa aunque la habilidad para tomar las decisiones de forma ajustada se desarrolla lentamente en estos años (Viejo & Ortega-Ruiz, 2015). Sin embargo, Oliva (2007) apunta que esta aceptación de riesgos desde el punto de vista evolutivo también puede ser vista como un elemento positivo, ya que al enfrentarse a tareas de exploración y de experimentación se desarrolla la identidad, superando retos y creciendo personalmente. En este sentido, Viejo y Ortega-Ruiz (2015) señalan que, enfrentarse a una situación con cierto riesgo, si bien conlleva posibles consecuencias negativas, también puede suponer un aprendizaje positivo en cuanto a experimentación se refiere, favoreciendo aspectos de autoestima, autoconfianza, liderazgo, etc.

### **2.2.2 Desarrollo moral**

El desarrollo moral ha sido objeto de análisis por parte de las diferentes teorías evolutivas del siglo XX, desde el psicoanálisis (Erikson, 1968; Freud, 1968; Klein, 1958) pasando por las teorías del aprendizaje (Bandura & Walters, 1963; Berkowitz, 1964) hasta las teorías cognitivo-evolutivas (Díaz-Aguado, 1983).

El desarrollo moral (Ramos, 2008) se diferencia del desarrollo cognitivo en cuanto que el primero de ellos no sólo trata de comprender las dinámicas de la conducta humana sino que además, añade un juicio de valor a la conducta (Kohlberg, 1973). Por ello, el desarrollo moral no sólo depende de la evolución biológica y de las influencias socioculturales, sino también del desarrollo cognitivo (Gozálvez, 2000).

En el desarrollo moral se han establecido dos modelos: el modelo de criterio moral de Piaget (1928), y el modelo de Kohlberg (1969) que mantienen la misma concepción de fases sucesivas ligada a la evolución moral. En la Tabla 1 se hace una presentación comparativa de ambos modelos.

Tabla 1.

*Fases del Desarrollo Moral según Piaget (1932) y Kohlberg (1969)*

	Etapas o Fases	Edad
Piaget	<i>Moralidad Heterónoma</i> Las normas son impuestas por los adultos.	2 a 7 años
	<i>Moralidad Autónoma</i> Las normas emergen de las relaciones de reciprocidad y cooperación. Se necesita comprender el punto de vista de los otros.	7 a 12 años
Kohlberg	<i>Nivel Preconvencional</i> Los individuos no tienen una apreciación clara ni de las reglas sociales ni de la autoridad. Actúan bajo controles externos.	4 a 10 años
	<i>Nivel Convencional</i> Los individuos han interiorizado los estándares de las figuras de autoridad y están preocupados por agradar a los demás y mantener el orden social. Poseen la capacidad de evaluar un acto de acuerdo con el motivo subyacente o el desempeño de la persona y toman en cuenta las circunstancias.	10 a 13 años
	<i>Nivel postconvencional</i> El individuo logra la aceptación y respeto de normas y principios que se entienden como universales.	Entre la adolescencia y la adultez temprana.

Fuente: Elaboración propia.

El primero de ellos, el modelo de Piaget (1928), estudia el desarrollo moral del individuo a partir del análisis de la conciencia que la persona tiene acerca del origen de las reglas. Es decir, la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas (Piaget, 1932, 1983). Por medio del estudio de los juegos infantiles, Piaget (1932, 1983) analiza, por un lado, la práctica de las reglas y, por otro, la conciencia de la regla. Además, Piaget (1969) afirma que el desarrollo moral está en estrecha conexión con el desarrollo de las estructuras psicológicas, entendiéndolos como ejes paralelos, es decir, el comportamiento moral de un individuo está orientado de acuerdo a las características propias del estadio de desarrollo operatorio que ha alcanzado (González, Abreu & Badii, 2008). Piaget (1932) determina que, de acuerdo con los cambios en la estructura mental de las personas en su relación con el ambiente externo,

éstos van evolucionando de ser receptores de estímulos ambientales a modificadores de estos (Fuentes, Gamboa, Morales & Retamal, 2012). Por ello, el joven progresa de una moral de obediencia caracterizada por la heteronomía, a unas relaciones morales nuevas basadas en el respeto mutuo y que llevan a una cierta autonomía. En la primera de ellas, la *moralidad heterónoma* o moralidad de la prohibición (bien o mal, si o no, justo o injusto) los infantes tienen una idea inflexible sobre los conceptos morales. Son egocéntricos por lo que sólo pueden tener una forma de comprender un asunto moral. Asimismo creen que las reglas no pueden ser modificadas, es decir, la conducta es correcta o incorrecta. La obediencia es “ciega”, y las reglas se siguen al pie de la letra. El respeto es vivido unilateralmente, producto de la relación desigual con el adulto (justicia retributiva). Esta etapa coincide con el estadio preoperacional. La segunda etapa, *moralidad autónoma* o moralidad de cooperación (capacidad para valorar las normas y las conductas), se caracteriza por la flexibilidad moral, es decir, el individuo piensa menos egocéntricamente. Las reglas son modificadas de acuerdo a las necesidades, y la obediencia se da en el consenso basada en la igualdad (justicia distributiva). Aquí el respeto es mutuo, hay un sentimiento de cooperación con el otro y no por evitar ser castigado o por miedo. Ahora la persona entra en contacto con distintos puntos de vista, muchos de los cuales se contradicen con sus conocimientos y vivencias. El individuo concluye que no existe un patrón de moral absoluto, sino que cada uno de ellos puede formular sus propios códigos de correcto o incorrecto. Además se tiene en cuenta la intención de la conducta, aplicándose el castigo de manera asertiva (responsabilidad subjetiva). Esta etapa coincide con el estadio de las operaciones concretas.

Son muchos los investigadores que confirman (Coleman & Hendry, 2003; Díaz-Aguado, 1990) la línea de desarrollo moral de Piaget, pero señalan que el desarrollo moral madura más lentamente.

Kohlberg (1963, 1975, 1976, 1981) basándose en el modelo de Piaget (Papalia et al., 2005) describe su teoría manteniendo la misma idea de fases sucesivas que ligan la evolución de la conciencia moral al desarrollo cognitivo. Sin embargo, Kohlberg (1976) matiza algunos aspectos de las aportaciones de Piaget (1932, 1974), señalando que la madurez moral no se consigue con la etapa de la moralidad autónoma. Por consiguiente, Kohlberg (1976, 1992) reestructura las fases del desarrollo moral con una propuesta que se divide en seis etapas que se suceden de dos en dos, agrupándose a su vez y configurando tres niveles de desarrollo del juicio moral: el nivel preconventional, el

convencional y el postconvencional. En el primero de ellos, el *preconvencional*, los individuos no tienen una percepción clara ni de las reglas sociales ni de la autoridad. En esta etapa, las personas actúan bajo controles externos, obedeciendo las reglas para eludir el castigo o para alcanzar recompensas; este nivel se corresponde con la niñez. El segundo nivel, el *convencional*, abarca el inicio de la adolescencia. En esta etapa los individuos han interiorizado los estándares de las figuras de autoridad y están preocupados por agradar a los demás y mantener el orden social (Papalia et al., 2005). Además, poseen la capacidad de evaluar un acto de acuerdo con el motivo subyacente o el desempeño de la persona y toman en cuenta las circunstancias. Finalmente, durante el nivel *postconvencional*, que engloba la adolescencia tardía y la edad adulta, se logra la aceptación y respeto de normas y principios que se entienden como universales.

No obstante, la teoría de Kohlberg ha sido criticada por distintos motivos (Woolfolk, 2006). La primera crítica se refiere a las etapas, las cuales no parecen estar tan separadas, ni ser tan secuenciales y consistentes como Kohlberg afirmaba. En muchas ocasiones, las personas dan razones para las decisiones morales que reflejan varias etapas diferentes a la vez. Es decir, las decisiones de una persona en un caso se ajustan a una etapa, mientras que en otros sus decisiones reflejan otra distinta (Arnold, 2000; Eisenberg et al., 1987). La segunda crítica se refiere a la consideración de que, en la vida cotidiana, tomar decisiones morales conlleva algo más que razonar. Las consideraciones prácticas, las emociones, las relaciones y las metas en competencia influyen en las diferentes decisiones. De esta manera, es posible que los individuos tengan la capacidad de razonar a niveles más elevados pero que tomen decisiones de niveles más bajos con base en estos otros factores (Carpendale, 2000). Woolfolk (2006) señala que Kohlberg destaca el razonamiento cognoscitivo sobre la moralidad, no obstante, relega otros aspectos de la madurez moral como son la virtud y el carácter, que funcionan para solucionar problemas morales cotidianos (Walker & Pitts, 1998). Otra de las críticas a la teoría de Kohlberg es que sus etapas no tienen en cuenta la forma en que se desarrolla el razonamiento moral de las chicas o de otras culturas, ya que su teoría se fundamenta en una investigación longitudinal realizada con chicos estadounidenses (Gilligan & Attanucci, 1988). Así, Gilligan (1977, 1982) critica los resultados de Kohlberg al considerar el estadio tres de desarrollo del juicio moral como el más frecuente entre las chicas y como una forma de pensamiento inferior al estadio cuatro que es el más frecuente entre los chicos. Esto no es más que el resultado de un grave sesgo en la construcción del instrumento de medida

(Gilligan, 1977). Posteriores estudios sobre este tema (Brabeck, 1983; Eisenberg, Martin & Fabes, 1996; Haan, Weiss & Johnson, 1982; Turiel, 1998) han demostrado que cuando ambos sexos mantienen constantes el nivel educativo y ocupacional, no se encuentran diferencias atribuibles al sexo en el juicio moral y en su estructura.

Pese a que tanto la teoría de Piaget como la de Kohlberg han recibido críticas, y con ello han sido objeto de algunas modificaciones, en la actualidad todavía sus ideas se usan como base para la mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo moral, ya que sus análisis representan uno de los avances más relevantes para la comprensión de este fenómeno (Boom, Brugman & Van der Heijden, 2001; Coleman & Hendry, 2003; Cortés, 2001; Woolfolk, 2006).

### **2.2.3. Identidad, autoconcepto y autoestima**

En la etapa de la adolescencia se desarrolla y se reafirma la personalidad, la autoestima, la autoconciencia y la identidad (Bjorklund & Blasi, 2011). Además, esta etapa se caracteriza por múltiples cambios y experiencias nuevas. Estos acontecimientos (transformaciones cognitivas, físicas, afectivas, etc.) no van a tener la misma influencia en todos los individuos (Alsaker & Kroger, 2006) siendo difíciles de aceptar en determinadas ocasiones; sin embargo, esto no les resta importancia ya que el acceso a la autonomía personal exige que el adolescente se sitúe en el mundo como una persona distinta, con sus propias características y preferencias (Dusek & McIntyre, 2003; Kroger, 2003) y para ello debe afrontar esta serie de acontecimientos.

Respecto a la *identidad*, Aberastury y Knobel (2009) indican que la situación cambiante que significa la adolescencia obliga a reestructuraciones permanentes externas y/o internas que son vividas como intrusiones dentro del equilibrio logrado en la infancia y que obligan al adolescente a refugiarse férreamente en su pasado mientras tratan también de proyectarse intensamente hacia su futuro (Bouchey, 2007; Braihtwaite, Delevi & Fincham, 2010; Shaffer & Furman, 2009). Dicho de otro modo, en esta etapa, debido a las modificaciones que se producen a nivel afectivo, cognitivo, físico, etc. los adolescentes se ven obligados a reformular muchos aspectos que, hasta ese momento, no se han tenido en cuenta, además de replantearse su rol en el grupo de compañeros y en su propia familia (Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001).

Son diversas las aproximaciones teóricas respecto al término de identidad, siendo quizás la de Erikson (1950, 1968) una de las más extendidas. Erikson define la identidad

en función de la autopercepción en las personas basan su conducta, haciendo especial hincapié en la percepción de la continuidad temporal (pasado, presente y futuro), de la igualdad a pesar de las modificaciones físicas o del entorno, y de la interacción con las personas influyentes que ayudan a tomar las decisiones (Vega-Gea, 2013). Erikson (1959, 1982/2000) establece que el desarrollo de la identidad se lleva a cabo a partir de ocho etapas que cubren el ciclo completo de la vida, y caracterizadas cada una por su correspondiente crisis. En cada una de ellas, el individuo tiene que superar una tarea psicosocial (Coleman & Hendry, 2003). Por lo que a la adolescencia se refiere, la chica o chico estaría en la quinta etapa del desarrollo de la identidad y la tarea implica el establecimiento de una identidad coherente y la anulación del sentimiento de difusión e identidad (Coleman & Hendry, 2003). Según Erikson (1968) la difusión de la identidad se constituye de cuatro elementos fundamentales: el primero es el reto de la intimidad en el que el adolescente puede sentir miedo a comprometerse en relaciones interpersonales íntimas debido a la posible pérdida de su propia identidad. Este temor puede llevar a relaciones estereotipadas, al aislamiento o incluso a buscar intimidad con los iguales más improbables. El segundo es la difusión de la perspectiva temporal, en la que tropieza el adolescente con muchas dificultades para hacer planes de futuro. Se considera que esta dificultad está relacionada por las preocupaciones al cambio y al proceso de hacerse adulto. En el tercero aparece la difusión de la laboriosidad, que se basa en la dificultad del adolescente para aprovechar bien sus recursos de manera realista en el estudio. Por último, la identidad negativa, en la que el adolescente elige una identidad completamente opuesta a la preferida por los progenitores u otros adultos influyentes (Coleman & Hendry, 2003).

A partir de la teoría de Erikson, Marcia (1966, 1980, 1989, 2001) desarrolla su teoría, que supone una sistematización de la anterior. Marcia establece, en función del grado de exploración y compromiso, cuatro estatus de identidad que representan el estilo particular de hacer frente a las tareas de establecer y revisar el propio sentido de identidad personal (Marcia, 1980, 1989, 2001; Marcia, Waterman, Matteson, Archer & Orlofski, 1993). Así, la *identidad difusa* indica que el adolescente no ha realizado ningún compromiso significativo ni se ha implicado a nivel vocacional ni ideológico, siendo la situación en la que se encuentran en la adolescencia temprana, pero que puede resultar problemática si se prolonga más allá de este periodo (Archer & Waterman, 1990; Marcia, 1987). En la *identidad hipotecada* el adolescente ha aceptado un compromiso sin

exploración, mediante la adopción de los roles y valores de figuras de identificación temprana como por ejemplo los progenitores (Zacarés, Iborra, Tomás & Serra, 2009). En otras palabras, no ha experimentado una crisis de identidad ni ha hecho una exploración significativa, permaneciendo comprometido con los valores conseguidos durante su infancia (Tesouro, Palomanes, Bonachera & Martínez, 2013). En la *identidad moratoria* el adolescente ya se encuentra en un claro estado de exploración activa, sin llegar a efectuar un compromiso o al menos éste no es demasiado intenso. Por último, la *identidad alcanzada* significa que el adolescente ha culminado un periodo de exploración y ha adquirido una serie de compromisos relativamente firmes y estables.

Algunos autores (Zacarés & Llinares, 2006; Zacarés et al., 2009) revisan esta estructura considerando que estos cuatro estatus de identidad se pueden subdividir en dos grupos. Por una parte, los que denominan dentro del estatus activo y maduro que está formado por la identidad alcanzada y moratoria y, generalmente, está asociado a características positivas, es decir, a altos niveles de autonomía, razonamiento moral y autoestima. Por otra parte, el grupo de estatus pasivo e inmaduro que está formado por la identidad hipotecada y difusa. Este grupo está relacionado con características más negativas, es decir, bajo nivel de razonamiento moral y autonomía y mayor grado de conformismo y convencionalidad.

En relación al sexo, se ha comprobado que el desarrollo de la identidad sigue un camino semejante para chicas y chicos (Zacarés et al., 2009). En este sentido, las diferencias que las chicas señalan a su favor responderían a una superior madurez evolutiva, vinculándose más intensamente el desarrollo de la identidad a cuestiones interpersonales (Luján, 2002; Patterson, Sochting & Marcia, 1992).

Respecto al *autoconcepto*, diversos autores lo definen como las percepciones y evaluaciones que se realizan de uno mismo que pueden ser de tipo general -lo que se denomina autoconcepto general- o estar relacionadas con el desempeño en áreas o contextos específicos -autoconcepto académico, social, físico y emocional (Moreno & Del Barrio, 2000; Pajares & Schunk, 2001; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Según Clark, Cledes y Bean (2000), la relevancia del autoconcepto se debe a su importante aportación a la configuración de la personalidad, pues tiene que ver con la competencia social. Es decir, el autoconcepto es considerado como un decisivo correlato del ajuste social y del bienestar psicológico (Mruk, 2006). Además no es heredado, sino que es el producto de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias

vividas por el ser humano en su interacción con el ambiente a medida que pasan los años (Núñez & González, 1994).

Según Steinberg y Morris (2001), las transformaciones físicas -desarrollo hormonal propio de la pubertad-; sociales -transformaciones en las relaciones tanto con los compañeros como con la familia-; y psicológicas -pensamiento hipotético deductivo-, que suceden en la adolescencia implican una reestructuración de las representaciones sobre uno mismo y una reelaboración de la propia autodefinición. Todo esto conduce a un autoconcepto más diferenciado, más abstracto, mejor organizado y más elaborado. El autoconcepto de los adolescentes aumenta gradualmente en complejidad al comenzar a organizar las percepciones de sus habilidades (Alcaide, 2009; Rice & Dolgin, 2005). Por ello, Molero, Ortega-Álvarez, Valiente y Zagalaz (2010) destacan la relevancia del autoconcepto en cualquier etapa de la vida, pero mucho más en la adolescencia. Para las y los adolescentes, el desarrollo de las relaciones interpersonales es una variable muy influyente sobre las autopercepciones, siendo el atractivo físico uno de los factores que condicionan los primeros acercamientos erótico-sentimentales (Molero et al., 2010; Reis, Nezlek & Wheeler, 1980), así como la propia percepción y asignación de atributos a otros (Zuckerman, Hodgins & Miyake, 1990). Así, los adolescentes con pobre autoconcepto son más influenciados por las opiniones negativas y contrarias a sus autoesquemas que los individuos con un alto autoconcepto (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

Otro aspecto importante en esta etapa son los estereotipos sexuales socialmente determinados ya que inciden en la relevancia que conceden a ciertas áreas del autoconcepto (Cazalla-Luna & Molero, 2013). Por ejemplo, las chicas se identifican expresivas y cariñosas, mientras que los chicos se describen con roles que conllevan agresividad y competencia (Wylie, 1979).

Junto al autoconcepto, la *autoestima* es el segundo componente de la percepción de sí mismo, aunque semánticamente, ambos conceptos son diferentes (Cazalla-Luna & Molero, 2013). El autoconcepto aborda los aspectos cognitivos (Cardenal & Fierro, 2003; Garaigordobil & Durá, 2006; Garaigordobil, Pérez & Mozaz, 2008; Musitu et al., 2001), mientras que la autoestima abarca elementos afectivos y valorativos de estas concepciones acerca del amor hacia uno mismo (García & Musitu, 1999; Gecas, 1982; Watkins & Dhawan, 1989). Se puede definir la autoestima como la autoevaluación que de sí mismo hace un individuo (Musitu et al., 2001; Sánchez, 2009), pudiendo expresarse ésta como una actitud de aprobación o de rechazo, manifestando el grado en que la



persona se siente capaz, exitosa y valiosa. Así pues, en la adolescencia, el concepto de autoestima incrementa su importancia por su correlación con variables como la apariencia física, la calidad de las relaciones establecidas con el grupo de pares y aquellas que se mantienen en el seno familiar, las transiciones educativas a las que tiene que hacer frente y con ello su integración social y, en general, al bienestar psicosocial (Dusek & McIntyre, 2003).

En cuanto a la evolución de la autoestima durante la adolescencia, ciertas investigaciones coinciden en encontrar una disminución en la autoestima durante la adolescencia temprana, pues es en esa etapa evolutiva cuando se producen los cambios y las transformaciones más significativas: aceptar los cambios físicos de la pubertad, alcanzar un nuevo equilibrio en la relación con los progenitores, adaptarse al cambio de contexto educativo, etc. (Rosenberg, 1986; Steinberg, 2002). Otras investigaciones (Harter, 2011; Sang & Deng, 2010) puntualizan que, a medida que se progresa en esta etapa, la persona es más crítica consigo misma. Baldwin y Hoffmann (2002) señalan que la evolución de la autoestima depende de las diferencias individuales, ya que mientras que para determinados adolescentes su autoestima permanece estable, para otros sufre más variaciones. En relación al sexo, algunas investigaciones observan menores puntuaciones de autoestima en las chicas (Carlson, Uppal & Prosser, 2000; Khanlou, 2004; Locker & Cropley, 2004; Parra, Oliva & Sánchez-Queija, 2004; Reina et al., 2010; Robison et al., 2001; Walker, 2000), con un pico mínimo hacia la edad de los doce años (Amezcuea & Pichardo, 2000). No obstante, algunos estudios demuestran que la magnitud de estas diferencias es baja (Matud, Ibáñez, Marrero & Carballeira, 2003).

### ***2.3 Cambios y transformaciones en el desarrollo social***

Un cambio trascendente en esta etapa es el que tiene que ver con las relaciones que establece la o el adolescente con su red social, que está compuesta en este periodo por dos agentes básicos: por una parte, la familia, y por otra parte, el grupo de iguales.

Durante la infancia, el proceso de socialización se inicia con los progenitores, hermanos, cuidadores y/ o resto de familiares cercanos, siendo todos estos el primer y más importante grupo social (Fernández, 1998; Musitu & Cava, 2001; Serrano, 2010). Entendiendo la familia como un sistema de exigencias y participación, un contexto donde se producen y se expresan emociones (Fromm, Horlkheimer & Parsons, 1978; Musitu, Roman & Gracia, 1988; Suárez & Rojero, 1983) y donde se realizan funciones

relacionadas con la atención y educación del menor, la familia se convierte en el conjunto de personas de mayor influencia para la adquisición de los valores, las normas, las costumbres, los roles, los conocimientos y las conductas que la sociedad transmite y exige (Kuczynski & Grusec, 1997). La socialización familiar, por tanto, antecede en el tiempo a la del grupo de pares (Busso, 2003) e incide en el modo en que los hijos interactuarán con sus compañeros y amigos (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000; Musitu & Cava, 2002; Musitu et al., 2001).

En cambio, a medida que las niñas y niños van creciendo se va ampliando de manera gradual su ámbito de relaciones sociales a amigos de la familia, del vecindario, de la escuela, etc. Llegada la adolescencia, el contexto social de chicas y chicos se habrá convertido en un complejo entramado de relaciones en el que, poco a poco el grupo de iguales adquirirá una especial relevancia (Arranz, Oliva, Olabarrieta & Antolín, 2010; Shaffer, 2002; Steinberg, 2007; Viejo, Ortega-Rivera & Ortega-Ruiz, 2016). Entendiendo por el grupo de iguales al conjunto de individuos que se perciben con el mismo estatus social e intereses semejantes y con los que se comparten sentimientos, emociones, actitudes, valores, etc. (Ortega, 2000b), este será un contexto clave para la adquisición de nuevas destrezas y habilidades lingüísticas, cognitivas y socioemocionales de las y los adolescentes (García, 2009) y para conseguir una base afectiva que les aporte seguridad (Delval, 2002).

Las relaciones entre iguales son más horizontales, simétricas y basadas en la reciprocidad e igualdad entre individuos que tienen habilidades similares que las relaciones con los padres o madres que -se caracterizan por ser verticales, asimétricas, de complementariedad entre dos personas de distinto estatus y caracterizadas generalmente por una mayor autoridad- por lo que, durante la adolescencia, gozan de una mayor intimidad y apoyo emocional (Oliva, 2011). De esta manera, el grupo de pares comienza a ejercer una mayor influencia en el desarrollo del adolescente, al tiempo que el ámbito familiar empieza a ser reevaluado críticamente (Musitu et al., 2001) siendo la comunicación con ellos más difícil (Parra & Oliva, 2002) y apareciendo más discusiones y conflictos (Collins & Steinberg, 2006) aunque estos no son, normalmente, graves (Casco & Oliva, 2005; Rodrigo, García, Márquez & Triana, 2005). Además, en esta etapa disminuyen las expresiones de afecto (Collins & Repinski, 2001) y la cantidad de tiempo que toda la familia pasa junta (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck & Duckett, 1996). Al respecto, Pérez-Díaz y Rodríguez (2008) señalan que las chicas y los chicos entre ocho

y doce años prefieren pasar el tiempo con sus progenitores, mientras que las y los adolescentes entre trece y diecisiete años empiezan a mostrar mayor preferencia a pasarlo más con sus compañeros y amigos. Estos resultados, no obstante, pueden ser matizados cuando se atiende a la naturaleza y objetivo de estos contactos o tiempo compartido. En este sentido, aunque la red social en la adolescencia temprana se amplía con nuevas amistades u otros adultos significativos, la familia sigue organizando la vida de estos y continúa ofreciendo experiencias concretas de desarrollo que influyen en las interacciones que establecen en otros contextos como son el centro escolar o la comunidad más amplia (Arranz et al., 2010; Calderón, 2008; Musitu et al., 2001; Steinberg & Silk, 2002).

En esta evolución entre contextos sociales cobra especial relevancia el concepto de apego. Ni los grupos de iguales aparecen por primera vez en la adolescencia ni son un fenómeno específico de esta etapa del desarrollo, es decir, los seres humanos, son seres sociales por naturaleza siendo un hecho ampliamente reconocido la necesidad de relacionarse con su entorno social para lograr su desarrollo. Así, la vinculación con los otros nos acompañará a lo largo de toda la vida (Viejo, 2012) y el apego que se establece en las primeras edades evoluciona a lo largo de los años siendo símbolo de ello. Desde los primeros años, el vínculo de apego a una persona se transforma en un elemento importante del desarrollo (Bowlby, 1969, 1973, 1979, 1980). En un primer momento, el recién nacido nace indefenso pero con una gran capacidad de aprendizaje ya que se muestra seducido por los estímulos de origen social que se producen (López, 1990). Posteriormente, desde la entrada en el centro escolar en educación infantil hasta alcanzar la adolescencia, ambos sexos viven en una exposición continuada al mundo de los pares. En esta etapa, estas relaciones no solamente aumentan en cuanto a la relevancia que se les confiere sino también en cuanto a la complejidad que alcanzan (Brown & Larson, 2009). Por ello, el vínculo de apego se amplía al mundo de los pares generando amistades (Cassidy & Shaver, 2008; Freeman & Brown, 2001). Es decir, en la adolescencia se produce paulatinamente un distanciamiento con respecto a los progenitores y una mayor vinculación con los iguales. Estas nuevas relaciones irán ganando en intimidad, reciprocidad y apoyo emocional hasta convertirse de forma gradual en auténticas relaciones de apego que cumplirán muchas de las funciones que anteriormente asumían los padres (Cassidy, Kirsh, Scolton & Parke, 1996; Collins & Laursen, 2000; Delgado, Oliva & Sánchez-Queija, 2011). Esto significa que la exploración del mundo, necesaria para la evolución personal, se basa por un lado en la búsqueda tanto de nuevas

sensaciones como en la aceptación de riesgos, al tiempo que ello se realiza a través del establecimiento de nuevas bases de seguridad en los amigos como figuras de apego (Fuertes, Martínez & Hernández, 2001; Kobak & Sceery, 1988; López, 2006). Además se mantiene la familia como una figura principal organizada jerárquicamente (Cooper, Shaver & Collins, 1998; Rosenthal & Kobac, 2010). Al respecto, Gorrese y Ruggieri (2012) destacan que el apego con los progenitores y con los pares es distinto pero a la vez complementario, es decir, más que una transferencia de las funciones de apego es una evolución de este vínculo a medida que los individuos se hacen más mayores. De esta manera, Scharf y Mayselles (2007) apuntan que la familia sigue siendo una figura importante de apego incluso durante la adultez emergente.

Igualmente, el grupo de iguales no es un contexto inamovible; Dunphy (1963) establece el desarrollo del grupo de iguales en cuatro etapas. La primera es en la preadolescencia, cuando la pandilla está compuesta por miembros del mismo sexo y parecida edad. Se caracterizan por ser compañeros del centro escolar y del barrio, siendo los grupos muy cohesionados aportando a los miembros que lo componen seguridad, apoyo, etc. En estas pandillas se aprende a aceptar las primeras normas grupales, produciéndose los primeros contactos fuera del entorno escolar. Además, el inicio de las amistades tiene que ver con el hecho de compartir con el otro, abrirse conjuntamente y juntos conocerse (Grijalva-Martínez, 2010). Paulatinamente, se produce la segunda etapa en la que la pandilla se sigue manteniendo pero van comenzando las primeras interacciones entre grupos de diferente sexo. Estas relaciones se caracterizan por ser bastante torpes y toscas (Ortega & Sánchez, 2011) ya que no se ha tenido interacciones sociales con el grupo de iguales del sexo contrario hasta la fecha. Asimismo, Connolly, Craig, Goldberg y Pepler (2004) apuntan que, durante la adolescencia temprana, aproximadamente el 80% de las personas participan en actividades sociales con individuos de ambos sexos que les ayudan a iniciarse en contactos sentimentales, los cuáles son aceptados por el grupo de pares. Durante la adolescencia, el grupo de iguales sigue evolucionando hasta la tercera etapa, en la que se empieza la transición del grupo unisexuado al mixto, formándose ya una pandilla en la que normalmente los chicos suelen ser algo mayores, no existiendo tanta cohesión entre sus miembros (Musitu & Cava, 2003; Oliva, 2004). Este agrupamiento heterosexual ayudará a las chicas y chicos a regular y estructurar sus relaciones sociales, que tenderán a ser cada vez menos torpes y bruscas. Contrariamente a lo que sucedía en las pandillas unisexuales, en estas se fomenta

una relación más heterogénea ya que los grupos son más abiertos (Vega-Gea, 2013). Por último, durante la cuarta fase, a finales de la adolescencia media y la adolescencia tardía, se produce una desintegración de la pandilla como tal y surgen una serie de parejas relacionadas entre sí, lo que supone un progresivo incremento de la implicación en la relación, compromiso e intimidad (Connolly et al., 2004).

De esta forma, desde la adolescencia temprana los grupos mixtos aumentan y, con ellos, los primeros acercamientos erótico-sentimentales que en ocasiones pueden acabar generando las primeras relaciones románticas, conocido en inglés como *dating* (Connolly & McIsaac, 2011). Se entiende, por tanto, que las relaciones entre el mismo sexo ofrecen oportunidades para que los individuos validen sus características de identidad personal mientras que las actividades con el sexo opuesto son necesarias para validar ciertas características de la identidad sexual (Zarbatany, Hartmann & Rankin, 1990). Es decir, los adolescentes pasan de ser amigos a ser el objeto de deseo de sus iguales y sus encuentros se dirigen a mostrar, implícita o explícitamente, el interés y la atracción sexual que se siente por el otro (Belsky, 2012; Oliva, 2003; Ortega-Rivera et al., 2010), relacionado no sólo a su apariencia física o rasgos de personalidad, sino también a la compatibilidad de intereses y habilidades (Miller & Benson, 1999; Stenberg, 1987).

Estos acercamientos erótico-sentimentales acompañan al desarrollo puberal que se genera durante estos años (Carver et al., 2003; Collins, 2003; Friedlander et al., 2007; Gorrese & Ruggieri, 2012). Ejercen, a su vez, una importante influencia en el proceso de desarrollo, tanto en relación a las habilidades sociales como en la comprensión social de los otros, dirigiéndose a gustar e intimar con sus iguales (Nina, 2009) y a buscar respuesta a la necesidad de apoyo (Delgado et al., 2011). Además, por regla general, estos comportamientos están enmascarados en forma de juego, denominados "*pushing and poking*" (Maccoby, 1998), entre los que se encuentran por ejemplo los empujones, agarrones, pequeños golpes, insultos y burlas (Lacasse, Purdy & Mendelson, 2003; Ortega & Sánchez, 2011; Ortega-Rivera et al., 2010; Pellegrini, 2001). Estos comportamientos, dentro del patrón de interacción erótico sentimental, pueden dar lugar al cortejo rudo o torpe (Craig, Pepler, Connolly & Henderson, 2001; Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, Nocentini & Menesini, 2010; Ortega, Ortega-Rivera & Sánchez, 2008) en el que los adolescentes despliegan comportamientos de acercamiento hacia los iguales dentro de la actividad lúdica -ya que juegan a perseguirse, a tocarse diferentes partes del

cuerpo, a agarrarse, etc.- buscando iniciar el contacto e interacción con aquellos por los que sienten atracción, pero que en la mayoría de las ocasiones no tiene control.

En consonancia, se entrelaza esta atracción e interés hacia los iguales con las dificultades propias de las escasas interacciones erótico-sentimentales que han mantenido hasta ese momento, las cuales estaban orientadas principalmente a las actividades de divertimento (Ortega-Rivera, 2015). Paralelamente aún no tienen desarrolladas las suficientes habilidades sociales y al mismo tiempo tienen que reconocer, comprender y gestionar los nuevos sentimientos y emociones que experimentan hacia los compañeros, así como el posible miedo al rechazo e incluso al ridículo ante los demás. Por esta razón, muchos de estos acercamientos están caracterizados por la ambigüedad, tanto en sus comportamientos como en sus intenciones. De esta manera, si el acercamiento es aceptado por el otro adolescente, todo irá bien, mientras que si es rechazado no pasa nada porque es un juego (Maccoby, 1998; Pellegrini, 2001; Sánchez, 2012, citado en Ortega-Rivera, 2015). Todo esto puede generar que la interacción íntima entre los iguales genere un conflicto (Fize, 2007) convirtiéndose en ocasiones en algo incomodo, no deseado o incluso violento (Ortega-Rivera et al., 2010) con el riesgo de perpetuarse (Ortega & Sánchez, 2011; Ortega-Rivera et al., 2010).

Pellegrini (2001) puntualiza que estos primeros acercamientos en la adolescencia temprana son diferentes entre ellas y ellos. Mientras que las chicas usan formas verbales como insultos o bromas irónicas, los chicos prefieren formas físicas más rudas, como empujones, agarrones, etc. Estas nuevas relaciones cumplen una función instrumental y exploratoria. De esta manera, poco a poco el interés de los adolescentes se desplaza hacia un tipo de relaciones más exclusivas, basadas en el cortejo y en el romance, produciéndose así las primeras citas de pareja. Estos primeros acercamientos erótico-sentimentales no suelen empezar en el ámbito privado sino dentro del contexto de la pandilla, destacando que el promedio de adolescentes por grupo o pandilla suele ser de seis (Steinberg, 2007). Así, las aproximaciones físicas y las manifestaciones sexuales aumentan en intensidad a medida que se hacen más mayores y/o aumenta la duración de las relaciones sentimentales, comenzando por regla general, con manifestaciones leves como por ejemplo besos o cogerse de la mano y progresivamente avanzando hacia manifestaciones que conllevan una mayor intimidad entre los adolescentes (Manning, Giordano & Longmore, 2006). Por ello, algunos autores (Brown, Feiring & Furman, 1999; Moore, Miller, Gleib & Morrison, 1995) afirman que la cultura de los iguales

durante esta etapa se elabora en torno a la seducción sexual y a las relaciones de noviazgo. Estas variables son las que mejor auguran los comportamientos sexuales de los adolescentes (Serrano, Godás, Rodríguez & Mirón, 1996; Ubillos & Navarro-Pertusa, 2004).

En definitiva, las relaciones sentimentales durante la adolescencia toman una importancia central en la vida de las chicas y chicos, siendo causa de grandes emociones y del nacimiento de sentimientos nuevos que deberán hacerse hueco en la vida personal, social y escolar de las y los adolescentes (Viejo, 2012). Si en estas relaciones de noviazgo se consigue modular de forma correcta sus emociones y sentimientos accederán a diferentes beneficios (Connolly et al., 2004; Sánchez, Ortega-Rivera, Ortega & Viejo, 2008; Smiler, 2008) como son el intercambio de diversos sentimientos y conductas afectivas como por ejemplo el amor, el compromiso, la confianza, la seguridad, la intimidad, y el bienestar general (Bouchey & Furman, 2003; Grover & Nangle, 2007; Nina, 2011; Shaffer & Furman, 2009). Estas relaciones beneficiarán el ajuste psicológico del adolescente y con ello su identidad (Bouchey, 2007; Braithwaite et al., 2010; Shaffer & Furman, 2009). Todo esto repercutirá en el desarrollo de habilidades sociales al intimar con los demás, generando mayores índices de aceptación social, competencia relacional, romántica (Furman, Low & Ho, 2009) y realización personal (Shaffer & Furman, 2009).





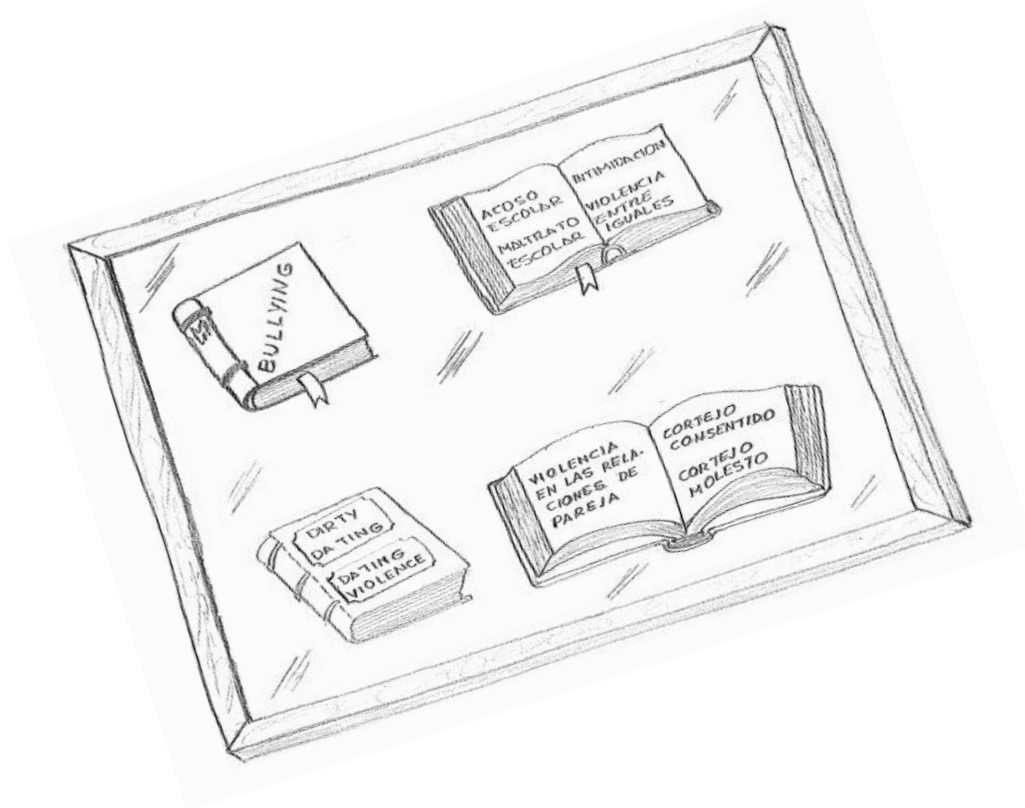
---

### Conducta violenta en la adolescencia temprana: bullying y dating violence

---

Para acercarnos al estudio de la violencia entre iguales y en los primeros contactos erótico-sentimentales es necesario comprender la magnitud del objeto de estudio, las dificultades que encierra precisar los conceptos y la especial relevancia que adquiere en la vida escolar.

Por ello, en primer lugar, se revisarán ciertos conceptos relacionados entre sí como son el conflicto, la agresión, la agresividad y la violencia. Posteriormente, nos centraremos en la violencia y en las manifestaciones que esta adquiere. Para ello, se realizará un estudio de los diferentes tipos de violencia que se producen con mayor frecuencia entre las y los adolescentes. Por último, se analizará tanto el concepto de *bullying* como de *dating violence* como dos manifestaciones violentas de particular interés en esta etapa evolutiva.



## **1. Delimitación terminológica**

El conflicto, la agresividad, la agresión y la violencia son términos que si bien implican connotaciones diversas, frecuentemente se encuentran en la literatura no sólo divulgativa, sino también científica, con usos indistintos. Por este motivo, se hace necesario clarificarlos para dotarlos de un significado con propiedad.

### ***1.1 ¿Qué es el conflicto?***

Se puede entender el conflicto como una expresión de complejidad, de interconectividad, de motor de vida, de dinámica de movimiento y de transformación (Salinas, Posada & Stella, 2002). Es, por tanto, algo inherente y consustancial a la persona (Arellano, 2007; Pino & García, 2007; Viñas, 2004), que le permite avanzar en su desarrollo (Santaella-Sáez & Santaella-López, 2007) tanto a nivel individual como social (Carozzo, 2013). De esta manera, el conflicto representa una situación de confrontación de intereses entre dos o más individuos que perciben metas opuestas (Monclús, Oliva, Sánchez, Gonzalo & Barrigüete, 2004), es decir, se sienten en oposición (Rodicio & Iglesias, 2011).

En este sentido, el conflicto es inherente a la convivencia, pero el problema radica en la respuesta que se le otorgue (Puig, 1997). Es decir, el conflicto en sí mismo es un hecho natural, pero puede ser positivo o negativo dependiendo del modo en que se gestione (Ovejero, 2004). Si se adopta una postura asertiva, defendiendo las propias ideas sin dejarse manejar por nadie, sin manipular tampoco a otra persona y confrontando las ideas de uno mismo con las de los demás a través del diálogo, la persona logrará progresar en su desarrollo y seguir aprendiendo (Serrano-Sobrino, 2013). De esta manera, se consigue que las relaciones sean enriquecedoras asumiendo los conflictos, lo que significa aceptar que existen diferencias y que éstas han de expresarse (Hernández-Morales & Jaramillo-Guijarro, 2002). Por el contrario, si se adopta una postura agresiva en la que sólo se piensa en perjudicar a la otra persona o hacer prevalecer los propios intereses, el conflicto se va transformando, incrementando su impacto y adquiriendo connotaciones y consecuencias negativas.

Pretender que un centro educativo se mantenga en una calma continua es alejarse de la realidad escolar (Fernández, 2003) ya que, a diario, se dan acciones, movimientos y relaciones entre los que integran la comunidad escolar y esto, en sí mismo, implica conflictos. Así pues, dado que los conflictos no van a dejar de existir, lo más importante

es tener la capacidad de resolverlos de manera no violenta, por el bienestar de toda la comunidad educativa. En otras palabras “no debemos intentar evitar los conflictos en la escuela, sino aprender de ellos, aprender a resolverlos de forma dialogante y positiva, porque a la escuela se va a aprender a ser una persona equilibrada, sensata, solidaria y segura” (Ortega, 2010a, p. 18).

Carbonell y Peña (2001) determinan tres niveles de conflictos que pueden suceder dentro del contexto escolar, teniendo en cuenta su manifestación y sus características. El primero de ellos incluye aquellos conflictos de carácter primario, que suelen ser más frecuentes, los cuales representan los conflictos más fáciles de solucionar como son los actos de indisciplina o faltas de respeto. En el segundo nivel se incluyen las conductas de tipo disruptivo que perturban el ámbito escolar como son el absentismo escolar, los robos, los destrozos de material y las agresiones aisladas. El tercer nivel recoge aquellos conflictos de mayor gravedad como son los robos frecuentes, vandalismo, agresiones a miembros de la comunidad escolar, etc. Entre las conductas y conflictos más graves, merece tener en cuenta tanto el *bullying* como los problemas de violencia en las primeras relaciones erótico-sentimentales en la adolescencia temprana, que se abordarán expresamente hacia el final de este capítulo.

Por todo esto, un conflicto mal gestionado puede dar lugar a un acto de agresividad y violencia, ya que en alguna medida han fallado las estrategias para enfrentarse al mismo de manera pacífica (Fernández, 1998).

## ***1.2 ¿Qué es la agresividad, la agresión y la violencia?***

El concepto de agresividad incluye un amplio rango de comportamientos de naturaleza física, verbal o psicológica; esta amplitud del fenómeno dificulta obtener una definición clara y precisa del término, pese a que han sido muchos los investigadores que han tratado de avanzar en este sentido (Avilés, 2006; Bandura, 1973; Buss, 1961; Lorenz, 1974; Sanmartín, Gutiérrez, Martínez & Vera, 2010). La agresividad puede ser vista como la disposición relativamente estable a ser agresivo en diversas situaciones (Berkowitz, 1996). Mientras que las teorías evolucionistas consideran que la agresividad es un producto natural consustancial al ser humano (Carrasco & González, 2006). Siguiendo esta línea, Vega-Hazas (2009) considera que forma parte de nuestra naturaleza y, como todo lo pasional, en sí no es algo ni bueno ni malo. Es una necesidad, pues sin ella no se tendría fuerza interior para vencer los obstáculos con que uno se encuentra en

su vida; pero eso sí, hay que educarla. Para Sanmartín et al. (2010) la agresividad es una conducta innata (Jares, 2001; Sanmartín, 2004) que se desarrolla de modo automática ante determinados estímulos y, del mismo modo, finaliza ante la presencia de inhibidores muy específicos. Así, se encuentra adherida a la estructura psicobiológica del organismo por evolución filogenética de la especie (Echeburúa, 2010). Por ello, representa la capacidad de reacción adaptativa que tiene el organismo ante los peligros del exterior, potenciando la capacidad de supervivencia como especie (Arón, 2008; Cornellá & Llusent, 2005) y formando parte de las estrategias de afrontamiento de las personas (Echeburúa, 2010).

Pese a esta controversia, existe cierto acuerdo en considerar la agresividad como un concepto multidimensional (Huntingford & Turner, 1987; Cerezo, 2001a) para el que se deben considerar diversos criterios: en primer lugar, la intención que tiene el comportamiento, es decir, el fin de este; en segundo lugar, sus orígenes y sus antecedentes; en tercer lugar, su confirmación, es decir, su estructura; y en último lugar, el contexto en el que se genera. Así, la agresividad puede ser entendida como una conducta perjudicial, destructiva y socialmente definida como agresiva, que se caracteriza por el ejercicio de la fuerza, con el objetivo de causar daño o perjuicio al individuo o a los bienes (Bandura, 1973; Delgado, 1971). Van Rillaer (1977, p. 20) añade que es “una disposición dirigida a defenderse o a afirmarse frente a algo o frente a alguien”.

Se entiende la *agresión* como un comportamiento destructivo cuya intención es dañar a personas u objetos (Papalia & Wendkos, 1992); por tanto, se trata de una conducta física o simbólica, que pretende herir física o psicológicamente a alguien (Berkowitz, 1996). Archer y Browne (1989) puntualizan que, para ser agresión, se debe producir una clara finalidad de hacer daño (Anderson & Bushman, 2001) o de impedir el acceso a un recurso necesario o de cualquier tipo, y conseguir su objetivo, es decir, debe causar daño real, no ser una simple advertencia. Debe existir, además, una alteración del estado emocional, de modo que la agresión pueda ser calificada como colérica, más allá de lo estrictamente instrumental (Archer & Browne, 1989).

Respecto a la *violencia*, Berkowitz (1996) la considera como una forma extrema de agresión, es decir, un intento premeditado de causar perjuicio físico grave. Aparecen entonces episodios agresivos que pueden ocasionar violencia en el momento en que existe un abuso de poder y se pretende dañar al otro (Fernández, 1998) o destruir algo que le pertenece (Rodríguez, 2004). Distintos autores confirman esta línea y definen la violencia como un comportamiento deliberado y hostil, que supone una intención, omisión o acción

de imponer la voluntad sobre los demás, pudiendo ocasionar daños psicológicos o físicos (Berkowitz, 1993; Sanmartín, 2007; Santaella-Sáez & Santaella-López, 2007). Además, Santaella-Sáez y Santaella-López (2007) subrayan que la violencia es deliberada y derivada del poder para generar a otro daño moral o físico.

El término agresividad designa la tendencia o disposición que da lugar a la agresión (García & Ramos, 2000; Serrate, 2007), mientras el término violencia incluye la intencionalidad, es una conducta aprendida (Berger, 2008). La agresividad es, por tanto, el sustrato básico, biológico y al servicio de la adaptación social que en alguna medida provoca algún acto agresivo y que cuando se usa de forma intencional y premeditada desemboca en violencia (OMS, 2002). Por ello, la agresividad es una tendencia básica, primaria (Carrasco & González, 2006) e impulsiva, en ocasiones difícilmente controlable, que surge como respuesta de una frustración o insatisfacción previa. Mientras que la violencia hace mención a la conducta hacia la que se dirige esa tendencia o comportamiento (Gómez et al., 2007). Así, la agresión es una acometida o ataque para dañar a otro, pero al contrario que la violencia que siempre es “no habitual”, a veces sí puede ser “natural”, cuando se usa para defenderse o superar dificultades de supervivencia, convirtiéndose la agresividad en una capacidad positiva o adaptativa (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Entonces se puede afirmar que la violencia es la agresión injustificada (Echeburúa, 2010), el acoso, la amenaza, la exclusión social y la violencia psicológica con intención de dominar, sojuzgar, atemorizar y maltratar al otro (Ortega & Mora-Merchán, 2000). En otras palabras, la persona es agresiva por naturaleza, siendo una conducta orientada preferentemente por los instintos biológicos, pero pacífica o violenta por cultura (Sanmartín, 2000, 2002, 2004). Por lo que se le quita el carácter indeliberado, siendo una conducta intencional y dañina (Sanmartín, Iborra, García-Estévez & Martínez-Sánchez, 2010). Por ello se deduce que no hay violencia si no hay cultura y no se puede admitir que por naturaleza seamos violentos, es decir, el agresivo nace y el violento se hace (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Sanmartín, 2004, 2006). Siguiendo esta línea, Galtung (2003) afirma que un acto es violento cuando implica tanto al cuerpo (agresión) como a la mente (agresividad).

Tres importantes conclusiones se desprenden de lo anterior: en primer lugar que toda violencia es agresión y aunque puede haber agresión puntual no intencional (Arense, 2012), la violencia es un fenómeno social intencional; no toda agresión es violenta (Navarro, 2009) pudiendo haber, de hecho, formas agresivas de conducta que son

expresión del natural proceder como defenderse ante un ataque que implica riesgo; y por último, que mientras la agresión mantiene un patrón básico de conducta social, más o menos ruda, relacionada con el instinto de supervivencia, la violencia tiene un componente social que permite asumir que es aprendida, inmoral y por tanto reeducable (Ortega, 2010).

## 2. Formas de violencia

Según la relación interpersonal de la violencia, encontramos la clasificación de violencia *directa e indirecta* (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Buss, 1961; Crick, Casas & Nelson, 2002; Crick & Grotpeter, 1995; Grotpeter & Crick, 1996; Olweus, 1993; Valzelli, 1983) o violencia explícita frente a encubierta (Crick, Casas & Ku, 1999). La primera, la violencia *directa* o explícita, es aquella que se ejecuta abiertamente sobre la víctima mediante ataques físicos, amenazas verbales, etc. La segunda, la violencia *indirecta* o encubierta, es la que se realiza sobre sus posesiones, estatus o relaciones: control directo, dispersión de rumores, mantenimiento de secretos, alienación social, avergonzar en un ambiente social, etc. (Bjorkqvist et al., 1992; Richardson & Green, 1999). Esta violencia está dirigida a desprestigiar socialmente a las víctimas con la finalidad de destruir sus relaciones interpersonales provocando progresivamente exclusión social (Griffin & Gross, 2004). La violencia indirecta ha sido considerada por algunos investigadores como violencia social (Avilés, 2002; Galen & Underwood, 1997) o violencia relacional (Crick, 1995, 1996; Crick & Grotpeter, 1995). Aunque los tres términos hacen referencia a aquellas conductas que perjudican las relaciones y los sentimientos de inclusión en los grupos de pares (Navarro, 2009), existen ciertas discrepancias. La violencia indirecta es explicada como una forma encubierta de agresión, mientras que la violencia relacional hace referencia tanto a la confrontación directa -como por ejemplo amenazar con excluir a alguien del grupo de amigos-, como a la no confrontación -como son los rumores-. De igual manera, la violencia social incluye acciones que causan daño interpersonal, y como sucede con la violencia relacional, adquiere formas directas o encubiertas, abarcando también la utilización de las conductas no verbales como por ejemplo gestos (Navarro, 2009).

Según la motivación que conduce a la violencia, se diferencia la violencia *instrumental* de la violencia *hostil* (Anderson & Bushman, 2002; Atkins, Stoff, Osborne

& Brown, 1993; Bandura, 1973; Geen, 2001; Kassinove & Sokhodolsky, 1995). La violencia *instrumental* es un comportamiento premeditado cuyo objetivo es satisfacer un propósito o interés del agresor (Anderson & Bushman, 2002; Cosi, Vigil-Colet & Canals, 2009). Este tipo de violencia no se desarrolla únicamente como una reacción ante la presencia de una provocación previa (Ramos, 2008). Mientras que la violencia *hostil* es un comportamiento no planificado, impulsivo y cargado de ira, cuya finalidad es causar daño. Este tipo de violencia aparece como una reacción ante una provocación percibida (Anderson & Bushman, 2002). Berkowitz (1996) añade la violencia *emocional*, utilizada en ocasiones como sinónimo de violencia hostil. Sin embargo, existen diferencias entre ambos conceptos ya que la violencia emocional no es el estresor externo en sí mismo el que la provoca, como sí que pasa en la violencia hostil, sino el afecto negativo activado por dicho estresor el que produce las tendencias violentas y la ira experimentada (Carrasco-Ortiz & González-Calderón, 2006).

Según su modalidad o naturaleza, Avilés (2002) diferencia entre tipología *física*, *verbal*, *psicológica* y *social*. La tipología *física* está relacionada con la acción que se realiza a través de un contacto entre perpetrador y víctima (Little, Henrich, Jones & Hawley, 2003). Se caracteriza por empujones, patadas, puñetazos, etc. En la tipología *verbal* se refiere a la acción que pretende causar daño con la palabra (Little et al., 2003). En este tipo es frecuente la humillación en público o el estar resaltando de forma constante un defecto físico o de movimiento (Avilés, 2002). Mientras que en la tipología *psicológica* son acciones encaminadas a disminuir la autoestima de la persona y provocar su sensación de temor e inseguridad. Por último, en la tipología *social* se pretenden ubicar aisladamente a la víctima respecto de los demás y hacer partícipes de esta acción en ocasiones a otros compañeros. Por otra parte, Alba, Navarro y López (2015) destacan que la violencia puede expresarse de diversas maneras, pero principalmente se clasifica en tres tipos: la *violencia física*, *sexual* y *psicológica*.

Basándonos en esta última clasificación (Alba et al., 2015) la *violencia física* es aquella en la que existe un contacto con el objetivo de producir un daño. Según Corsi (1994) estos comportamientos violentos se pueden identificar en una escalada que puede iniciarse con un pellizco y continuar con empujones, puñetazos, etc. pudiendo llegar a generar lesiones internas, desfiguraciones y hasta el homicidio. De esta manera, algunos investigadores afirman que la violencia física abarca cualquier tipo de comportamiento violento que conlleve acciones como por ejemplo lanzar un objeto, empujar, sujetar,

agarrar, abofetear, golpear, dar codazos o patadas, intentar ahogar, etc. (Connolly et al., 2010; Halpern, Oslak, Young, Martin & Kupper, 2001; O'Leary, Slep, Avery-Leaf & Cascardi, 2008).

Asimismo, dentro de la violencia física se puede distinguir entre directa e indirecta. En la primera, el perpetrador actúa directamente sobre la víctima, por ejemplo, golpeándola. Este tipo de violencia la reconocen fácilmente los testigos, los adultos (familia y docentes) y las víctimas y quizá por ello pueda ser considerada como la más fácil de identificar y abordar (González-Moreno, 2013). En la segunda, el perpetrador actúa sobre pertenencias o material de trabajo de la víctima y no sobre ella directamente. Los destrozos, los robos o el esconder cosas son ejemplos de violencia indirecta (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007).

Se entiende por *violencia psicológica* el conjunto de actitudes, conductas y estilos de comunicación basados en el desprecio, ridiculización, desacreditación, aislamiento, insultos, denigración, comportamientos celosos, posesivos, dominación e intimidación (Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary & González, 2007a; Murphy & Hoover, 1999, 2001; O'Leary, 1999; O'Leary & Slep, 2003; Shorey, Cornelius & Bell, 2008). En otras palabras, es todo comportamiento orientado a la desvalorización de la otra persona (Alberdi & Matas, 2002) que tiende a socavar la autoestima de la víctima (O'Leary & Slep, 2003; Muñoz-Rivas et al., 2007a), englobando un amplio abanico de métodos verbales y mentales (Follingstad, 2007). O'Leary (1999) reconoce en su definición las acciones de control y dominación, pero además añade las formas de perpetración verbal, las cuales implican la denigración. Al respecto, varios autores (Avilés & Monjas, 2005; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Viera, Fernández & Quevedo, 1989) plantean que la violencia psicológica es habitualmente verbal provocando daño emocional. Así O'Leary y Slep (2003), definen la violencia psicológica en función de tres indicadores: la violencia verbal, por ejemplo, gritar; los comportamientos dominantes, coercitivos o controladores como intentar que esa persona no hable con sus compañeros o amigos; y por último, comportamientos celosos, por ejemplo, exigirle explicaciones. Además, este tipo de violencia aparece sola o siempre que hay otro tipo de violencia. Implica una manipulación en la que incluso la indiferencia o el silencio provocan sentimientos de culpa e indefensión, incrementando el control y la dominación del perpetrador sobre la víctima. Para que estas conductas sean consideradas violencia es necesario que no sólo exista una intención de abuso de poder por parte de quién las realiza, sino también una posición de



vulnerabilidad por parte de la víctima generándole una emoción negativa (Valdivieso, 2009).

Por último, la violencia sexual recoge aquellos intentos persistentes e inapropiados de tener experiencias sexuales no consentidas con otros compañeros mediante coacción, intimidación o indefensión, aún cuando no exista la intención de humillarles o avergonzarles (AAUW, 1993, 2001; Alberdi & Matas, 2002; Benbenishty & Astor, 2005; Hand & Sánchez, 2000; Mc Master et al., 2002; Witkowska & Menckel, 2005). Ortega et al. (2010), consideran que la mayoría de las definiciones encontradas en la literatura científica comparten al menos dos características: una de ellas sería el hecho de ser un acto no deseado y la otra la naturaleza sexual del acoso (AAUW, 2001; Lacasse et al., 2003). Además, hay autores (Hand & Sánchez, 2000; Shute, Owens & Slee, 2008) que comparten en sus definición el desequilibrio de poder que se establece en este tipo de violencia ya que la víctima se encuentra en clara desventaja, provocando un ambiente hostil que afecta al alumnado (Lacasse et al., 2003; Witkowska & Kjellberg, 2005). Además, Attar-Schwartz (2009) indica que la violencia sexual puede experimentarse mediante formas verbales como son comentarios con connotación sexual; físicas, como por ejemplo tirar de la ropa de forma sexual; y no verbales tales como mostrarle a alguien imágenes pornográficas. Todo esto, cuando se lleva al contexto escolar, es lo suficientemente severo, persistente y doloroso (AAUW, 1993, 2001; Attar-Schwartz, 2009; Gruber & Fineran, 2007; Timmerman, 2002) para interferir en el derecho del alumnado a tener una vida y un aprendizaje escolar basado en la seguridad, el apoyo y el respeto, influyendo en su dignidad personal (Witkowska & Kjellberg, 2005).

Aunque hemos definido de forma independiente las diferentes formas de violencia (ver resumen en Tabla 2) lo más común es que en estas situaciones, la víctima reciba perpetraciones diversas (Liu, 2004; Ortega & Mora-Merchán, 2008).

Tabla 2

Formas de violencia en la adolescencia temprana en función de su naturaleza.

Formas de violencia en función de su naturaleza	
Física	Directa: patadas, puñetazos, empujones, etc. Indirecta: esconder/romper/ensuciar propiedades o materiales, robar, etc.
Psicológica	Directa: poner motes, insultos, chantajes, etc. Indirecta: expandir rumores, hablar mal de uno, etc.
Sexual	Formas verbales: como son comentarios con connotación sexual como por ejemplo bromas o gestos guarros, falsos rumores sobre tu comportamiento sexual, enseñar partes del cuerpo, etc. Físicas: tirar de la ropa de forma sexual, tocar, agarrar o pellizcar con intenciones sexuales, etc. No verbales tales como mostrarle a alguien imágenes pornográficas, escribir mensajes o dibujos sexuales, etc.

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Violencia en la adolescencia temprana

Como en toda sociedad también en los centros escolares ha estado presente desde sus inicios la violencia (Ortega, 1998; Ortega & Mora-Merchán, 2000). Monclús et al. (2004) analizan los escritos de una tablilla sumeria del tercer milenio observando que desde el principio de la escuela como institución parece estar presente la coacción, la violencia y el miedo. De esta manera, para acercarse a la realidad de la violencia escolar es necesario comprender la magnitud del objeto de estudio, las dificultades que encierra precisar el término y la especial relevancia que adquiere en la sociedad. Así, dependiendo de las visiones epistemológicas, algunos autores (Kaplan, 2006; Merino, 2006, Ross & Watkinson, 1999) ponen mayor énfasis en esta violencia como parte de una dinámica social más amplia, es decir, la violencia en la institución escolar aparece como un microcosmos de la violencia en la sociedad (Monclús & Saban, 2006). No obstante, otros investigadores (Farrington, 2003; Suckling & Temple, 2006) se basan en las variables interpersonales e intrapersonales en el interior de cada centro escolar. Por ello, Serrano e Iborra (2005) conceptualizan la violencia escolar como cualquier tipo de violencia que se da en la institución escolar que puede ir dirigida hacia alumnado, docentes o propiedades, siendo una acción u omisión intencionada (Serrano, 2006). Estos actos tienen lugar tanto en las diferentes actividades como por ejemplo son las extraescolares como también en las diferentes instalaciones escolares como pueden ser el aula, el patio, los lavabo, etc.

Entre todos los tipos de violencia escolar existentes, hay dos que debido a la gravedad que reportan en el alumnado adolescente merecen una especial atención: la violencia o acoso entre iguales y la violencia en las primeras relaciones eróticas sentimentales. Ambos tipos de violencia tienen una estructura multidimensional en el que inciden factores personales, familiares, sociales, etc. (Cerezo, 2002; González-Lozano, 2009).

### **3. 1. Acoso o violencia escolar entre iguales (*Bullying*)**

Las relaciones y las experiencias con los iguales son necesarias para el buen desarrollo del adolescente, ya que contribuyen a su bienestar, ajuste social, cognitivo y emocional. Sin embargo, estas relaciones entre los estudiantes en los centros escolares son complejas, como las de todo grupo que se percibe con el mismo estatus social e intereses semejantes y, sobre todo, que es tratado de forma homogéneo (Ortega 1998). Las relaciones entre adolescentes implican desavenencias que pueden tener un efecto positivo o negativo sobre ellos y sobre las propias relaciones. Entre las consecuencias negativas, cabe destacar el riesgo de acoso escolar, fenómeno que siempre ha existido pero que, actualmente, ha adquirido gran relevancia.

En España, la alarma social estalla con el suicidio del adolescente Jokin Ceberio en Hondarribia (Guipúzcoa) en septiembre del 2004 y de la adolescente Cristina C. que se quitó la vida arrojándose desde un puente en Elda (Alicante) en mayo de 2005. Estos sucesos marcaron un antes y un después en la toma de conciencia social sobre el fenómeno *bullying* generando que la sociedad dejara de verlo como un juego de niños y se concienciara de su verdadera gravedad (Latorre, 2013) y de su carácter traumático (Piñuel & Oñate, 2007).

#### **3.1.1. Aproximación conceptual**

Una definición internacionalmente aceptada para identificar la violencia entre iguales a nivel escolar sería vital para obtener unas estadísticas exactas y conocer índices de intimidación más ajustados; sin embargo, es difícil alcanzar este objetivo dadas las diferentes traducciones del término *bullying* en cada país (Ortega & Mora-Merchán, 2000). Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez (2001) señalan varias de las etiquetas usadas internacionalmente para referirse a este fenómeno: *bullismo* en Italia; *brutaliser* en Francia; *pallikaros* en Grecia; *treiteren* en Holanda; *vandalismo* en Portugal; *einshuchten*

*o aggressiionen unter schülern* en Alemania (Smith & Brain, 2000); *zorbalk* en Turquía (Ucanok, Smith & Karasoy, 2011), etc. En extremo oriente es conocido como *ijime* en Japón (Morita, 1985; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002) y como *wang-ta* en Corea (Taki et al., 2008). En España se han empleado varios términos: acoso escolar, maltrato escolar, intimidación, victimización, matonismo, acoso al compañero (Benítez & Justicia, 2006; Defensor del Pueblo, 2007; Del Barrio, Martín, Almeida & Barrios, 2003; Díaz-Aguado, 2006; Lavilla, 2011; Martínez & Gras, 2007; Ortega, 1994a, 1994b, 1997; Ortega et al., 2001; Serrano & Iborra, 2005; Sullivan, Cleary & Sullivan 2005) que, sin embargo, no siempre encierran el mismo significado (Sánchez & Ortega, 2010). De ello, se deriva la dificultad para determinar comparaciones de resultados de los diferentes estudios realizados internacionalmente cuando se utilizan de partida etiquetas que no necesariamente son equivalentes entre sí (Nocentini et al., 2010; Smith et al., 2002; Smith & Monks, 2008; Smorti, Menesini & Smith, 2003; Ucanok et al., 2011).

En este sentido, la definición de Olweus (1986, 1993, 1997, 1998, 2004) es la más utilizada actualmente por la mayoría de investigadores, sin que los años que han pasado desde su proclamación hayan producido cambios sustanciales en ella (Erdur-Baker, 2010; Hartung, Little, Allen & Page, 2011; Kiriakidis & Kavoura, 2010; Ortega, 2008, 2010; Powell & Ladd, 2010). Este autor defiende que el alumnado es acosado o victimizado cuando ella o él es expuesto repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Además es una acción negativa cuando alguien intencionalmente infringe o intenta infringir daño o malestar a otra persona. Estas acciones negativas pueden ser llevadas a cabo a través del contacto físico, palabras u otras formas como por ejemplo hacer burlas o gestos mezquinos y a través de la exclusión intencional de un grupo. Pero no es *bullying* cuando dos alumnos de la misma fuerza discuten o pelean (Olweus, 1999).

A partir de esta definición, otros investigadores han realizado interesantes contribuciones para la comprensión de este fenómeno (Del Rey & Ortega, 2007). Ortega (1998) explica las dos leyes que mantienen el *bullying*: la ley del dominio-sumisión y la del silencio. Estas dos leyes son las que favorecen que el *bullying* perdure en el tiempo. Según éstas, los individuos implicados directamente en dinámicas de *bullying* mantienen un vínculo por el cual uno aprende a dominar, y otro a ser dominado. Además, los

adolescentes partícipes, directa o indirectamente, tienden a mantener en silencio lo que está ocurriendo (Díaz-Aguado, 1996).

Otros autores (Smith & Thompson, 1991; Tattum, 1993) se han centrado en la intencionalidad de hacer daño o presión como elemento esencial de este fenómeno. Lines (2008) cambia el foco de la acción y protagonismo del perpetrador a la víctima, ya que se produce *bullying* cuando la perpetración provoca en la víctima sentimiento de enfado o molestia. Este daño repercute en la víctima a nivel físico, psicológico y/o social (Farrington, 1993; Hazler, 1996; Ovejero, 2011; Rolan, 1989). Repercusiones, que como han demostrado Ybarra, Espelage y Mitchell (2014), se ven incrementadas tanto por la repetición de la perpetración como por el desequilibrio de poder entre la víctima y el perpetrador. Ambas características son criterios definitorios de este fenómeno que posicionan a las víctimas en una situación de mayor indefensión y aislamiento (Cerezo, 2008, 2009a), incrementando su riesgo de sufrir consecuencias psicosociales severas.

Otros autores (Smith & Sharp, 1994) añaden que el acto de perpetración ocurre sin que exista una aparente provocación por parte de la víctima. Sin embargo, esta no es una condición que pueda cumplirse en cualquier situación de *bullying*, ya que desde el rol de agresor victimizado, algunas víctimas ejercen un papel activo en la iniciación o mantenimiento de este fenómeno (Smith et al., 2002).

Elinoft, Chafouleas y Sassu (2004), por su parte, definen el *bullying* ampliando las características esenciales de las acciones negativas propuestas por Olweus (1997, 1998) con nuevas consideraciones sobre grados y formas de esas acciones. Elinoff et al. (2004) consideran *bullying* como una forma de violencia que es hostil y proactiva, y que implica tanto conductas directas como indirectas que son repetidamente dirigidas a un individuo o grupo percibido como más débil, incluyendo tanto las situaciones individuales como las grupales (Cajigas, Kahan, Luzardo, Najson & Zamalvide, 2004).

En síntesis, podría decirse que las características básicas del *bullying* son (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez & Dobarro, 2011; Avilés, 2002; Piñuel & Oñate, 2007; Ortega & Mora-Merchán, 2008): (1) que es una forma específica de violencia escolar (Del Rey & Ortega, 2005, 2007), siendo una de las manifestaciones más comunes y potencialmente más serias de violencia en los centros escolares (Anderson & Kincaid, 2005; Brand, Felner, Seitsinger, Burns & Bolton, 2008; Farrington & Ttofi, 2009; Larson, Smith & Furlong, 2002); (2) que son uno o varios perpetradores quienes,

con mayor poder y con el objetivo de causar dolor (Olweus, 1999; Ortega, 2010; Rigby, 2002; Tattum, 1993), acosan y someten reiteradamente a una víctima, es decir, que existe un criterio de periodicidad y cronicidad (Alsaker & Vilén, 2010; Olweus, 1993, 1997; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996; Serrate, 2007) y un criterio de desigualdad o asimetría (Fernández, 2003; Jeammet, 2002; Rigby, Smith & Pepler, 2004; Serrate, 2007); (3) que el *bullying* incluye desde la violencia física hacia un compañero/a, hasta la perpetración verbal, ya sea de forma directa o indirecta (Garzón et al., 2011).

Por ello, se debe separar claramente lo que se considera una violencia ocasional y esporádica de lo que es una violencia sistemática (Serrate, 2007). Los casos esporádicos de juego pesado, conducta antisocial y los conflictos o peleas entre desconocidos no son considerados *bullying* (Bond, Grad, Tollit, Butler & Patton, 2007; Dake, Price, Telljohann & Funk, 2003). Garaigordobil y Oñederra (2010) determinan tres criterios diagnósticos comúnmente aceptados por la mayoría de los estudios de Europa, que sirven para dilucidar si se está ante un caso de violencia entre iguales. El primero es la presencia de una o más conductas de hostigamiento y violencia en el centro escolar. El segundo es la reiteración de la conducta que ha de ser evaluada por quien la sufre de manera sistemática y no como algo accidental. El último criterio es la frecuencia en el tiempo, estableciendo un proceso que va ir disminuyendo la resistencia del adolescente y afectando en gran medida a todos los aspectos de su vida (familiar, académica, emocional, etc.). La existencia de estas tres características confirma el *bullying*.

### **3.1.2. Esquema dominio-sumisión**

El esquema dominio-sumisión, como una de las características definitorias del *bullying*, está caracterizado por el aprendizaje del rol que adopta tanto la víctima como el agresor (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Ortega, 2002, 2005; Ortega & Lera, 1999; Ortega & Monks, 2005; Ortega & Mora-Merchán 1997, 2000a, 2000b, 2008), constituyendo el núcleo común de este fenómeno (Díaz Aguado, 2005; Ortega & Mora-Merchán, 2008) y generando una relación asimétrica. Así, uno aprende a dominar y otro a ser sumiso (Del Rey & Ortega, 2005; Ortega & Mora-Merchán, 1997, 2000a, 2008) en un esquema que se hace habitual en el tiempo gracias a la ley del silencio que suele imperar en el grupo de iguales. Esta ley/pacto del silencio (Armas, 2007; Cerezo, 2006; Gumpel & Meadan, 2000; Ortega, 2000a, 2005) se basa en un silencio autoimpuesto entre todos

los miembros del grupo, y más aún entre los implicados tanto directa como indirectamente en el fenómeno *bullying* (Ortega, 2002; 2005). Así, desaparece el diálogo y aparecen los agresores que imponen a las víctimas sus deseos, criterios, estilos de estar y de ser (Ortega & Monks, 2005; Ortega & Mora-Merchán, 2008; Romera, Ortega & Monks, 2008).

Este esquema de desequilibrio permite identificar dos tipos de roles o perfiles de implicación: víctimas y agresores (Bacchini, Espósito & Affuso, 2009; Cowie, Naylor, Rivers, Smith & Pereira, 2002; Menesini et al., 2003; Murphy & Faulkner, 2011; Sutton, Smith & Swettenham, 1999; Veenstra et al., 2007; Woods & Wolke, 2004). Las investigaciones más recientes adoptan perspectivas más complejas en su composición, e incluyen, además de las víctimas y agresores puros, los agresores victimizados (Georgiou & Stavrinides, 2008; Goossens, Olthof & Dekker, 2006; Murphy & Faulkner, 2011; Ortega & Monks, 2005; Sánchez-Lacasa & Cerezo, 2010; Veenstra et al., 2007). Junto a estos tres roles surge, además, un cuarto: el rol del espectador, considerado en algunas investigaciones como clave para comprender este fenómeno (Bacchini et al., 2009; Ortega & Mora-Merchán, 1996, 1997, 2000; Pepler, Craig & O'Connell, 2010; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2010), ya que su actitud ante situaciones de violencia potencia los roles de víctima y perpetrador (Espelage & Swearer, 2003; Kärnä, Voeten, Poskiparta & Salmivalli, 2010). De esta manera, el espectador puede ayudar a poner fin a la dinámica o a prolongarla en el tiempo dependiendo de su actitud y de su conducta (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999), de forma que cuantos más compañeros apoyen y defiendan a las víctimas, menor es la probabilidad de que aparezcan casos de *bullying* (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011).

### *¿Quiénes son las víctimas?*

Las víctimas de *bullying* escolar son reconocidas como aquellos adolescentes que padecen agresiones o intimidaciones por parte de sus compañeros. Garaigordobil y Oñederra (2010) señalan que el perfil de riesgo de convertirse en víctima es su baja popularidad entre los compañeros, con los que no logran tener buenas relaciones y son repudiados lo suficiente como para no recibir ayuda de otros. Es decir son socialmente poco hábiles (Kaukiainen et al., 2002). Además tienen sentimiento de culpabilidad, lo que les inhibe para poder comunicar lo que les sucede a los demás, generando un sentimiento de soledad, rechazo y marginación (Newman, Holden & Delville, 2005; Sanmartin,

2005). Por ello, son individuos con una pobre percepción de sí mismos (Salmivalli & Isaacs, 2005).

Otro rasgo que parece definir su personalidad es el miedo, pareciendo ser chicas y chicos más inseguros; esto, a su vez, les hace tener una adolescencia infeliz (Boulton & Smith, 1994) padeciendo angustia y ansiedad. Asimismo, su temperamento es débil y tímido (Cerezo, 2001b; Serrate, 2007), con falta de asertividad y baja autoestima (Egan & Perry, 1998; Garaigordobil, Martínez-Valderrey & Aliri, 2013; García, Pérez & Nebot, 2010; Houbre, Tarquinio, Thuillier & Hergott, 2006; Jankauskiene, Kardelis, Sukys & Kardeliene, 2008; Olweus, 1993; O'Moore & Kirkham, 2001). Este alumnado tiene tendencia a la depresión (Callaghan & Joseph, 1995; Craig, 1998; Farrington, Loeber, Stallings & Ttofi, 2011; Kumpulainen, Räsänen & Puura, 2001; Morris, Zhang & Bondy, 2006; Rigby, 2000; Roland, 2002) siendo sobreprotegido por su familia, lo que les genera, además, una dependencia emocional (Ortega, 2000a). Por ello, los gestos, la postura corporal y la falta de simpatía son características que les posicionan en el punto de mira de los perpetradores (Oñederra, 2008).

Dependiendo del tipo de reacción que presenten ante la perpetración, las víctimas pueden ser clasificadas como víctimas pasivas o provocativas (Carney & Merrell, 2001; Crick, Grotpeter & Rockhill, 1999; Díaz-Aguado, 2005; Fernández, 1998; Griffin & Gross, 2004; Olweus, 2001, 2004). Las víctimas pasivas no reaccionan agresivamente y no se defienden ante los ataques de los agresores (Ortega & Mora-Merchán, 2000) siendo, por regla general, personas sumisas (Schwartz, Proctor & Chien 2001), inseguras, ansiosas (Hawker & Boulton, 2000) o tímidas (Cerezo, 2002). Además, sus compañeros los perciben como débiles y cobardes, lo cual les imprime un carácter retraído y tímido que les dificulta tener una buena integración social (Carney & Merrel, 2001; Cerezo, 2001b) siendo frecuentemente aislados (Smith, Shu & Madsen, 2001; Woods, Done & Kalsi, 2009). Esta situación repercute en su baja autoestima (Cerezo, 2002; Díaz-Aguado, 2002; Griffin & Gross, 2004) que desemboca, en muchas ocasiones, en síntomas depresivos, tristeza y soledad (Almeida, Caurcel & Machado, 2006; Andreou, 2000; Cassidy, 2009; Hunter, Boyle & Warden, 2007; Perren & Alsaker, 2006; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie & Telch, 2010). Blaya (2005) destaca que la suma de todos estos condicionantes provoca en el alumnado un rechazo hacia el centro escolar lo que puede generar absentismo y un sentimiento de gran soledad en la escuela (Kochenderfer & Ladd, 1996).



Por su parte, las víctimas provocativas o reactivas (Cerezo, 2001b; Olweus, 2001) son alumnos opositoristas, inquietos e irritables con tendencia a la violencia (Cerezo, 2001b; Venstra et al., 2005) y al no respeto de las normas sociales (Díaz-Aguado, 2002; Griffin & Gross, 2004). También este tipo de víctimas presentan baja autoestima tanto social como emocional (De la Torre, García, Villa & Casanova, 2007) ya que suelen ser rechazados por sus iguales, sintiéndose aislados del resto (Cerezo, 2006; Olweus, 1993) y generando, en parte, la situación de victimización (Pikas, 1989; Schwartz, 2000).

Pese a que estas características pueden favorecer el riesgo de convertirse en víctima, distintos estudios indican que cualquier alumna o alumno puede llegar a serlo (Garaigordobil & Oñederra, 2010) independientemente de sus características personales. Por esta razón, frente al mito existente de que siempre los adolescentes acosados son más débiles, Oñate y Piñuel (2007), advierten que este alumnado no es “diferente”, ni física ni emocionalmente, no habiendo un perfil que identifique a la víctima ya que depende de la libre arbitrariedad del agresor.

### *¿Quiénes son los agresores?*

Los agresores son aquellos que acometen actos de violencia o intimidación vislumbrándose, con ello, una fuerte necesidad de dominar y someter a otros escolares (Fonzi et al., 1999; Olweus, 1999, 2005; Sutton & Smith, 1999), rechazando a aquellos que consideran diferente de ellos (Rodríguez, 2004). En otras palabras, las y los agresoras suelen exhibir conductas violentas con los compañeros que consideran débiles (Cerezo, 1998, 2001a, 2008b, 2009a, 2009b) empleando el poder (Sullivan et al., 2005) y siendo el objetivo lograr un mayor estatus (Salmivalli, 2010; Salmivalli, Peets & Hodges, 2011). Existen diferentes clasificaciones de agresores, aunque generalmente se habla de agresores predominantemente dominantes y agresores predominantemente ansiosos (Olweus, 1993). El primero de los tipos utiliza la violencia como instrumento para conseguir determinados objetivos. El segundo, el ansioso, está vinculado a la agresividad reactiva, la cual surge cuando la persona sufre un alto nivel de tensión y no la puede afrontar de otra forma que no sea a través de la manifestación de estallidos agresivos. Es posible, además, establecer tres perfiles principales de agresores (Olweus, 1998): el primero es el activo, que agrede personalmente, instaurando relaciones directas con la víctima; el segundo es el social indirecto, que dirige de forma encubierta a sus seguidores, a los que incita actuar de forma violenta con otros alumnos; y por último el pasivo, que no

participa directamente en la acción violenta, pero que apoya al agresor siendo su seguidor o secuaz. Por su parte, Avilés (2006) se refiere a los perpetradores diferenciando a los participantes principales de los secundarios. En los primeros diferencia un perfil seguro de sí mismo y otro mixto, que incluye a un agresor que a su vez es agredido. Entre los participantes secundarios destaca al agresor secuaz y al agresor ansioso.

En cualquier caso, los perpetradores a nivel psicológico tienen una actitud positiva hacia el empleo de la violencia (Ortega, 2008). Sin embargo, al contrario de lo que les sucede a las víctimas, los demás los perciben como populares (Buelga, Musitu, Murgui & Pons, 2008; Caravita, Diblasio & Salmivalli, 2009; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Hawley & Vaughn, 2003; Junoven & Galván, 2008; Ortega, 2000a), lo cual puede conferirles una alta autoestima (Kaukiainen et al., 2002; Olweus, 1993, 1999, 2005; Ortega & Merchán, 2000a; Rigby & Slee, 1991; Seals & Young, 2003) o una baja autoestima (Cerezo, 2002; Mynard & Joseph, 1997; O'Moore, 1995, 2000; O'Moore & Kirkham, 2001), diferencias que pueden ser debidas a una mayor sensibilidad de los perpetradores ante las críticas (Smith, 2004).

En relación al dominio de las habilidades sociales de los agresores existen dos interpretaciones: los autores que los catalogan con escasas habilidades (Pepler, Jiang, Craig & Connolly, 2008), y los que los describen como personas competentes socialmente (Espelage & Holt, 2002; Garandeau & Cillessen, 2006; Rodkin & Berger, 2008). De hecho, algunos estudios muestran que sus comportamientos transgresores les ayudan a posicionarse con una buena reputación social (Buelga, Musitu & Murgui, 2009), quizás debido a que, como apuntan Sánchez-Lacasa y Cerezo (2011), el alumnado valora más la fortaleza física y las actitudes de provocación que las de cobardía que muestran las víctimas y los agresores victimizados. En este sentido, en relación al físico, Cerezo (2002) describe que los perpetradores se sienten más fuertes físicamente, situación que también es percibida por parte de sus compañeros (Salmivalli, 2010).

Sin embargo, lo que sí parece estar claro es que tengan o no competencia social, los perpetradores sienten una cierta indiferencia hacia sus víctimas, desarrollando lo que Bandura (1991) ha venido llamando desconexión moral hacia sus víctimas, es decir, falta de empatía hacia ellas o incapacidad para entender su sufrimiento (Jolliffe & Farrington, 2006; Olweus, 1998). Estudios más recientes puntualizan que los perpetradores presentan cierta dificultad para reconocer las emociones en los demás (Sánchez, Ortega & Menesini, 2012); de esta forma, no es de extrañar que los estudios hayan demostrado que

las y los agresores manifiesten sentimientos de bienestar por lo que hacen, aunque el enfado es la principal emoción que dicen sentir en las ocasiones que son provocados por las víctimas. Al igual que estas (las víctimas), las explicaciones causales también apuntan a vivencias en contextos de violencia con adultos (Coyne & Monks, 2011) lo que les confiere ese carácter violento y dominante hacia los demás.

### ***¿Quiénes son los agresores victimizados?***

Además de las víctimas y agresores, el fenómeno *bullying* incluye un protagonista que participa tanto del rol de víctima como de agresor, denominados agresores victimizados (Boulton & Smith, 1994; Georgiou & Stavrinides, 2008; Goossens, Olthof & Dekker, 2006; Murphy & Faulkner, 2011; Ortega & Mora-Merchán, 2000a). De esta manera, los agresores victimizados (Boulton & Smith, 1994) o víctimas agresivas (Olweus, 2001) pueden pasar de ser considerados agresores-víctimas a ser solo agresores o solo víctimas en función de las valoraciones de sus compañeros y amigos (Rodkin & Berger, 2008).

Al participar de ambos roles presentan un mayor riesgo de sufrir problemas psicosociales (Holt, Finkelhor & Kantor, 2007) que influyen en todas sus dimensiones de desarrollo (De la Torre et al., 2007). Por ello existen muchos estudios que los perciben con un mal ajuste social (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002; Nansel et al., 2004; Storch & Ledley, 2005) siendo rechazados por los pares debido a su tendencia excesiva e impulsiva a actuar (Berger, 2007; Schwartz, 2000; Unnever & Cornell, 2003), lo que genera que estén mal considerados dentro de la dinámica del aula (Cerezo, 2006).

### ***¿Quiénes son los espectadores?***

Son aquellos adolescentes que son conscientes de su situación y se posicionan, con sus actos, en tres perspectivas diferentes: defensa, refuerzo o permanecer al margen (García-Fernández, 2013; Salmivalli & Voeten, 2004). Salmivalli et al. (1996) los catalogan como reforzadores de la agresión -no participan en la perpetración pero hostigan y apoyan, divirtiéndose en su función de respaldo-, ayudantes del agresor -escolares que apoyan al perpetrador; defensores de la víctima, -que les ofrecen ayuda, siendo esta no necesariamente violenta (Salmivalli & Voeten, 2004), y ajenos -que no intervienen en la dinámica-. Por su parte, Olweus (2001) diseña un esquema que describe el ciclo de *bullying* y en el que incluye al seguidor secuaz, que adopta un papel activo

junto al perpetrador; al agresor pasivo, que apoya el *bullying* pero pasivamente; al testigo no implicado, que observa lo que ocurre pero no hace nada; al defensor pasivo, que rechaza la situación pero no hace nada; y al defensor de la víctima, que desaprueba la situación y además, ayuda a la víctima.

Las investigaciones evidencian que los defensores de las víctimas (Pöyhönen & Salmivalli, 2008) no solo tienen habilidad, sino voluntad para intervenir demostrando con ello su competencia social y emocional (Caravita et al., 2009; Gini, Albeiro, Benelli & Altoè, 2008; Pozzoli & Gini 2010; Sainio, Veenstra, Huitsing & Salmivalli, 2011; Thornberg & Jungert, 2013). También gozan de buen estatus en el grupo social (Caravita et al., 2009) teniendo niveles altos de popularidad (Sainio et al., 2011). En cuanto a los espectadores que apoyan a los agresores, parecen presentar parecidas habilidades sociales y cognitivas que los perpetradores (Camodeca & Goossens, 2005). Sin embargo, los espectadores que se muestran indiferentes, las investigaciones (Gini et al., 2008; Pozzoli & Gini 2010) los muestran como personas poco sociables, careciendo de responsabilidad, de voluntad y de autosuficiencia para actuar, por ello se los describe como poco competentes.

### **3.1.3. Evidencias empíricas**

Es muy común escuchar a docentes y familias quejarse del número de casos de *bullying* que hay hoy en día en las escuelas e institutos como si fuera una problemática novedosa (Serrano-Sobrino, 2013). Sin embargo, el *bullying* ha existido siempre (Giménez-Gualdo, 2015), afectando a todos los centros escolares del mundo, sin entender de fronteras ni físicas ni políticas (Debarbieux, 2003) y siendo un fenómeno generalizado (Sullivan, Cleary & Sullivan 2005). Aún así, la preocupación y sensibilidad social ante este fenómeno ha aumentado en estos últimos años (Demaray, Malecki, Secord & Lyell, 2013; McEachern, Kenny, Blake & Aluede, 2005; Vlachou, Andreou, Botsoglou & Didaskalou, 2011) realizándose estudios que aportan datos sobre su frecuencia, tipología o gravedad que han contribuido a su mejor conocimiento científico (Hymel & Swearer, 2015; Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015).

La literatura indica que, antiguamente, los problemas se solucionaban sin más intervención que la de los propios protagonistas, lo que provocaba que el alumnado más débil tuviera que vivir siempre sometido a los designios de los más fuertes (Serrano-Sobrino, 2013). De este modo, este tipo de situaciones eran tratadas con carácter privado,

existiendo únicamente en la memoria de los individuos que lo vivieron y en la historia de las instituciones escolares (Gracida & Lomas, 2005; Lomas, 2003).

Los estudios sobre el *bullying*, sin embargo, son bastante recientes; más aún en comparación con otros asuntos de los que se ocupa la Psicología de la Educación. A pesar de ello, en la actualidad hay datos de incidencia procedentes de muchos países (Jiménez-Vázquez, 2007); si bien, los resultados que se presentan están sujetos a distintos criterios, a diferentes clasificaciones de estudiantes e incluso a dispares definiciones (Boulton & Smith, 1994; Olweus, 1991; Perry et al., 1988; Whitney & Smith, 1993) lo que dificulta establecer conclusiones generales o establecer posibles comparaciones.

Los primeros estudios sobre este fenómeno surgen en el norte de Europa y comenzaron a utilizar la palabra *mobbing* (acoso, rodear) para designar el acoso entre seres humanos. Concretamente, dicho término fue utilizado por primera vez por Lorenz (1963, 1974) para designar un ataque colectivo por un grupo de animales contra un animal de otra especie, que usualmente era más grande y enemigo natural del grupo. Esta definición limitaba en un principio el fenómeno a hechos grupales, sin atender a agresiones de individuo a individuo. Posteriormente, en las escuelas escandinavas en la década de los 70, se comenzó a utilizar también el término *mobbing* (persecución en pandilla) para denominar el fenómeno de acoso escolar, basándose en unas observaciones que realizó Heinemann (1969) en las que la clase escolar entera o la mayor parte de esta, atacaba a un alumno. En estos primeros estudios se hacía alusión básicamente a formas físicas de agresión (Heinemann, 1972) hasta que, más tarde, se introdujeron las formas indirectas (Smith, 1989) considerándose un total de cuatro formas de *bullying* según la perpetración (física, verbal, ataque a la propiedad y formas indirectas o relacionales), siendo, no obstante, las formas verbales y, sobre todo, las físicas las más comúnmente descritas en las diferentes investigaciones (Hawker & Boulton, 2000).

Desde los estudios de Heineman se han sucedido diferentes investigaciones por toda Europa. En Suecia, Olweus (1978) define por primera vez los términos anglosajones de *bully* (autor de la acción, es decir el agresor o matón) y *bullying* (acción de agredir). Esta definición supone el punto de partida para un desarrollo exponencial de los estudios sobre los fenómenos de violencia y victimización (Hymel & Swearer, 2015), utilizando múltiples etiquetas, en función de los países en los que se ha analizado y de sus diferentes concepciones culturales e idiomáticas. Son muchas las investigaciones que se llevan a cabo a partir de los trabajos de Olweus en toda Europa: en Alemania (Schäfer, 1996),

Gran Bretaña (Lowenstein, 1978), Holanda (Mooij, 1997), Finlandia (Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King, 1982) Escocia (Mellor, 1990), Italia (Basalisco, 1989; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith, 1996), Irlanda (Byrne, 1994; O'Moore & Hillery, 1989; O'Moore, Kirkham & Smith, 1997), Suiza (Alsaker & Brunner, 1999); trabajos desarrollados tanto en la enseñanza primaria como secundaria. En estos últimos años, a nivel internacional, podrían destacarse las siguientes investigaciones:

- En Suiza el 12.7% de las chicas y el 18.5% de los chicos de 13 años son víctimas de *bullying* en alguna ocasión, mientras que el 11% de ellas y el 23% de ellos son perpetradores (Craig & Harel, 2004). Unos años más tarde, las víctimas están representadas por un 13.8% en chicos y un 11.1% en chicas; como agresores, un 17.8% y un 11.6% respectivamente; y como agresores victimizados, un 5.2% ellos y un 2.5% ellas (Perren, Dooley, Shaw & Cross, 2010).
- En Suecia, un estudio longitudinal (Frisén, Holmqvist & Oscarsson, 2008 citado en Calmaestra, 2011) señala que el 13% de las chicas y el 11% de los chicos de 10 años han sido victimizados. Tres años más tarde se confiesan víctimas de sus iguales un 5.4% y un 5.6% respectivamente.
- En Reino Unido se han desarrollado un gran número de investigaciones (Hawker & Boulton, 2000; Hunter & Boyle, 2004; Smith & Shu, 2000; Nabuzoka, 2003). El estudio de Tippett, Wolke y Platt (2013) en alumnado de edades comprendidas entre diez y quince años muestra una prevalencia del 14.6%, siendo un 2.4% perpetradores, un 11.4% víctimas y un 0.9% agresores victimizados.
- En Estados Unidos, el estudio National Centre for Educational Statistics (NCES, 2003) destaca que el 8% de la población investigada se ha visto envuelta en problemas de *bullying*. Posteriormente, Wang, Iannotti y Nansel (2009) señalan que el 21% están implicados en *bullying* físico, el 51% en relacional y el 54% en verbal. Además, el 71.4% es víctima de *bullying* directo e indirecto y un 64.3% agresores (Raskauskas & Stoltz, 2007 citado en Calmaestra, 2011).
- En Australia las cifras se sitúan alrededor del 40% de estudiantes implicados en los casos de *bullying*. El grupo de víctimas tiene un porcentaje de 18.7%, un 9.1% chicos y 9.6% chicas. Mientras que los perpetradores tienen una prevalencia de 15.7%, 11.5% chicos y 4.2% chicas. Los agresores victimizados, por su parte, tienen un 7.2%, 4.4% y 2.8% ellos y ellas respectivamente (Perren et al., 2010).

- La investigación llevada a cabo por la Organization for Economic Co-operation and Development (2009) realiza un análisis comparativo entre 23 países, con el objetivo de analizar el bienestar en los ambientes escolares. En este estudio, España con un 40% de implicación en *bullying* se encuentra por encima de la media internacional, siendo Islandia la que tiene menor incidencia con un 11% y México la que más con un 61%.
- El estudio Health Behavior in School-Aged Children Survey que realizan Craig y Harel (2004) en 35 países. Los resultados muestran que el porcentaje medio de prevalencia en fenómenos de *bullying* es del 11% tanto para perpetradores como para víctimas en el año 2001/2002. Posteriormente en la edición de 2005/2006 se realiza con 40 países siendo los porcentajes bastante similares: un 12.6% de la muestra se declaraba agresor, un 3.6% agresor victimizado y un 10.7% víctima (Craig et al., 2009).
- El estudio transnacional realizado por la organización World Health Organization (Currie et al., 2012 citado en Hymel & Swearer, 2015) estudia la prevalencia del *bullying* en el alumnado de 43 países de edades comprendidas entre los diez y los quince años. Los resultados establecen que los porcentajes de perpetración se sitúan entre el 1% y el 36% mientras que los de victimización están disminuyendo en la mayoría de países oscilando entre el 2% y el 32%.

A la vista de estos datos, quizá podamos afirmar que existen diferencias significativas en relación al *bullying* entre los distintos países, por lo que se puede aseverar, siguiendo las palabras de Eslea et al. (2003, p. 451), que “la violencia puede ser considerada como un fenómeno común a través de los países pero con características diferentes, posiblemente debido a la diversidad de los grupos involucrados, valores culturales, el desarrollo histórico y político de cada país”. De esta manera, el *bullying* es un fenómeno que se genera en todos los países investigados, aunque los resultados no son homogéneos ni fácilmente comparables ya que los cuestionarios son diferentes, siendo los diseños distintos (Ortega, 1998). Para salvar estas dificultades, Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions (2014) realizan un meta-análisis con 80 investigaciones de diferentes países en el que se ha determinado un porcentaje medio del 36% para la victimización y del 35% para la perpetración.

A nivel nacional, los primeros estudios en relación al *bullying* son los de Viera, Fernández y Quevedo (1989) realizados con niñas y niños de ocho, diez y doce años. Sus resultados señalan que un 17% de los escolares son perpetradores de agresiones y acoso a

sus compañeros/as, y un 5% lo hace en muchas ocasiones. Desde entonces, han sido numerosos los trabajos desarrollados, destacando:

- El Informe sobre Violencia Escolar promovido por el Defensor del Pueblo (2000), señala que las agresiones se dan en todos los tipos de centros evaluados en mayor o menor medida, siendo las perpetraciones verbales directas, con un 34.9%, las más comunes. Asimismo, las perpetraciones son más frecuentes entre los chicos en edades comprendidas entre los doce y los catorce años, siendo la amistad, la clave primordial de compañía y protección. En el 2007, el Defensor del Pueblo realiza una réplica del estudio en el que hay una disminución tanto de los casos de quienes se declaran víctimas de perpetración verbal como física indirecta. Sin embargo, no se reducen los porcentajes de estudiantes de educación secundaria que dicen sufrir exclusión social directa y perpetración física directa. Además, en ambas investigaciones, se observa cómo la violencia verbal es la que más prevalece, teniendo lugar en el aula, el patio o alrededores del centro escolar.
- El informe de “Violencia entre compañeros en la escuela” realizado por el Centro Reina Sofía (Serrano & Iborra, 2005) tiene como finalidad detectar la violencia entre el alumnado de secundaria a nivel nacional. Los resultados señalan que las chicas adoptan el papel de perpetradoras en un 4.1% y el de víctimas en un 12.7%, mientras que los chicos lo hacen en un 11.1% y un 16.2% respectivamente. Además, las víctimas reconocen haber sido agresores alguna vez en un 44%, en oposición al perpetrador que reconoce no haber sido víctima en un 83.6%. El tipo de violencia que más se da en las víctimas es el emocional, con un 82.8% de frecuencia, seguido del maltrato físico, con un 50.9%. A diferencia del estudio realizado por el Defensor del Pueblo (2000), las chicas son menos agredidas por ellas (44%) que por ellos (56%). Las zonas más habituales para llevar a cabo la violencia son las aulas, con un 54.3%, y el patio, con un 53.4%.
- El Estudio Cisneros X “Acoso y Violencia escolar en España”, realizado por Oñate y Piñuel (2007) con alumnado tanto de primaria como de secundaria demuestra que los estudiantes padecen *bullying* en alguna de sus dimensiones en un 23.2% de los casos, siendo el 21.6% niñas y el 24.4% niños. También señala una relación inversamente proporcional entre la edad y el *bullying*, ya que los más pequeños son los más vulnerables, disminuyendo en los últimos cursos académicos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Las modalidades de *bullying* son similares en las dos



etapas educativas. Quizás la conclusión más destacada de esta investigación recae en el daño psicológico que padecen las víctimas: se constata que un 53% de ellas tiene síntomas de estrés, pesadillas o falta de concentración, un 54,8% padece síntomas de depresión asociada a una imagen negativa de sí mismo y el 15% muestra ideas suicidas.

- El estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar “la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria” de Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Babarro (2010) refleja que los casos de *bullying* más frecuentes son hablar mal de alguien (31.9%) e ignorarle (26.3%). En el primer caso, un 33.1% dijeron ser víctimas y un 30.8% ser perpetradores; mientras que en el segundo caso, un 22.8% son víctimas y un 29.8% perpetradores. Para reportar la agresión, la víctimas recurren a sus amigos/as en un 69.4% de los casos, a la familia en un 64.3% y al profesorado en un 37.9%.
- Posteriormente Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Babarro (2013) realizan el estudio “El acoso entre escolares en España: prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización”. Los resultados señalan la estimación global de la prevalencia de acoso es de 2.4% para los perpetradores, un 3.8% para víctimas y un 0.7% para agresores victimizados. El 80% de los espectadores intervienen o piensan que deben intervenir para detener la perpetración, mientras que el 6% participa en la perpetración.
- A nivel de la Comunidad Valenciana destaca el “Programa de fomento de la convivencia en centros escolares” (Gómez-Casañ, 2000) en el que se señala que la violencia tanto verbal como no verbal obtiene frecuencias mayores entre iguales que hacia los docentes. Asimismo, son más frecuente en los centros que imparten 1º y 2º de la ESO, siendo ejercida fundamentalmente por chicos.
- Posteriormente, el estudio de “Los conflictos en la ESO: Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana” (García & Martínez, 2001), cuyo objetivo es describir las situaciones conflictivas entre el alumnado de 3º de ESO de los centros públicos de la Comunidad Valenciana, muestra resultados que indican que la mayoría de los estudiantes, el 80.5%, manifiesta ir a gusto al centro escolar, y que tan sólo el 10% admite vivir alguna situación conflictiva. Además, tan sólo el 5% reconoce transgredir las normas básicas de convivencia de la clase. Más de la mitad percibe como agradable el clima del aula y únicamente un 25% considera que no lo es en

absoluto. En general, reconocen que existen compañeros cuyo comportamiento inapropiado perjudica su proceso de aprendizaje.

- El informe “Estudio epidemiológico del *bullying* en la Comunidad Valenciana” elaborado por el Síndic de Greuges (2007) analiza la convivencia en las instituciones escolares que imparten Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria tanto públicos como privados-concertados. Las valoraciones sobre la presencia de violencia entre iguales reflejan que en el 3º ciclo de Primaria, la incidencia de víctimas es mayor que en la ESO; sin embargo, en el caso de los perpetradores y de los testigos, se declaran más estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Además se encontraron diferencias en relación al sexo en cualquiera de las tres modalidades (víctimas, agresores y testigos) ya que hay más chicos implicados. En cuanto al tipo de violencia, los resultados señalan que hablar mal de otros, es algo con mayor implicación de chicas en los diferentes roles. En los centros privados-concertados, los tipos de violencia con más incidencia son hablar mal de otros e ignorar, mientras que la incidencia relativa a esconder, pegar, robar e insultar es mayor en los centros públicos. En relación a los espacios en que los escolares sitúan el *bullying*, los resultados apuntan que las chicas y chicos identifican como de mayor riesgo los lugares menos vigilados, como son la salida del centro, en el aula cuando no está el docente, en los servicios, en los pasillos o en el comedor. En cuanto a la solicitud de ayuda, las víctimas prefieren con mayor frecuencia a los amigos, en segundo lugar, no piden ayuda a nadie y solo en tercer lugar acuden a los docentes. El profesorado reconoce que muchas veces no se entera de que se estén produciendo casos de *bullying*, siendo la incidencia con que ellos perciben el acoso menor que la del alumnado que es testigo.

- El estudio sobre “Roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad” de Górriz (2009) analiza el *bullying* en el alumnado en edades comprendidas entre los trece y los quince años. De los resultados encontrados, un 39.2% acosa a algún compañero/a tanto directamente como acosador o indirectamente como seguidor, un 31.7% defiende a la víctima y un 3.6% confirma ser víctima de *bullying*.

- Finalmente, “El informe sobre la situación del menor (víctima e infractor) en la Comunidad Valenciana” realizado por Sanmartín et al. (2011) detallan que los tipos de violencia con mayor prevalencia en las instituciones escolares son los de tipo físico y

psicológico, siendo el 64.56% de las víctimas de *bullying* alumnado de Secundaria. Además, el 85.57% estudia en centros de titularidad pública y el 14.43% en centros de titularidad privada.

Estos resultados indican una prevalencia de implicación en *bullying* bastante heterogénea, con cifras que llegan a oscilar entre el 9 y el 54% (Gómez-Ortiz, 2015). Dicha heterogeneidad puede explicarse en base a aspectos metodológicos y a la propia definición de *bullying* adoptada en cada investigación (Ortega, 2010), si bien, todos estos estudios han contribuido a que actualmente nos encontremos en una etapa –quizás desde mediados de la primera década del siglo actual (Calmaestra, 2011) -en la que las investigaciones siguen profundizando sobre este problema, a la par que dicho problema se hace más presente en la opinión pública; esta fase, denominada por algunos autores como de expansión mediática (Calmaestra, 2007) ha conseguido poner el fenómeno del *bullying* en una posición privilegiada dentro de la comunidad científica, convirtiéndose en un problema muy serio a nivel escolar (Carozzo, 2013) y social.

### ***3.2. Más allá de un cortejo torpe: el fenómeno dating violence***

La violencia en el noviazgo es un fenómeno que está recibiendo una creciente atención de parte de los estudios científicos en los últimos años. Entendida en un primer momento como “el uso o amenaza de fuerza física o contención física llevada a cabo con la intención de causar dolor o daño al otro” (Sugarman & Hotaling, 1989, p. 4) dentro de un contexto de pareja, este fenómeno recogía únicamente los comportamientos de violencia física. Años más tarde, habida cuenta de las consecuencias de comportamientos violentos que no eran de carácter físico, surgen nuevas interpretaciones que consideran la necesidad de incluir otros tipos de violencia, como son la sexual y la psicológica. Por ello, Anderson y Danis (2007) partiendo de la definición de Sugarman y Hotaling (1989), señalan que la violencia en el noviazgo alude a la amenaza o uso de la violencia verbal, física o sexual por parte de un miembro de la pareja sobre el otro. Siguiendo esta línea, Castro y Casique (2010) la definen como toda omisión, acto o expresión que genera daño físico, sexual o emocional en la pareja. Así, este fenómeno puede recoger distintos tipos de violencia de manera individual o coexistir varios de ellos de manera simultánea (Center for Disease Control and Prevention, 2006). Así mismo, la violencia en el noviazgo adolescente puede ocurrir con independencia del sexo, edad, orientación sexual,

raza, lugar donde vive o estatus económico (Hernando, 2007; Samaniego & Freixas, 2010) de los implicados y con independencia de la duración de la relación (Center for Disease Control and Prevention, 2006), convirtiéndolo en un fenómeno de relativa frecuencia; quizás más de la esperada, lo que lleva a que diversos estudios planteen la posibilidad de que estén evaluándose diferentes fenómenos bajo una misma etiqueta (Ortega & Sánchez, 2011; Viejo, Ortega-Rivera & Ortega-Ruiz, 2016; Viejo, 2014).

### **3.2.1. Aproximación conceptual**

El fenómeno de la violencia en la pareja adolescente es un constructor reciente para la comunidad científica. Sin embargo, en los últimos años se han desarrollado numerosos trabajos que han puesto de relieve la importancia que tiene este tipo de comportamientos violentos para aquellos y aquellas que los sufren y que los asimilan dentro de sus dinámicas de pareja. Los estudios han señalado, no obstante, que este fenómeno debe ser valorado en el contexto de relación social que se produce y en el marco que el momento evolutivo de las y los jóvenes les brinda; esto es, en un contexto de aprendizaje en el que las chicas y chicos están despertando el interés erótico-sentimental y a la tarea psicoevolutiva de afrontar la vida en pareja sin más herramientas sociales que las aprendidas en contextos anteriores de relación. En este sentido, algunos autores abogan por subrayar el carácter de proceso y de aprendizaje que hay bajo este proceso, asumiendo que estos comportamientos agresivos, si bien son un elemento de riesgo para conductas violentas más severas, no deben ser tomados como predictores de un comportamiento disfuncional de pareja (Viejo, 2014).

En base a este planteamiento se acuña el término *dirty dating*, refiriéndose a la dinámica erótico-agresiva que se instaura en el inicio de las relaciones sentimentales en la adolescencia y que, pese a la violencia que la caracteriza, puede ser bien recibida, valorándola de forma positiva y entendiéndola como una demostración de interés por parte de la otra persona (Ortega et al., 2008; Ortega & Sánchez, 2011). En este sentido, las diferencias individuales constituyen un importante punto de inflexión (Viejo, 2012), dado que queda a expensas de la interpretación que se haga del comportamiento el que este resulte agradable o molesto. Además, el carácter incipiente de estas relaciones y la falta de experiencia de los adolescentes pueden guiar a estas parejas a momentos de riesgo (Lacasse et al., 2003), ya que la fina línea que separa un empujón de ser un intento de acercamiento erótico-sentimental (cortejo consentido) a ser un comportamiento

violento (cortejo molesto) depende tanto de la atracción e interés que siente el receptor respecto del emisor como también de los comportamientos que el segundo emite y que pueden ser más o menos aceptados por los demás. La ambigüedad se constituye, por tanto, en una pieza fundamental, haciendo del proceso de cortejo un comportamiento en riesgo de transformarse en algo molesto y en ocasiones violento (Ortega-Rivera et al., 2010; Viejo, 2012). Los adolescentes que se inician en este tipo de relaciones erótico-sentimentales, si no son capaces de identificar el límite entre un cortejo torpe o rudo (Sánchez, 2012 citado en Ortega-Rivera, 2015) y el inicio de un comportamiento violento, justificarán e interpretarán de forma distorsionada ciertas situaciones violentas (Ferrer, Bosh, Navarro, Ramis & García-Buades, 2008); por tanto, es fácil pasar de comportamientos aceptados a molestos e incluso violentos, siendo que en muchas ocasiones se ven normales estas conductas (Eckhardt, Samper, Suhr & Holtzworth-Munroe, 2012; Hird, 2000; Reeves & Orpinas, 2011; Rodríguez-Franco, Antuña, López-Cepero, Rodríguez-Díaz & Bringas, 2012).

De esta forma se llega a establecer un segundo fenómeno que, no obstante, está bien cercano al primero: el conocido en la literatura internacional como *dating violence o dating aggression* (Cáceres & Cáceres, 2006; Feiring et al., 2009; Matud, 2007; O'Leary & Smith-Slep, 2003; Shorey et al., 2012). Este fenómeno ha sido difícilmente traducido en la literatura nacional, optando por usar conceptos como violencia o agresión en las relaciones sentimentales, en las relaciones de noviazgo, en las relaciones de cortejo, etc. (Garrido-Genovés & Casas-Tello, 2009; Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary & González 2007b; Muñoz-Rivas, Gámez-Guadix, Graña & Fernández, 2010), aunque quizás la más extendida sea la de violencia en las relaciones de pareja adolescente (Muñoz-Rivas et al., 2007a, 2007b; Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera & Viejo, 2008). Viejo (2012) señala que, aunque utilizadas de forma casi indistinta, algunos estudios han aludido a la naturaleza misma de esta problemática para utilizar una u otra etiqueta. Es decir, algunas investigaciones se centran en una definición comportamental del fenómeno, mientras que otras también tienen en cuenta la intencionalidad del perpetrador y los efectos para la víctima (Archer, 2000; Jackson, 1999; Menesini & Nocentini, 2008; Sanmartín et al., 2010). El matiz que esta perspectiva implica puede ser identificado a través del uso diferenciado de los conceptos violencia y agresión en el noviazgo (Viejo, 2012).

La controversia en cuanto al significante se extiende también al significado de éste (Viejo, 2012) ya que carece de una definición unánime o estándar entre los investigadores

(Hernando, 2007; Ismail, Berman & Ward-Griffin, 2007; Leen et al., 2013; Lewis & Fremouw, 2001; O'Keefe, 2005; Samaniego & Freixas, 2010; Wolfe, Wekerle, Scott, Straatman & Grasley, 2004). Esta ausencia está relacionada, en gran parte, por la enorme variabilidad en la forma, función, manifestación y severidad del fenómeno (Shorey et al., 2008). Aún así, diferentes investigadores han establecido los ámbitos de actuación que delimitan y conceptualizan el fenómeno *dating violence*, atendiendo al análisis de la naturaleza del comportamiento que ocurre en las relaciones de pareja adolescente, con independencia de su estabilidad y duración (Ortega & Sánchez, 2011). Por ello, el *dating violence* se puede definir como un comportamiento de naturaleza agresiva que sucede en el seno de la relación sentimental adolescente sea esta más o menos incipiente o estable, y cuyas formas de ejecución son violencia psicológica, física y/o sexual (Furman, 2002; Ortega & Sánchez, 2011; Wekerle & Wolfe, 1999). En otras palabras, la violencia en las relaciones erótico-sentimentales hace referencia a la amenaza o uso de la fuerza física, abuso sexual y/o psicológico generando daño o dolor a la pareja (Morales & Rodríguez, 2012 citado en Alegría del Ángel & Rodríguez-Barraza, 2015), es decir, ocurren actos que lastiman al otro individuo (Close, 2005) dentro de la relación romántica (Vizcarra & Póo, 2011; Rubio-Garay, López-González, Saúl & Sánchez-Elvira, 2012). Este tipo de violencia, generalmente, no se da de forma aislada, sino que las diferentes formas de perpetración están estrechamente interrelacionadas (Cornelius & Resseguie, 2007) y se caracteriza por regla general, por ser bidireccional (Fernández-González, O'Leary & Muñoz-Rivas, 2013; Menesini, Nocentini, Ortega-Rivera, Sánchez & Ortega, 2011; O'Leary & Slep, 2003). Así, en algunos estudios se ha demostrado que la violencia psicológica precede a la física (O'Leary & Slep, 2003; Ureña, Romera, Casas, Viejo & Ortega-Ruiz, 2014). Además, en estas relaciones sentimentales existe atracción, citándose la pareja para salir (Close, 2005), pudiendo existir un intento de controlar y/o dominar al otro ya sea a través de la fuerza física, amenaza, insulto, chantaje o coerción sexual (Ortega & Sánchez, 2011; Wolfe et al., 1996)

### **3.2.2. Agresión bidireccional o cruzada**

Aunque el esquema basado en el dominio sumisión puede estar presente no solo en el *bullying* sino también en la violencia que se ejerce en las primeras relaciones de noviazgo adolescente (Ortega et al., 2008), existe un acuerdo generalizado en los estudios en cuanto a la mayor probabilidad de que se caracterice por ser esta una violencia bidireccional o cruzada (Capaldi & Gorman-Smith, 2003; Capaldi, Kim & Shortt, 2004;

Fernández-Fuertes et al., 2006; Lewis & Fremouw, 2001; Menesini et al., 2011; O' Leary & Slep, 2003; Sebastián et al., 2010; Swahn, Alemdar & Whitaker, 2010). De esta manera ambos miembros de la pareja utilizan conductas violentas contra la otra persona a la vez que las reciben, es decir, en estas relaciones prevalece el doble rol (Fernández-Fuertes et al., 2006; Gray & Foshhe, 1997; Hird, 2000; Menesini & Nocentini, 2008; Straus, 2008; Werkele & Wolfe, 1999; Whitaker, Haileyesus, Swahn & Saltzmanet, 2007) existiendo simetría en los ataques (Casas-Tello, 2012) aunque no necesariamente eso implique equivalencia en las consecuencias sufridas (Rojas-Solís, 2013; Viejo, 2012).

Respecto a esta reciprocidad, la violencia verbal-emocional, que es la forma más común en la de violencia en la pareja adolescente (Pazos, Oliva & Hernando, 2014; Sánchez, Ortega-Rivera, Ortega & Viejo, 2008; Fernández-Fuertes & Fuertes, 2010), es la más susceptible de ser usada de esta manera. Este tipo de violencia representa conductas denominadas como de violencia de baja intensidad -como por ejemplo son los insultos (Sebastián et al., 2010; Watson, 2005)-, ampliamente proferida entre ambos miembros de la pareja. Esta dinámica podría explicar la similitud entre los índices de implicación de chicas y chicos en esta violencia en las primeras parejas así como las altas tasas de implicación. Según Ortega et al. (2008) y Ortega y Sánchez (2011), esta dinámica agresiva que, generalmente, se establece en los inicios de la relación actúa como un burdo patrón relacional para la iniciación en los primeros contactos sentimentales, muy extendido, sin embargo, entre los inexpertos adolescentes y, posiblemente, relacionado con la propia falta de experiencia personal en un fenómeno que exige mutua aceptación de una convención no bien establecida (Viejo, 2012). Esta doble implicación en perpetración y victimización hace considerar que ambos roles no están claramente delimitados en la violencia sentimental adolescente (Ortega-Rivera et al., 2010), dentro de lo que se entiende por esquema dominio-sumisión (Ortega, 1998, 2003) a diferencia del *bullying* (Ortega, 2003; Sutton & Smith, 1999), lo que conlleva que los estudios referidos a la violencia en las relaciones de noviazgo adolescente determinen que es más apropiado hablar de implicación en comportamientos violentos que hablar de roles propiamente, y que normalmente está relacionado al sexo de los implicados (Nocentini et al., 2010), ya que no están claramente delimitados (Ortega-Rivera et al., 2010).

### 3.2.3. Evidencias empíricas

La investigación de la violencia en las relaciones de pareja se ha focalizado tradicionalmente en el ámbito marital o de parejas adultas establecidas, comúnmente denominado violencia de género (García-Moreno, 2000; Oliver & Valls, 2004; Tjaden & Thoennes, 1998, 2000). Según Viejo (2012), algunos investigadores han puesto de relieve la relación y similitud que se establece entre esta violencia y la que se produce en etapas anteriores, definida como *dating violence*, en términos de prevalencia, comportamientos violentos utilizados, etc. (Cáceres & Cáceres, 2006; Carlson, 1987; Guite, 2001; Rivera-Rivera, Allen, Rodríguez-Ortega, Chávez-Ayala & Lazcano-Ponce, 2006). Esto ha llevado a que el conocimiento existente en cuanto a hipótesis, formas metodológicas y resultados para resolver la problemática en relaciones adultas, haya sido transferido de manera casi directa a la investigación de las relaciones de noviazgo adolescente (Matud, 2007; Shorey et al., 2008). Sin embargo, los estudios han demostrado que la violencia en las parejas sentimentales en la adolescencia es más abundante (Jackson, Cram & Seymour, 2000; Kury, Obergfell-Funchs & Woessner, 2004; Smith, White & Holland, 2003), pero de intensidad inferior a la de las relaciones adultas (Caruana, 2005; Straus, 2004).

Algunos autores (Follingstad, Bradley, Laughlin & Burke, 1999; Rubio-Garay, López-González, Saúl & Sánchez-Elvira, 2012; Stith, Smith, Penn, Ward & Tritt, 2004; Viejo, Sánchez & Ortega, 2013) han subrayado la necesidad de efectuar investigaciones comprensivas y dirigidas explícitamente a la violencia en el noviazgo adolescente, alegando que la dinámica que se desarrolla en estas relaciones no es la misma dinámica que en las parejas adultas establecidas. En este sentido, muchos adolescentes consideran la perpetración dentro de relación sentimental como algo normal (Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary & Cano, 1997; Hird, 2000; Jezl, Molidor & Wright, 1996; Wekerle & Wolfe, 1999) siendo los comportamientos violentos una manera de solucionar los conflictos (Díaz-Aguado & Carvajal, 2011; Díaz-Aguado et al., 2013; Muñoz-Rivas et al., 2007). Además, estas relaciones violentas adquieren un carácter recíproco o bidireccional, es decir, ambos miembros de la pareja ejercen y sufren conductas abusivas (Lewis & Fremouw, 2001; O'Leary & Slep, 2003; Renner & Withney, 2010; Rubio-Garay et al., 2012; Samaniego & Freixas, 2010; Swart, Seedat, Stevens & Ricardo, 2002).

Los estudios en relación a la violencia en el noviazgo adolescente nacen con el trabajo que Kanin (1957) publica respecto a la conducta violenta en las relaciones de



pareja adolescente. Esta investigación retrospectiva encuentra que un 30% de las adolescentes ha padecido violencia sexual a manos de su pareja. Posteriormente, Makepeace (1981) realiza un estudio que apunta que el 20% de las y los adolescentes implicados en una relación sentimental ha sufrido violencia en la relación de pareja. Este estudio subraya la necesidad de prestar atención a este tipo de violencia adolescente. Desde entonces, se ha producido un incremento considerable del interés de la comunidad científica internacional (Fernández-Fuertes, Fuertes & Pulido, 2006), llevándose a cabo la mayoría de estudios en Estados Unidos y Canadá, y siendo mucho más recientes los desarrollados en Europa (Viejo, 2012).

En relación a los estudios de Estados Unidos, Valdivia-Peralta y González-Bravo (2014) destacan el que se realiza en 2007, en el que aproximadamente un 10% del alumnado de educación secundaria ha padecido violencia física por su pareja en el último año (Montoya, Coker-Appiah, Eng, Wynn & Townsend, 2013). Posteriormente en la investigación Youth Risk Behavior Survey (YRBS), los resultados apuntan que el 9% de ellas y el 10% de ellos declaran haber sido abofeteados, golpeados o lastimados físicamente por su pareja al menos en una ocasión en el último año (Ali, Swahn & Hamburger, 2011 citado en Valdivia-Peralta & González-Bravo, 2014). En relación a las investigaciones en Canadá cabe destacar el estudio de Sears, Byers y Price (2007) con alumnado con edades comprendidas entre los doce y los dieciocho. En este estudio se encuentra que el 28% de las chicas han realizado actos de violencia física, el 47% psicológica y 5% sexual. En relación a los chicos son el 15%, 35% y 17% respectivamente los implicados.

Otros estudios (Archer, 2000; Fernández-Fuertes & Fuertes, 2010; Foshee & Reyes, 2011; González & Santana, 2001; Hird, 2000; Menesini & Nocentini, 2008; Menesini et al., 2011; Moffit, Caspi, Rutter & Silva, 2001; Muñoz-Rivas et al., 2010; Sebastián et al., 2010; Swart, Garth & Ricardo, 2002) han remarcado que, pese a estar influida por múltiples variables como son el país, la cultura, el sexo, etc. resultan alarmantes los índices de prevalencia que oscilan entre el 7% y el 65% a nivel general. Como señala Viejo (2012) esta diferencia de resultados en la violencia en las primeras relaciones de noviazgo adolescente (Sánchez et al., 2008; White, Smith, Koss & Figueredo, 2000) puede estar motivadas por diferentes razones. La primera, su amplia variedad de conductas violentas medidas que se incluyen bajo la misma etiqueta (Castañeda, 2014). La segunda, las diferentes definiciones operacionales del problema

(Archer, 2000) y con ello la pluralidad de términos que se utilizan en las diferentes investigaciones para denominar este tipo de comportamiento (Ortega et al., 2008; Viejo, 2012). La tercera, la delimitación del tiempo del abuso (Saltzman, Fanslow, McMahon & Shelley, 2002). La última, las diferentes metodologías empleadas unido a la complejidad del fenómeno estudiado en el que confluyen diferentes factores (Lewis & Fremouw, 2001). Por tanto, con independencia de estas dificultades que generan controversias, la comunidad científica sí está de acuerdo que este es un fenómeno muy extendido en las relaciones de pareja adolescente (Archer, 2000; Menesini & Nocentini, 2008; Lewis & Fremouw, 2001; Viejo, 2012), siendo las formas psicológicas/verbales y relacionales las más frecuentes y estables (Cáceres, 2004; Muñoz-Rivas et al., 2007a; Schumacher & Slep, 2004), las cuales, suelen preceder a la violencia física (White, Merrill & Koss, 2001). No obstante, los comportamientos violentos de carácter físico son los más atendidos por las diferentes investigaciones científicas (Rothman et al., 2011; Timmons-Fritz & Smith-Slep, 2009; Viejo, 2012) ya que la alarma social que la visibilidad de estas perpetraciones comporta es más fácil detectarla (Espinoza & Pérez, 2008; Sebastián et al., 2010). Además, la violencia física tiene la posibilidad de objetivación (Sebastián et al., 2010; Simon, Miller, Gorman-Smith, Orpinas & Sullivan, 2010). Destacando que la prevalencia de violencia física va generalmente del 5% hasta el 50% (Arriaga & Foshee, 2004; Alleyne-Green, Coleman-Cowger & Henry, 2012; Bell & Naugle, 2007; Machado, Caridade & Martins, 2010). Asimismo, los adolescentes que manifiestan comportamientos violentos de carácter físico hacia sus parejas presentan mayores posibilidades de agredir psicológicamente en sus relaciones sentimentales (White et al., 2001). A nivel nacional, las investigaciones realizadas con adolescentes españoles también señalan una gran variabilidad en relación a la violencia física, aunque situándose por regla general entre el 20 y el 40% (Fernández-Fuertes, Orgaz & Fuertes, 2011; Muñoz-Rivas et al., 2007a; Rodríguez-Franco et al., 2012; Rojas-Solís & Carpintero; Samaniego & Freixas, 2010). En la mayoría de los casos las perpetraciones físicas más frecuentes son de tipo leve como por ejemplo tirar objetos, empujar y/o agarrar (Dye & Eckhardt, 2000; Katz, Street & Alias, 1997, Katz, Carino & Hilton, 2002; Sebastián et al., 2010; Watson, 2005). Mientras que las severas, por regla general, presentan una prevalencia muy baja en la adolescencia, con porcentajes que no superan el 1% (Dye & Eckhardt, 2000; Muñoz-Rivas et al., 2007a; Wolitzky-Taylor et al., 2008) lo que produce que algunos estudios los desestimen (Nocentini, Menesini & Pastorelli, 2010; Viejo, Sánchez & Ortega-Ruiz, 2014). En relación a las diferencias por sexo, presentan una

variación entre el 5% y el 53% en las chicas y entre el 4% y el 39% en los chicos (Coker et al., 2000; Molidor & Tolman, 1998; O'Keefe, 1997; O'Keefe & Treister, 1998; O'Leary & Slep, 2003; Ozer, Tschann, Pasch & Flores, 2004; Wolfe & Foshee, 2003).

Respecto a la victimización de la violencia física entre adolescentes se determina que los porcentajes más frecuentes son entre el 10% y 15% para ambos sexos (Ackcard, Neumark-Sztainer & Hannan, 2003; Arriaga & Foshee, 2004; Lehrer, Buka, Gortmaker & Shrier, 2006; O'Leary & Slep, 2003; Roberts, Auinger & Klein, 2006; Wingood, DiClemente, McCree, Harrington & Davies, 2001).

En relación a la ejecución de la violencia psicológica en las relaciones de pareja adolescente, las víctimas presentan un rango que oscila en las chicas entre el 2% y el 95% y en los chicos entre el 1% y el 97%, (Cascardi, Avery-Leaf, O'Leary & Slep, 1999; Feiring, Deblinger, Hoch-Espada & Haworth, 2002; Kaestle & Halpern, 2005; Roberts et al., 2006) dependiendo de las investigaciones y del tipo de violencia psicológica analizada (Alleyne-Green et al., 2012; Bell & Naugle, 2007; Lavoie et al., 2002; O'Leary et al., 2008). Así, Schumacher y Slep (2004) señalan que el 94% de ellas y el 84% de ellos agreden verbalmente en sus relaciones de noviazgo. Destacando que a nivel nacional, las investigaciones llevadas a cabo muestran porcentajes similares (Corral & Calvete, 2006; Fernández-Fuertes et al., 2011; Muñoz-Rivas et al., 2007a; Rojas-Solis & Carpintero, 2011; Samaniego & Freixas, 2010). La violencia psicológica a menudo sucede simultáneamente con las perpetraciones físicas o las precede (Capaldi & Crosby, 1997; Feiring et al., 2002; Hird, 2000; Kasian & Painter, 1992; O'Leary, 1999; Parker, 2006; White et al., 2001). Además, esta forma de violencia es más habitual que la física por adolescentes de ambos sexos (González & Santana, 2001; Muñoz-Rivas et al., 2007a). Destacando que dentro de la violencia psicológica, la violencia verbal es la conducta más frecuente entre adolescentes (AAUW, 2001; Shute et al., 2008; Timmerman, 2002). Aún así, la violencia psicológica ha sido durante muchos años la menos analizada (James, West, Deters & Armijo, 2000). Esto posiblemente es debido (Fernández-González, 2013) a los problemas para alcanzar una definición común que sea de utilidad tanto en el ámbito legal como en el de la salud mental, así como en la dificultad para cuantificar tanto el grado de severidad como su efecto dañino (Almendros, Gámez-Guadix, Carroble, Rodríguez-Carballeira & Porrúa, 2009; Follingstad, 2007).

Respecto a la violencia sexual cabe destacar que a principios de los años 90, la Asociación Americana de Mujeres Universitarias (AAUW, 1993) realiza la primera

investigación de relevancia sobre esta forma de violencia en los centros americanos de educación secundaria. En ella se encuentra que un 81% del alumnado ha experimentado, o conoce a alguien que ha recibido, un comportamiento no deseado de naturaleza sexual en algún momento de su escolarización. Un segundo estudio realizado en 2001, presenta unos resultados similares al primer estudio (AAUW, 2001). A partir de entonces, se recoge un número creciente de investigaciones (Bucchianeri et al., 2013; Fernández-Fuertes & Fuertes-Martín, 2005; Hickman et al., 2004; Maxwell, Robinson & Post, 2003; Molidor, Tolman & Kober, 2000; Mumford, Okamoto, Taylor & Stein, 2013; Ortega et al., 2008, 2010; Timmerman, 2002; Vicario-Molina, Fuertes & Orgaz, 2010; Wei & Chen, 2012), que sugieren que un porcentaje significativo de adolescentes han sido, en alguna ocasión, víctima de violencia sexual. Aún así, por regla general, su prevalencia es inferior al 20% (Hird, 2000; Molidor & Tolman, 1998). A nivel nacional, existen diferentes investigaciones (Fernández-Fuertes et al., 2011; Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary & González, 2009; Ortega et al., 2008; Rojas-Solís & Carpintero, 2011). Entre ellas, Ortega et al. (2008) destacan que el 48.5% de los adolescentes habían perpetrado sexualmente a su pareja y el 66% habían sido molestados sexualmente. Destacando que el porcentaje de las perpetraciones sexuales severas es inferior al 1% (Fernández-Fuertes & Fuertes, 2005; Muñoz-Rivas et al., 2009).

A modo de síntesis, desde los primeros estudios hasta la actualidad hemos asistido a una disminución en la edad de los protagonistas de estos abusos (Close, 2005). Una posible explicación de este hecho (Casas-Tello, 2012) es la más temprana maduración de las y los adolescentes y, como consecuencia de ello, a participar en relaciones erótico sentimentales cada vez a una menor edad, por lo que aumenta el riesgo de involucrarse en relaciones de pareja violenta (Close, 2005; Hernando, 2007).

---

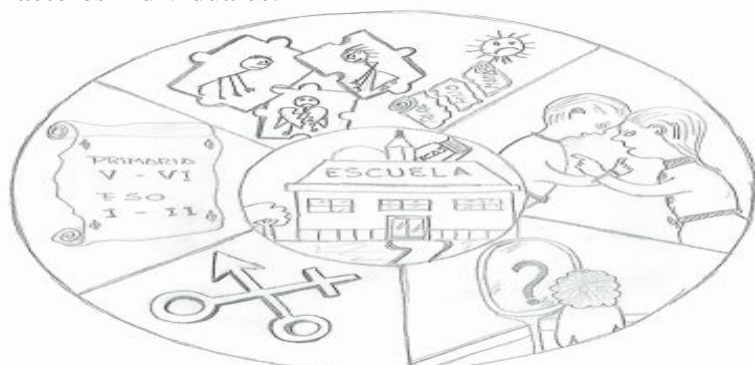
### Factores de riesgo de la violencia entre iguales y en las primeras parejas en la adolescencia

---

El problema social que supone la violencia entre iguales y en las primeras relaciones sentimentales en la adolescencia ha motivado que numerosos estudios se hayan interesado por el origen de estos fenómenos.

Cuando se analiza unos fenómenos tan complejos y envueltos en una fuerte controversia conceptual, una de las estrategias más eficaces para comprenderlos consiste en conceptualizar sus determinantes más que como causas, como factores o condiciones de riesgo (Hawkins et al., 1998; Peña, 2010). Entendiendo por factores de riesgo los eventos que suceden con antelación al inicio del problema y que auguran el resultado posterior, aumentando la probabilidad de su ocurrencia (Loeber, 1990). Podríamos decir que se han identificado numerosas variables (Sánchez-Teruel, 2009) que pueden estar actuando como tales para esta violencia en la adolescencia temprana; es decir, el fenómeno de la violencia en el contexto de los iguales y de la pareja se ha caracterizado por ser un fenómeno multicausal. No obstante, parece existir cierta especificidad de factores en función de los diferentes tipos de violencia: física, psicológica y sexual; si bien los estudios señalan que existe un amplio abanico de factores comunes tanto en la violencia entre iguales (Avilés, 2006) como en las primeras parejas (Teten, Ball, Valle, Noonan & Rosenbluth, 2009).

En este capítulo analizaremos los factores relacionados con la perpetración y la victimización tanto entre iguales como en los primeros acercamientos erótico-sentimentales, considerando las variables que provienen del ámbito familiar, escolar, del grupo de iguales y los factores individuales.



## 1. Factores individuales

Se puede afirmar que existe un número de factores individuales que se relacionan con la presencia de comportamientos violentos entre iguales a nivel escolar y en las primeras relaciones de noviazgo. Entre ellos, se encuentran el déficit en las habilidades de comunicación (Cornelius, Shorey & Beebe, 2010), una autoestima deficitaria y depresiva (Capaldi & Crosby, 1997; Collin-Vézina et al., 2006; Marshall & Rose, 1990; Pflieger & Vazsonyi, 2006), una mayor soledad (Moreno, Estévez, Murgui & Musitu, 2009), egocentrismo (Serrano & Iborra, 2005; Serrano, 2010), dificultad en el control de la ira y del temperamento (Follingstad et al., 1999; Foshee et al., 2011; Lundeberg, 2004; Pearce, 2008; Shorey, Cornelius & Idema, 2011), escasa empatía (Anderson & Bushman, 2002; Armas, 2007; Cerezo 2007), una gran impulsividad (Archer, Fernández-Fuertes & Thanzami, 2010; Farrington, 2005), un estilo de apego inseguro, etc. (Wolfe, Wekerle, Reitzel-Jaffe & Lefebvre, 1998).

Dado que durante la adolescencia se generan cambios fisiológicos, psicológicos y sociales que afectan de forma particular al desarrollo de la identidad y, con ello, al autoconcepto y a la autoestima, estos tres factores han recibido una especial atención de parte de la literatura científica. Tanto el autoconcepto, como la autoestima y la identidad son indicadores del bienestar psicológico y del ajuste emocional (Erikson, 1968; Gergen, 1971; Maslow, 1954; Winocur et al., 2007) y, con ello, mediadores de la conducta (Campbell, 1984; Harter, 1978). En este sentido, son particularmente vulnerables en esta etapa del desarrollo, siendo que se les ha relacionado de forma directa con conductas problemáticas como por ejemplo la inadaptación escolar (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000).

En esta etapa del desarrollo se supera la identidad convencional construida anteriormente en el contexto familiar (Kohlberg & Higgins, 1984) -relacionada habitualmente con la figura paterna o materna de referencia-, lo que implica una pérdida de las representaciones simbólicas predominantes en el periodo anterior (Blos, 1986) y un periodo de crisis (Erikson, 1968). Esta situación puede producir tensión y malestar, ya que, en ocasiones, esta crisis de identidad salda con la elección de una identidad opuesta a la que pretenden los padres (Coleman & Hendry, 2003), lo que genera vulnerabilidad ante la expresión y ejecución de conductas violentas (Sánchez & Fernández, 2007).

Estos cambios y transformaciones en la identidad pueden tener un efecto directo en el autoconcepto y en la autoestima que el adolescente construye en estos años. La autoestima ha sido particularmente relacionada con fenómenos agresivos como el *bullying* o la violencia en pareja (Alapont & Garrido, 2003; Card & Hodges, 2008; Cross et al., 2009; Delfabbro et al., 2006; Estévez, Murgui, & Musitu, 2009; González-Ortega, Echeburúa & Corral, 2008; Hawker & Boulton, 2000; Olweus, 1998; O'Moore & Kirkham, 2001), si bien es difícil alcanzar conclusiones respecto a si es la alta o baja autoestima la que actúa como factor de riesgo en los diferentes roles de implicación en estos fenómenos (Arense, 2012). La aparente contradicción de resultados que presentan los estudios puede deberse a si el instrumento utilizado proporciona una medida de autoestima global o bien una medida multidimensional (Estévez, 2005). Parece ser que las medidas globales no aportan una relación clara entre la conducta violenta y la autoestima (Andreou, 2000; Dorothy & Jerry, 2003; Estévez et al., 2007). En cambio, cuando se estudia desde una perspectiva multidimensional, las investigaciones señalan que las puntuaciones más altas en los dominios de autoestima física o social pueden actuar como potencial factor de riesgo para el desarrollo de conductas antisociales y violentas (Musitu & Herrero, 2003), mientras que el resto de dominios suele presentar puntuaciones más bajas (Andreou, 2000). En esta línea, en relación al *bullying*, los perpetradores han sido vinculados con factores de baja autoestima (Carlson & Corcoran, 2001; Cerezo, 2002; Mynard & Joseph, 1997; O'Moore, 1995, 1997), con niveles de autoestima medio-alto (Batsche & Knoff, 1994; Duncan, 1999; Olweus, 1998, 2005; Rigby & Slee, 1991, 1993; Thornberry, 2004) e incluso con una alta autoestima social (Andreou, 2000; Estévez, 2005; O'Moore & Kirkham, 2001). Los trabajos que contemplan varios dominios de la autoestima, puntualizan que estos datos, en realidad, no son contrapuestos, sino que los perpetradores se percibirían a sí mismos con baja autoestima escolar (Andreou, 2000; O'Moore & Kirkham, 2001) pero con elevada competencia en los dominios de autoestima social y emocional (Estévez et al., 2006). Una posible explicación es que los adolescentes violentos son, en general, figuras relevantes entre sus iguales (Gilford-Smith & Brownell, 2003; Hawley & Vaughn, 2003) e incluso populares y apreciados entre sus propios amigos (Salmivalli, 1998), lo que les hace tener ciertos beneficios sociales que le influyen en la autoestima (Little et al., 2003). En este sentido, las conductas violentas servirían para mantener la reputación del adolescente en el grupo de compañeros y amigos, reforzando así su autoestima social (Jiménez, Estévez, Musitu & Murgui, 2007; Olweus, 1998; Thornberry, 2004). Sin embargo, las víctimas de *bullying* han sido asociadas

generalmente a una baja autoestima (Andreou, 2000; Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patton, 2001; Cassidy, 2009; Cava et al., 2007; Cross et al., 2009; Cerezo, 2002; Estévez et al., 2009; Guterman, Hahm & Cameron, 2002; Olweus, 1998; Reijntjes, et al., 2010), especialmente en la dimensión social de este constructo (Andreou, 2000; Estévez et al., 2006); de esta forma, las chicas y chicos con baja autoestima social podrían estar en riesgo de presentar problemas de acoso o exclusión social (Cava, Musitu & Murgui, 2006).

En relación a la violencia en las relaciones erótico-sentimentales adolescentes, la baja autoestima ha sido identificada como un factor de riesgo para perpetrar (Deal & Wampler, 1986; Magdol et al., 1997) y ser victimizado (Ackard & Neumark-Sztainer, 2002; Foshee et al., 2004). En este sentido, Foshee et al. (2004) consideran que la baja autoestima es un factor de riesgo en las relaciones de noviazgo adolescente, si bien de forma diferente en chicas y chicos: en ellas, supone una variable predictora de la participación en violencia sexual, mientras que para ellos, implica una mayor probabilidad de violencia física.

En relación al autoconcepto, existen estudios (Fuentes et al., 2011; Molero, Zagalaz & Cachón, 2013) que han demostrado una importante correlación con el ajuste psicosocial de los adolescentes, independientemente de su consideración como constructo unidimensional o multidimensional. Las investigaciones que han seleccionado medidas unidimensionales determinan que los adolescentes con alto autoconcepto presentan un mayor número de conductas sociales positivas, a la vez que manifiestan pocas conductas violentas (Garaigordobil & Durá, 2006). Además son estables emocionalmente, con bajas puntuaciones en escalas de ansiedad y depresión (Garaigordobil & Durá, 2006), con un mayor agrado por la vida y con menores sentimientos de soledad (Moreno Estévez, Murgui & Musitu, 2009). Asimismo, estos adolescentes poseen una mejor integración social en el centro escolar, siendo valorados positivamente por sus docentes (Martínez-Antón, Buelga & Cava, 2007). Por otra parte, los estudios que usan medidas multidimensionales del autoconcepto aportan información más completa, concreta y ajustada (Fuentes, Fernando-García, Gracia & Lila, 2011; García, Musitu & Veiga, 2006; Torre, Cruz, Villa & Casanova, 2008) pero en esta misma línea. Así pues, Estévez et al. (2006) concluyen que las y los adolescentes que participan en conductas violentas tienen un autoconcepto académico y familiar más bajo que los demás. Sin embargo, los resultados en relación al autoconcepto social y físico no son tan concluyentes (Shavelson



et al., 1976): algunos investigadores han demostrado que el autoconcepto social es un factor de riesgo para las conductas violentas (Andreou, 2000; Jiménez, Murgui, Estévez & Musitu, 2007), mientras que otros lo señalan con un efecto protector (Levy, 1997). No obstante, parece que los agresores presentan un autoconcepto social más alto que las víctimas y observadores (Torre et al., 2008).

El bajo autoconcepto ha sido relacionado con sintomatologías depresivas en muchos casos, pero los resultados en este sentido demuestran que su relación con la dinámica violenta no es concluyente (Estévez, 2005). Mientras que algunos autores indican que las víctimas y/o los agresores presentan más probabilidad de presentar sintomatologías depresivas en comparación con los adolescentes no involucrados en *bullying* (Brunstein-Klomek, Sourander & Gould, 2010; Herrero, Estévez & Musitu, 2006; Moreno, Ramos, Martínez & Musitu, 2010; Pelper, Smith & Rigby, 2004; Swearer, Song, Cary, Eagle & Mickelson, 2001; Sweeting, Young, West & Der, 2006), otras investigaciones han percibido una concurrencia que oscila solo entre el 5 y el 8 % (Garnefski & Diekstra, 1997; Ge, Best, Conger & Simons, 1996). Otros estudios señalan, incluso, que no se ha encontrado ninguna relación directa entre los problemas de carácter depresivo y la implicación en *bullying* (Estévez, Musitu & Herrero, 2005; Estévez, Musitu, Martínez, 2004), siendo que, por regla general, los perpetradores, por ejemplo, muestran un adecuado ajuste emocional posiblemente debido a su adecuado ajuste social en el centro escolar y, con ello, al apoyo que perciben de sus compañeros (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin & Wanner, 2004; Johnson et al., 2002).

En relación a la violencia en las primeras relaciones erótico sentimentales, algunos investigadores consideran el autoconcepto negativo y la depresión como variables que pueden facilitar las perpetraciones y victimizaciones en el noviazgo (Banyard & Cross, 2008; Foshee et al., 2011; Haynie et al., 2013; Holt & Espelage, 2005; O’Keeffe, 2005; Roberts & Klein, 2003; Schnurr & Lohman, 2013). En este sentido, especialmente las adolescentes (Kim & Capaldi, 2004) que se sienten deprimidas, están más dispuestas a tolerar los abusos de su pareja en un intento de mantener la relación de intimidad y evitar la ruptura, aunque ello signifique negar sus propias necesidades (Vézina & Hébert, 2007). Igualmente, son las agresoras quienes tienen más prevalencia de síntomas depresivos (Roberts, Klein & Fische, 2003).

Algunos autores hacen referencia, no obstante, a la necesidad de profundizar en el estudio de si los niveles de autoconcepto y autoestima, así como de la sintomatología

depresiva, son consecuencia o factor antecedente de la violencia durante la adolescencia, ya que, si bien provocan mayor vulnerabilidad y sentimientos de indefensión en la víctima (González-Ortega et al., 2008), también pueden aparecer como sentimientos lógicos de una situación de violencia.

### **1.1 Sexo**

En los estudios de violencia en la adolescencia temprana, la variable sexo juega un papel muy relevante para su comprensión. Concretamente, la mayoría de investigaciones han demostrado, en relación al *bullying*, una mayor presencia de chicos que de chicas en el rol de agresor (Ararteko, 2006; Astor, Benbenishty, Vinokur & Zeira, 2006; Felip, 2007; Gini, 2005; Latorre & Muñoz, 2001; Lazzarin & Zambianchi, 2004; Olweus, 1985, 1989; Pareja, 2002; Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007; Veenstra, Lindenberg, Munniksma & Dijkstra, 2010). Así, Avilés y Monjas (2005), en una investigación con alumnado de cinco centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Valladolid, observaron que los chicos participaban con mayor frecuencia que las chicas como perpetradores en situaciones de maltrato e intimidación entre iguales; Gómez-Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz y Sanagustín (2006), por su parte, en un estudio desarrollado en 46 centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria de Aragón (alumnado de 10 a 16 años), hallaron un porcentaje más elevado de chicos que de chicas agresores hacia sus iguales, resultado que coincide con el encontrado en el estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (Díaz-Aguado et al., 2010). Este tipo de episodios ha sido, normalmente, asociados con la violencia física (Akiba, LeTendre, Baker & Goesling, 2002; Archer, 2004; Campbell, 2004; Giles & Heyman, 2005; Nansel et al., 2001; Sánchez, Moreira & Mirón, 2011; Scheithauer, Hayer, Peterman & Jugert, 2006; Toldos, 2005; Veenstra et al., 2005), fácilmente observable (Díaz-Aguado et al., 2004; Pareja, 2002; Pearce, 2008; Piñuel & Oñate, 2006). De esta forma, ellos han sido identificados como quienes utilizan con mayor frecuencia la violencia directa, tanto física como verbal (Baldry & Farrington, 2000; Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla & Miras, 2007; Díaz-Aguado, 2005b; Romera et al., 2011a; Salmivalli & Kaukiainen, 2004; Sánchez et al., 2011; Tisak, Maynard & Tisak, 2002), estando además asociados al uso de las formas de violencia física grave con mayor frecuencia que ellas (Archer, 2000; Miller, 2011; Muñoz-Rivas et al., 2007a; Sánchez et al., 2008). Sin embargo, en el caso de la violencia indirecta, los resultados de los estudios

son controvertidos: algunas investigaciones señalan que no hay diferencias, o no son significativas, entre chicas y chicos (Card, Stucky, Sawalani & Littley, 2008; Forrest, Eatough & Shevlin, 2005; Peets & Kikas, 2006; Richardson & Gren, 1999; Rys & Bear, 1997; Samivalli & Kaukiainen, 2004; Sánchez et al., 2011); Olweus (2009), sin embargo, apunta que los chicos manifiestan tanto o incluso algo más que la chicas las formas de violencia indirecta; una tercera línea de estudios muestra que son las chicas quienes realizan más este tipo de violencia (Campbell, 2004; Caravita et al., 2009; Crick & Grotpeter, 1995; Ortega & Mora-Merchán, 1999; Owens, Shute & Slee, 2000; Sánchez & Fernández, 2007; Vaillancourt, Duku, Decatanzaro, Macmillan & Muir, 2008). En esta línea, Slee (2006) señala que cuando el *bullying* se canaliza contra miembros del otro sexo, las chicas utilizan más la violencia social y verbal y los chicos usan más la violencia física (Slee, 2006).

Asimismo, los resultados por sexo para el alumnado que sufre *bullying* muestran tendencias contradictorias: algunos estudios exponen que las víctimas son mayoritariamente femeninas (Carbone-López, Esbensen & Brick, 2010; Cerezo, 2006; Sánchez & Fernández, 2007); otros señalan que ellos padecen mayores índices de violencia por parte de sus iguales (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez & Rodríguez, 2014; Cleary, 2000; Glover, Gough, Jonson & Cartwright, 2000; Iborra et al., 2011; Serrano & Iborra, 2005; Solberg & Olweus, 2003); mientras que otras investigaciones indican niveles parejos de victimización para ambos sexos (Felix & McMahon, 2007; Scheithauer et al., 2006; Seixas, 2005). Sin embargo, atendiendo al tipo de victimización, si que podrían establecerse algunas diferencias que, no obstante, no siempre se mantienen (Leadbeater, Boone, Sangster & Mathieson, 2006): los chicos son víctimas, en mayor medida de formas directas de agresión (Serrano & Iborra, 2005), mientras que ellas son víctimas de formas de violencia indirecta (Craig, Pepler & Blais, 2007; Crapanzano, Frick & Terranova, 2010; Delfabbro et al., 2006; Miller, Vaillancourt & Boyle, 2009; Slee, 2006).

Todo esto tiene un paralelismo en las primeras relaciones erótico-sentimentales, ya que ellos se relacionan más a través empujones, agarrones, etc., es decir, a través de contacto físico, y ellas utilizan más la rudeza verbal como los insultos, bromas o comentarios con doble significado (Pellegrini, 2001). De esta manera, hay estudios que señalan a los chicos con más frecuencia como perpetradores (Makepeace, 1981; Tontodonato & Crew, 1992) dado que las formas agresivas son más visibles, con datos

que revelan que las chicas reciben más violencia por parte de sus parejas que ellos (Archer, 2000; Menesini & Nocentini, 2008; Sánchez et al., 2008). No obstante, otras investigaciones señalan a las chicas como más agresoras (Arias, Samios & O'Leary, 1987; Clark, Beckett, Wells & Dungee-Anderson, 1994; Fernández-Fuertes & Fuertes, 2010; González-Ortega, et al., 2008; Jenkins & Aube, 2002). En cambio, la mayoría de los estudios señalan que la violencia en las relaciones sentimentales adolescentes es una dinámica bidireccional, es decir, que ambos miembros de la pareja se ven envueltos en una dinámica de relación agresión recíproca, donde agreden y son agredidos alternativamente; de esta forma, existe una prevalencia similar en ambos sexos sea de víctimas como de agresores, con lo que el sexo no se puede considerar un factor de riesgo para la implicación en esta forma de violencia (Archer, 2000; Brendgen, Vitaro, Tremblay & Wanner, 2002; Capaldi, Shortt & Kim, 2005; Cyr et al., 2006; Fernández-González et al., 2013; Haynie et al., 2013; Menesini et al., 2011; Moffit et al., 2001; O'Leary et al., 2008; Rubio-Garay, López-González, Saúl & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2012; Swahn, Alemdar & Whitaker, 2010; Whitaker et al., 2007). En esta línea, la violencia psicológica y física presentan tasas de implicación similares para las y los adolescentes, es decir, ambos sexos son victimizados en la misma medida en manos de sus propias parejas (Fernández-Fuertes & Fuertes-Martín, 2005; Foshee & Reyes, 2011; McMaster, Connolly, Pepler & Craig, 2002; Menesini & Nocentini, 2008; Moffit et al., 2001; O'Leary & Slep, 2003; Ortega et al., 2008) aunque algunos estudios matizan que las chicas son tanto o más proclives que los chicos a ejercer esta violencia (Fernández-Fuertes & Fuertes, 2010; Foshee & Mathew, 2007; González & Santana, 2001; Miller, 2011; Moffitt et al., 2001; Muñoz-Rivas et al., 2007a; Rivera-Rivera et al., 2006; Simon et al., 2010). La violencia psicológica resulta el tipo de violencia más frecuente para los adolescentes de ambos sexos (Foshee & Mathew, 2007; González & Santana, 2001; Muñoz-Rivas et al., 2007a), especialmente en lo referido a la violencia verbal en sus diferentes formas (Muñoz-Rivas et al., 2007a; Sánchez et al., 2008).

La violencia sexual, pese a ser una de las formas reconocidas como violencia entre iguales y en pareja, merece un tratamiento particular ya que no sigue el patrón identificado para la violencia física o psicológica: en las relaciones entre adolescentes y con ello en las relaciones de noviazgo, la violencia sexual es ejercida en mayor porcentaje por los chicos (Fernández-Fuertes et al., 2011; Menesini & Nocentini, 2008; O'Keefe, 1997; Ortega et al., 2008; Ortega & Sánchez, 2011) no existiendo datos irrefutables que

confirman que ellas sean más víctimas que los chicos (Vega-Gea, 2013). De esta manera, algunos autores (Attar-Schwartz, 2009; Petersen & Hyde, 2009) indican en cuanto a las victimizaciones que estos resultados son superiores en los chicos. Otros señalan que se igualan (AAUW, 2001; Chiodo, Wolfe, Crooks, Hughes & Jaffe, 2009; Espelage, Basile & Hamburger, 2012; Fernández-Fuertes & Fuertes-Martín, 2005; Hand & Sánchez, 2000; Lacasse et al., 2003; McMaster et al., 2002; Menesini & Nocentini, 2008; Mumford et al., 2013; Ortega et al., 2008; Timmerman, 2002). Una posible razón a esta diferencia en los resultados puede encontrarse en la interpretación por parte de los adolescentes (Ortega et al., 2008). Mientras que para ellas estos comportamientos pueden considerarse un verdadero problema, ellos pueden subestimarlos, llegando incluso a no darles importancia (Jackson, 1999). Durante la adolescencia temprana, los chicos tienden a un mayor uso de las formas verbales para agredir sexualmente a sus parejas –pero también a sus iguales–, usando, por ejemplo insultos homófobos; las chicas, por su parte, suelen usar más las formas indirectas, focalizadas en las relaciones más que en los individuos (Crick et al., 1999; McMaster et al., 2002).

## **1.2 Edad**

Según Cerezo, Calvo y Sánchez (2004) las situaciones de *bullying* tienen un pico de ocurrencia sobre los nueve y diez años, disminuyendo progresivamente conforme la edad aumenta (Guerra, Williams & Sadek, 2011; Nansel et al., 2001; Smith, Madsen & Moody, 1999). Ortega (2008) y Ortega y Mora-Merchán (2000) matizan que, pese a la existencia de más casos de *bullying* en la etapa de primaria que en la de secundaria, es en esta última donde se recogen los casos más graves.

Algunos estudios han señalado que los casos de *bullying* verbal, físico y relacional son más frecuentes en la adolescencia temprana, siendo que la frecuencia de estas situaciones de violencia sistemática, conforme avanza la etapa de la adolescencia, empiezan a declinar (Carlyle & Steinman, 2007; Fitzpatrick, Dulin & Piko, 2007; Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010; Lister et al., 2015; Owens, Daly & Slee, 2005; Peskin, Tortolero & Markham, 2006) pudiéndose transferir estas pautas de relación a otros contextos sociales en las que chicas y chicos se inician en estas edades, por ejemplo, el contexto de las relaciones erótico sentimentales (McMaster et al., 2002; Ortega-Rivera et al., 2010). Dicho de otra manera, la violencia aprendida en el grupo de iguales como pauta de relación podrían transmitirse a otros contextos de relaciones sociales, entre los

que se incluirán aquellos que surgen con el desarrollo puberal y social propio de la adolescencia (Lacasse et al., 2003; Menesini & Nocentini, 2008; Ortega-Rivera et al., 2010; Shute et al., 2008).

En esta sentido, es importante considerar la interpretación que se hace de estos comportamientos, siendo que, en muchas ocasiones depende del receptor el que sean entendidos como formas violentas o manifestaciones de interés o juego (Shute et al., 2008). Por ejemplo, en relación a la violencia física en las parejas en la adolescencia temprana, es más frecuente la violencia física moderada ya que estos comportamientos (empujar o golpear) son entendidos como señales de interés hacia el otro. Además son aceptados dentro del estilo interactivo o desarrollados dentro de un contexto de juego (Gómez et al., 2014). De esta manera, conforme aumentan en edad disminuye la práctica de la violencia física (Gómez et al., 2014; Muñoz-Rivas et al., 2007a) como forma de interacción.

La violencia sexual, por su parte, desplaza a muchos de los comportamientos violentos físicos y verbales que utilizaban las chicas y los chicos durante su etapa de primaria, siendo identificada por muchos autores como la evolución de las agresiones anteriores (AAUW, 1993; 2001; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2008; Ortega-Rivera et al., 2010; Pellegrini, 2001; Petersen & Hyde, 2013). De esta manera, McMaster, Connolly, Pepler y Craig (2002) apuntan que los comportamientos ofensivos sexuales se incrementan con el desarrollo puberal. Además añaden que la percepción de malestar y daño que los adolescentes sienten sobre los comportamientos recibidos varían en función de la edad de éstos, pudiendo dejar de percibirlo molesto debido a que las víctimas se pueden ir acostumbrando a causa de la frecuencia con la que ocurren (McMaster et al., 2002; Pellegrini, 2001; Petersen & Hyde, 2013). Sin embargo, otros estudios no han mostrado diferencias significativas en cuanto a la edad y la implicación en violencia sexual de las chicas y chicos (Attar-Schwartz, 2009; Bennet & Fineran, 1998). En este sentido, Attar-Schwartz (2009) puntualiza que la implicación en violencia sexual se intensifica no por la edad sino por los marcos temporales empleados en algunos estudios para medirla, ya que si se le pregunta a los estudiantes si han sufrido o ejercido violencia sexual a lo largo de la escolarización, el margen es mayor para los de mayor edad.

## 2. Grupo de iguales

El papel y la influencia del grupo de pares cambia con el desarrollo evolutivo del adolescente. Si bien en los primeros años escolares, el papel socializador de las familias y de los docentes tiene un efecto muy importante en el desarrollo de la chica o chico, durante la etapa adolescente, el grupo de iguales incrementa progresivamente su influencia (Collins & Steinberg, 2006; Oliva, 2011; Piehler, 2011; Pozzoli, Gini & Vieno, 2012). En este sentido, ambos contextos, es decir familia-docente y grupo de iguales, permiten al individuo aprender a través de un proceso de formación social, posibilitando adquirir ciertas conductas mediante el procedimiento de modelado (Bandura, 1973). Por ello, en la adolescencia temprana, las relaciones sociales adquieren una gran relevancia (Lerner & Steinberg, 2004) y con ello ser aceptado en el grupo de iguales de referencia (García-Bacete, Sureda & Monjas, 2010) y sentirse reflejado en la relaciones con los compañeros y amigos (Sullivan et al., 2005). Todo esto contribuye tanto a la adquisición de habilidades sociales (Zimmer-Gembeck, Water & Kindermann, 2010) como a la regulación de la violencia y el manejo del conflicto (Erikson, 1968; García-Pérez, 2011; Hartup, 1996). Por ello, es innegable que la relación entre los iguales reporta elementos positivos al adolescente, pero esto no significa que no se puedan dar también consecuencias negativas derivadas de esta relación (Vega-Gea, 2013).

De esta manera, el grupo de iguales ha sido relacionado con la implicación en dinámicas de *bullying* tanto para el rol de agresor como para el de víctima (Ettedal, Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2015; Garaigordobil & Oñederra, 2010). Romera, Del Rey y Ortega (2011a) relacionan las malas interacciones en el grupo de compañeros y/o amigos y la presencia de abusos de poder e intimidación. Cuando la reputación social percibida del adolescente es negativa y, con ello, es rechazado socialmente del grupo, la chica o chico tiene más probabilidades de implicarse en conductas transgresoras y de ser victimizado por sus iguales (Buelga, Cava & Musitu, 2012; Craig & Pepler, 2007; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Ortega & Mora-Merchán, 2008). Barboza et al. (2009) puntualizan que las relaciones con iguales violentos incrementa el riesgo de convertirse en víctima. Algunos autores añaden que la victimización aumenta cuando las normas grupales apoyan la violencia y el maltrato entre iguales (Salmivalli & Voeten, 2004; Sentse, Veenstra, Kiuru & Salmivalli, 2015). Asimismo, las víctimas que no encuentran apoyo por parte de sus iguales puntúan más alto en síntomas depresivos, soledad, aislamiento y ansiedad social (Álvarez-García et al., 2015; Chen, Cheng & Ho, 2015;

Fitzpatrick & Bussey, 2014; García-Bacete et al., 2010). Además se ha comprobado la enorme dificultad para las víctimas de cambiar esta situación una vez han sido agredidos, teniendo un riesgo mayor de volver a serlo (Hemphill et al., 2015).

En relación al perpetrador, se ha demostrado que una elevada aceptación social constituye un factor de riesgo de perpetrar comportamientos violentos, aumentando la probabilidad de intimidar en el grupo de iguales (Cillessen & Mayeux, 2004). En este sentido, algunos autores señalan que los perpetradores presentan una cierta popularidad y visibilidad en el grupo de iguales (Casas et al., 2013; Juvonen & Galván, 2008; Vail, 2002; Vaillantcourt & Hymel, 2006). Por ello, las aulas altamente jerarquizadas ayudan al perpetrador a conseguir una elevada popularidad, lo que les proporciona una gran facilidad para ejecutar sus conductas de violencia hacia los iguales favoreciendo, por tanto, el desarrollo del *bullying* (Garandeanu, Lee & Salmivalli, 2014). Diferentes investigaciones (Álvarez-García et al., 2015; Low & Espelage, 2013) demuestran que estos adolescentes tienen más apoyo emocional de sus iguales y con ello más amigos, muchos de los cuales son también agresores o desarrollan conductas antisociales. La idea de agredir en grupo a otra alumna o alumno genera un mayor sentimiento de pertenencia y de cohesión, sobre todo, en aquellas pandillas que carecen de una verdadera amistad (Garandeanu & Cillessen, 2006). Algunos autores señalan, a este respecto, que las relaciones con iguales agresivos (Espelage, Holt & Henkel, 2003; Gasser & Malti, 2012) o delincuentes (Lipsey & Derzon, 1998) incrementa el riesgo de convertirse en agresor. En esta línea, los adolescentes violentos se asocian con iguales con problemas de comportamiento potenciando su comportamiento antisocial (Benítez & Justicia, 2006).

De la misma manera, el grupo de iguales también influye en las parejas sentimentales en la adolescencia, ya que estas relaciones generalmente nacen de este grupo de referencia y, con ello, se facilita la transferencia de comportamientos violentos aprendidos a estas relaciones (Arriaga & Foshee, 2004; Kinsfogel & Grych, 2004; Viejo, 2012; Williamson & Silverman, 2001). El grupo de iguales va a ser, además, el contexto que regule la aprobación de la violencia en el noviazgo adolescente, sirviendo de marco de referencia; así, los adolescentes que agreden a sus parejas se relacionan con más frecuencia con compañeros que también son agresivos en la escuela e institutos (Connolly et al., 1999).

Las variables que, en relación al grupo de iguales, han sido identificadas como factores de riesgo para la violencia en la pareja adolescente son la falta de apoyo social



(Silber, 2002), los comportamientos controladores y las relaciones negativas (Connolly, Pepler, Craig & Taradsh, 2000; Connolly & Goldberg, 1999; Furman, Simon, Shaffer & Bouchee, 2002). Asimismo existe una relación significativa entre la participación en *bullying* y la violencia en las relaciones de noviazgo adolescente (Swahn et al., 2008) en relación al grupo de iguales. No obstante, no todas estas variables influyen de la misma manera ni tienen el mismo peso predictivo, siendo posible puntualizar estándares de comportamiento diferenciados según la implicación en violencia entre iguales o en parejas (Viejo, 2012). Por una parte, las y los adolescentes que ejercen violencia hacia sus compañeros y amigos (rol agresor) tienen más probabilidades de participar como perpetradores en sus relaciones erótico-sentimentales (Pepler et al., 2006; Swahn et al., 2008); sin embargo, la victimización en el contexto de los pares no tiene relación directa con la victimización en el noviazgo adolescente (Leadbeater, Banister, Ellis & Yeung, 2008).

En síntesis, la influencia del grupo de iguales debe entenderse como un factor de protección y de riesgo psicosocial que está implicado tanto en la violencia entre iguales como en las relaciones de noviazgo. Así, este mismo factor (González-Lozano, 2009) situado en un extremo puede evidenciar una alta protección contra estos tipos de violencia, mientras que en el otro extremo, puede mostrar un alto riesgo para ser víctima o perpetrador (Foshee et al., 2013; Jiménez et al., 2008; Leff, 2004; Williams, Connolly, Pepler, Craig & Laporte, 2008).

### **3. Contexto escolar**

El centro escolar es la primera institución formal en la que niños y adolescentes participan, así como el contexto donde se adquieren importantes pautas de relación con el grupo de compañeros, estableciendo los primeros vínculos de amistad (Fernández-Ríos & Rodríguez, 2002). Por ello, las instituciones escolares se convierten en pequeñas sociedades que tienen una estructura y una organización particular, con prescripciones y normas de convivencia que regulan y controlan la actuación, participación e interacción de los diferentes estamentos de la comunidad educativa. El centro escolar es, por tanto, un contexto de interacciones sociales estructuradas desde una autoridad jerárquica formalmente establecida (Molpeceres et al., 2000).

De esta manera, después de la familia, las instituciones escolares son el segundo contexto que tiene mayor relevancia en el desarrollo del alumnado, siendo considerado clave para la socialización y madurez del discente. En este sentido, los centros escolares, como organización social, tiene los mismos problemas que el resto de la sociedad. Es decir, es un espejo que refleja los males del entorno (Carbonell & Peña, 2001).

A continuación vamos a identificar las diferentes variables a nivel escolar que pueden estar actuando como factores de riesgo de la violencia entre iguales y en el seno de los primeros acercamientos erótico-sentimentales (Trianes & Fernández-Figueras, 2001).

### ***3.1. Clima escolar***

Se define el clima escolar como el conjunto de sensaciones subjetivas que alumnos y docentes comparten en relación a las características del aula y del contexto escolar (Trickett, Leone, Fink & Braaten, 1993) los cuales influyen en el comportamiento del discente (Cunningham, 2002). El clima escolar negativo es un factor que se ha relacionado con la implicación en actos de violencia en la adolescencia temprana por varias razones, aunque son dos las más destacadas: la falta tanto de motivación (Cerezo, 2002) como de estrategias eficientes (Del Rey & Ortega, 2005) para solucionar los problemas de comportamiento del estudiante; y la existencia de dobles mensajes en las explicaciones y el trato desigual por parte del docente, con el consiguiente malestar del alumnado menos atendido (Rodríguez, 2004). En este sentido, existe una mayor probabilidad de ser perpetrador entre aquellos estudiantes cuyos profesores tienen bajas expectativas sobre su desempeño en el centro escolar (Álvarez-García, García & Núñez, 2015; Casas, Ruiz-Olivares & Ortega-Ruiz 2013). Además, las valoraciones que realiza el docente sobre su relación con el alumnado inciden también en el estatus del escolar con su grupo de iguales (Jiménez, Moreno, Murgui & Musitu, 2008). La poca comunicación entre alumnado y el profesorado (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Martínez-Ferrer, Musitu, Amador & Monreal, 2010), en ocasiones caracterizada por el autoritarismo, la jerarquía y las relaciones humanas de poder (Yoneyama & Naito, 2003), refuerzan el clima escolar negativo. Asimismo, si el docente desatiende al alumnado, comportándose de manera desconsiderada, estaría potenciando de forma implícita la violencia en el aula (Meehan, Hughes & Cavell, 2003; Reddy, Rhodes & Mulhall, 2003; Wei, Williams, Chen & Chang, 2010). Actitud que redundaría en situaciones en las que el docente no conoce o no aplica adecuadamente la disciplina, tolerando la intimidación que se produce con un

refuerzo en la creencia de que ésta es aceptable (Díaz-Aguado, 2005; Ettekal et al., 2015) y aumentando así los porcentajes de victimización e intimidación (Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005). Por ello, cuando las y los adolescentes son intimidados, los estudiantes suelen internalizar estas actitudes y además ejercerlas sobre terceros (Barchia & Bussey, 2011).

Otros factores relacionados con el clima escolar son las expulsiones, el alto índice de absentismo (Banyard & Cross, 2008; Cerezo, 2001a; Cleveland, Herrera & Stuewig, 2003; Pelegrín & Garcés de Los Fayos, 2009, Trianes, 2000), la transmisión de estereotipos sexistas en las actividades educativas, la ausencia de la figura del profesorado como modelo y la falta de atención a la diversidad cultural (Cerezo, 2002; Díaz-Aguado, 2005; Fernández, 1998; Serrano & Iborra, 2005; Serrano, 2010). Garaigordobil y Oñederra (2010) añaden que los currículos escolares que ponen poco énfasis en el estudiante y en el rendimiento no académico, potenciando las prácticas altamente competitivas entre el alumnado (Cava & Musitu, 2002; Díaz-Aguado, 2005; Johnson & Johnson, 1999; Monjas & Avilés, 2006; Orpinas & Horne, 2006), o en otras palabras, contenidos repetitivos, carentes de reflexión, y excesivamente academicistas (Cerezo, 2002; Serrano & Iborra, 2005; Trianes, 2000), contribuyen al considerablemente al aumento del número de intercambios violentos y disruptivos. Por ello, un comportamiento demasiado academicista y, con ello, carente de una metodología adecuada para el control de la clase, ofrece a los perpetradores sensación de impunidad y a las víctimas percepción de inseguridad (Cerezo, 2002; Del Rey & Ortega, 2005; Díaz-Aguado, Martínez-Arias & Martín-Seosane, 2004). Otros aspectos que inciden en este sentido son la organización con tiempos muertos y la no enseñanza de habilidades sociales, emocionales y de educación en valores (Monjas & Avilés, 2006). Todos estos aspectos influyen de manera directa sobre la víctima, generando una percepción muy negativa tanto del medio escolar como del aula (Yoneyama & Rigby, 2006). Por ello, el ejercicio de la violencia entre iguales en el ámbito escolar puede predisponer al desarrollo posterior de la violencia en las primeras relaciones de pareja adolescente ya que tienen en las aulas compañeros con comportamientos antisociales siendo un factor de riesgo (Vagi, Rothman, Latzman, Tharp & Breiding, 2013).

### ***3.2 Tamaño del centro, del aula y ubicación***

Algunos autores (Blaya, 2006; Debarbieux, 1996; Felson, 1994; Fernández, 1998; Grisay, 1993; Halpern et al., 2001; Trianes, 2000) destacan la importancia del tamaño de los centros educativos y del número de alumnos en las clases como un factor determinante en la aparición de situaciones violentas tanto de *bullying* como de violencia en las parejas de noviazgo adolescente (González-Ortega et al., 2008), ya que cuanto más grande es un centro escolar, menor es el control que se puede ejercer y, por ende, es más fácil que surjan casos de violencia. Además, las relaciones interpersonales que se constituyen entre el discente, el docente y la familia también son más distantes en centros escolares con más unidades (Walker & Gresham, 1997) porque es más difícil que se conozcan todos los miembros de la comunidad escolar, creándose subgrupos entre los que es fácil que aparezcan problemas de convivencia. Siguiendo esta línea, Bowen, Bowen y Richman (2000) afirman que el alumnado de centros escolares con mayor número de estudiantes se percibe menos seguro, mientras que los que pertenecen a instituciones escolares de menor tamaño sienten una mayor seguridad personal. Por el contrario, según Saarento, Kärnä, Hodges y Salmivalli (2013), el menor número de alumnado por aula parece ser un factor que propicia la victimización cuando el alumnado padece ansiedad social, habiendo sido justificados estos resultados en base al mayor control entre los propios compañeros ya que pueden percatarse de los problemas de los demás con mayor facilidad.

Otros autores (Olweus, 1993; Schreck, Miller & Gibson, 2003; Tochigi et al., 2012; Wei et al., 2010) consideran que el tamaño del aula, del centro o de los ratios no influye en la existencia de más problemas de intimidación y victimización. Además, el informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) puntualiza que no aparecen diferencias relevantes con respecto al tamaño del hábitat. De esta manera, la alta variabilidad entre aulas, con respecto a la asociación entre victimización y factores de riesgo individual, sugiere que éstos solo conllevan victimización cuando el contexto es permisivo (Díaz-Herráiz, 2015).

En relación a la ubicación del centro educativo, algunas investigaciones indican que si el centro escolar está situado en una zona desfavorecida puede tener más problemas de indisciplina y de victimización. No obstante, no siempre es así: Blaya (2005) señala que aunque muchas investigaciones muestran que la ubicación del centro educativo tiene gran importancia, ya que los centros enclavados en entornos socialmente desfavorecidos tienen

más problemas de disciplina y de victimización, también hay estudios que han demostrado que existen grandes diferencias entre instituciones escolares con características socioeconómicas similares (Blaya, 2002; Gottfredson & Gottfredson, 1985). Asimismo, se ha percibido que la violencia entre iguales en el ámbito escolar es producto de la cultura que impera en el centro educativo. Es decir, si el centro escolar aborda de manera clara y sistemática la violencia, se consigue mejor clima que otros con iguales características socioeconómicas (Debarbieux, 1997). Esto es lo que explica que la implicación en dinámicas violentas varíe tanto de unos centros a otros, independientemente de las características socioeconómicas y del tamaño del centro (Blaya, 2006). Por todo esto, el tamaño del aula y de la escuela tiene una influencia muy relativa como factor de riesgo para la intimidación siempre que no vaya acompañado de otros factores de riesgo del contexto como, por ejemplo, el clima escolar: normas, jerarquías de estatus, metodología, etc. ya que todos estos aspectos han mostrado estar fuertemente vinculados con los problemas de intimidación y victimización entre el alumnado (Saarento et al., 2015).

### ***3.3 Rendimiento académico***

Las expectativas de rendimiento académico también pueden reducir o incrementar el riesgo para que chicas y chicos se conviertan en perpetradores, siendo este riesgo mayor cuando estas expectativas no son positivas (Barboza et al., 2009). Por ello, la mayor parte de la literatura señala que el bajo rendimiento académico es un factor de riesgo para ser agresor, siendo el alumnado que no promociona quienes están más implicados en las situaciones de violencia (Nocentini et al., 2010; Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004). En este sentido, aquellos que participan en la perpetración suelen presentar un rendimiento académico más bajo que la media (Atik & Güneri, 2013; Briggs-Gowan & Carter, 2008; Cerezo, 2002; Cerezo & Esteban, 1992; Díaz-Aguado, 2004; Jeong, Kwak, Moon & San Miguel, 2013; Perry, 1982; Preddy & Fite, 2012; Ruhl & Berlinghoff, 1992). En esta línea es el estudio realizado por Rodríguez, Martínez, Díaz-Aguado y Morentín (2008), quienes estudiaron en una población escolar los comportamientos de agresores, víctimas y del grupo general en relación al éxito escolar y encontraron que el alumnado agresor presentaba un rendimiento académico menor respecto a las víctimas y al grupo en general.

En relación a la victimización, algunos autores (Arseneault et al., 2006; Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005) muestran que estas experiencias negativas en los adolescentes se asocian negativamente con el rendimiento académico. En otras palabras, aquellos alumnos que son victimizados tienen un aprendizaje inferior aunque el tamaño del efecto es reducido (Nakamoto & Schwartz, 2010). Rueger y Jenkins (2014) explican que ese reducido efecto es debido a que el rendimiento académico se ve afectado únicamente cuando las víctimas sufren ansiedad, depresión o baja autoestima.

En relación a las parejas adolescentes algunos autores (Banyard & Cross, 2008; Bergman, 1992; Foshee et al., 2011; O’Keeffe, 1998; Rivera-Rivera et al., 2006; Schnurr & Lohman, 2013) exponen que aquellos adolescentes con un bajo rendimiento académico tienen más posibilidades de agredir en sus relaciones sentimentales.

#### **4. La familia y los estilos educativos**

La familia es una institución que varía, se transforma, se adapta, se reinventa y, sobre todo, perdura (Musitu & Cava, 2001); es una institución que se caracteriza por su diversidad (Gracia & Musitu, 2000; Musitu & Cava, 2001). Es una estructura holística constituida por partes interrelacionadas, cada una de las cuales afecta y se ve afectada por las otras partes y, a su vez, cada una contribuye al funcionamiento del todo (Musitu, Buelga & Lila, 1994; Musitu et al., 2001; Shaffer, 2002). Además de la función educativa, la familia también cumple una función socializadora e integradora que la convierten en agente fundamental para el desarrollo psicosocial del individuo, constituyendo a su vez un pilar básico en el desarrollo y ajuste tanto emocional como conductual del menor (Oliva, 2006). Así pues, la familia se constituye como una institución trascendental en la vida de los seres humanos, pues en ella se adquieren los primeros esquemas y modelos de conducta que guiarán las futuras relaciones sociales y las expectativas básicas acerca de sí mismo y de los demás (Díaz-Aguado, 2007).

Por ello, cuando se habla de familia se habla de un sistema de relaciones fundamentalmente afectivas (Nardone, Giannotti & Rocchi, 2003) que ayuda al bienestar psicológico de todos los que pertenecen a ella a través del desarrollo de la autoconfianza, de la autoestima y del sentimiento de pertenencia (Musitu, Estévez, Jiménez & Herrero, 2007). Pero también, puede ser un factor de riesgo que influye a la hora de aprender a

actuar con violencia e inadecuación en contra de los compañeros (Farrington, 2005; Patterson & Yoerger, 2002; Trianes, 2000). Por esta razón, las diferentes variables a nivel familiar que pueden estar actuando como factores de riesgo tanto en la violencia entre iguales como en la violencia que se ejerce en los primeros acercamientos erótico-sentimentales son:

#### ***4.1 Clima familiar***

Está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los diferentes miembros que componen la familia (Varela-Garay, 2012), el cual repercute significativamente tanto en la conducta del adolescente, como también en el desarrollo afectivo, físico, social e intelectual de éste (Horowitz, McKay & Marshall, 2005; Steinberg & Morris, 2001; Zimmer-Gembeck & Locke, 2007).

El clima familiar negativo, tanto entre los propios progenitores como entre éstos y los hijos, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con las conductas de perpetración y victimización de violencia entre iguales (Bradshaw, Glaser, Calhoun & Bates, 2006; Cerezo, Sánchez, Ruiz & Areñe, 2015; Dekovic, Wissink & Meijer, 2004; Estévez, Murgui, Moreno & Musitu, 2007; Ferguson, San Miguel & Hartley, 2009; Ostrov & Bishop, 2008; Tur-Porcar, Mestre, Samper & Malonda, 2012). El clima familiar negativo influye en algunas variables individuales de vulnerabilidad al *bullying*, como son la baja autoestima o los elevados sentimientos de soledad (Cava, Musitu & Murgui, 2007), lo cual dificulta la capacidad de determinar soluciones no violentas a problemas interpersonales (Demaray & Malecki, 2002; Lambert & Cashwell, 2003). Además, las relaciones familiares negativas generan un aumento de la posibilidad de que el adolescente participe en situaciones antisociales con los compañeros y amigos (Moreira, Sánchez & Mirón, 2010; Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2000). En diversas investigaciones se ha demostrado que el hecho de ser testigo de violencia marital se asocia con la repetición de estos patrones de conducta en la adolescencia tanto en el rol de agresor como en el de víctima en las relaciones con sus iguales (Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp, 2002; Musitu, Martínez & Murgui, 2006; Sturge-Apple, Davies & Cummings, 2006), como en las relaciones de sus propias parejas, siendo los porcentajes más significativos en la violencia ejercida por ellos (Ibabe & Jaureguizar, 2011; Knous-Westfall, Ehrensaft, Watson-MacDonell & Cohen, 2012; Straus, Gelles & Steinmetz, 2006; Vagi et al., 2013). Asimismo, una relación distante con los progenitores,

especialmente a nivel afectivo, se ha relacionado con un aumento en la probabilidad de participar tanto en la violencia entre iguales (Martínez, Murgui, Musitu & Monreal, 2009) como en relaciones violentas de pareja (Brendgen, Vitaro, Tremblay & Lavoie, 2001; González & Santana, 2001). Siguiendo esta línea, distintos estudios demuestran que el haber sido víctima de abuso y maltrato por parte de los progenitores, se relaciona en mayor medida con la participación en actos violentos en la adolescencia (Coyne & Monks, 2011; Kernic et al., 2003; Perkins & Jones, 2004; Rodríguez, Gaxiola & Frías, 2003; Stouthamer-Loeber, Loeber, Homish & Wei, 2001), ya sea como víctima, desarrollando una conducta sumisa ante el abuso de poder de los otros, ya sea como perpetrador, repitiendo el esquema violento en las relaciones con sus iguales como también en el inicio de las relaciones de noviazgo (Estévez, Martínez, Moreno & Musitu, 2006; Manchikanti, 2011; Manseau, Fernet, Hébert, Collin-Vézina & Blais, 2008; Milletich, Kelley, Doane & Pearson, 2010; Wekerle & Avgoustis, 2003; Wolfe et al., 2001; Wolfe, Wekerle, Scott, Straatman & Grasley, 2004). Cabe puntualizar que ser víctima de violencia familiar tiene distinta repercusión según el sexo del adolescente. Para ellas, el haber padecido abusos sexuales durante la infancia, constituye un potencial factor de riesgo a la hora de ser victimizadas por su pareja (Cyr, McDuff & Wright, 2006; Laporte, Jiang, Pepler & Chamberland, 2011; Lavoie, Hébert, Vézina & Dufort, 2001; Marshall & Rose, 1988), manteniendo la creencia de no merecer ser amadas ni tratadas con respeto, lo cual provoca que mantengan relaciones celosas siendo una especie de acción compensatoria (Povedano, Jiménez & Valdivieso, 2013). Para ellos, ser víctimas de agresiones y abusos que son perpetrados generalmente por el padre, los sitúa en una posición de mayor vulnerabilidad para reproducir conductas violentas hacia su pareja (Foshee, Benefield, Ennett, Barman & Suchindran, 2004; Ibabe & Jaureguizar, 2011; Laporte et al., 2011; Milletich et al., 2010), probablemente porque el chico interioriza el patrón agresivo de comportamiento de su padre, mientras la hija adopta el rol pasivo o de víctima que observa en su madre (Castañeda, 2014).

Sin embargo, otras investigaciones no han asociado la violencia en el ambiente familiar con la violencia en las relaciones de pareja adolescente (Foo & Margolin, 1995; McCloskey & Lichter, 2003; Simons, Simons, Man-Kit, Hancock & Fincham, 2012) ya que no se ve mitigada por la presencia de interacciones cálidas o positivas. Siguiendo esta línea, Gagné, Lavoie y Hebert (2005) puntualizan que las experiencias violentas externas a la familia, como por ejemplo el *bullying*, son predictores más consistentes tanto en la



victimización como en la perpetración de la violencia en las relaciones erótico-sentimentales comparado con las experiencias violentas intrafamiliares.

#### **4.2. Estructura familiar**

El concepto de familia actual poco tiene que ver con la imagen de familia existente años atrás (Braconier, 2003): los adolescentes coexisten con una mayor diversidad de estructuras familiares (Estévez & Jiménez, 2012; Lila, Buelga & Musitu, 2006), lo que puede repercutir tanto en la perpetración como victimización en la etapa adolescente.

Díaz-Aguado (2005) señala la ausencia de la figura paterna como causa de los problemas relacionados con el *bullying*, ya que parece que la ausencia del padre genera en el adolescente un precario aprendizaje de los límites y de las reglas básicas de convivencia. Sin embargo, Cava y Musitu (2000) puntualizan que el hecho de que la familia sea monoparental o que los progenitores estén separados o divorciados no tiene conexión directa con la actitud violenta del adolescente, siempre que no haya ninguna prevalencia conflictiva en el contexto familiar (Moreno, Vacas & Roa, 2006). Siguiendo esta línea, Del Barrio (2004) expone que ni el divorcio, ni el abandono, ni la viudedad, produce directamente efectos negativos en los adolescentes, pero sí lo hace las circunstancias que suelen acompañarlos, como son la falta de supervisión, los problemas económicos, la sobrecarga laboral, las malas relaciones familiares y los conflictos (Moreno et al., 2006) siendo en estos casos donde surgen la indisciplina o los problemas de conducta. Así pues, Rutter, Giller y Hagell (2000) puntualizan que es frecuente que tras la separación o divorcio aparezca en el adolescente trastornos psicosociales como consecuencia de los conflictos y falta de implicación de los padres, más que de la desestructuración familiar.

En las relaciones de pareja adolescente, algunos estudios muestran un mayor riesgo de ejecutar y padecer perpetraciones en adolescentes pertenecientes a familias monoparentales (Foshee et al., 2004; Foshee et al., 2009) o cuyos padres están separados o divorciados (Billingham & Notebaert, 1993; Malik, Sorenson & Aneshensel, 1997). Sin embargo, otros autores (Billingham & Gilbert, 1990; O'Keeffe, Brockopp & Chew, 1986) puntualizan que la relación entre la estructura familiar y la violencia en las relaciones de noviazgo adolescente no es un hecho consistente en sí, en cambio, sí que influye la forma de solucionar los conflictos por parte de los progenitores. Así pues, el divorcio de los padres puede dar lugar, por un lado, a que los adolescentes que han vivenciado conflictos

en la familia repitan esta dinámica en sus relaciones de sentimentales o por el contrario las eviten (Tourigny, Lavoie, Vézina & Pelletier, 2006).

### ***4.3 Estilos parentales***

Los estilos parentales tienen diferentes repercusiones en el ajuste de los hijos en función del entorno cultural en el que se produce la socialización (Carlerby, Viitasara, Knutsson & Gadin, 2013; Murray & Mandara, 2002; Musitu & García, 2004; Nickerson, Mele & Osborne-Oliver, 2010; Olsen, Parra & Bennett, 2010; Wang & Li, 2003).

La definición de estilo educativo parental ha ido modificándose en función del momento temporal y de sus determinantes sociales (Gómez-Ortiz, García-Fernández & Romera, 2016). Una de las definiciones más aceptadas es la de Darling y Steinberg (1993), quienes lo definen como las actitudes, valores y metas que los progenitores mantienen hacia sus hijos, que le son comunicadas y que, en conjunto, generan un clima emocional en el que se pone de manifiesto el comportamiento de los padres y madres.

Existen diferentes tipos de estilos de parentalidad según los distintos investigadores, destacando el modelo bidimensional de Schaefer y Bell (1958), el modelo tridimensional de Becker (1964), el modelo de autoridad parental de Baumrind (1978), los modelos reformulados de Maccoby y Martín (1983) y el modelo bidimensional de Musitu y García (2001). Este último desarrolla un modelo basado en la implicación/aceptación y la coerción/imposición que da lugar a cuatro estilos parentales: el autorizativo, el autoritario, el indulgente y el negligente (Musitu & García, 2001). Estos autores señalan que todas las familias se sitúan más próximas a un estilo parental que a otro, aunque no es coherente encasillarlas en un estilo de manera rígida, ya que pueden producirse variaciones de un estilo a otro en una misma familia en función del estado de ánimo, necesidades, circunstancias de la familia y momento evolutivo del hijo (Musitu, Estévez & Emler, 2007). En este sentido, el estilo autorizativo o democrático es más característico de las familias que tienen hijos que no participan en conductas de perpetración (Baldry & Farrington, 2000; Kawabata, Alink, Tseng, Van Ijzendoorn & Crick, 2011), así como en el aprendizaje de estrategias adecuadas de resolución de conflictos (Alonso & Román, 2005; Lila, Van Aken, Musitu & Buelga, 2006); mientras que el estilo autoritario (Baldry & Farrington, 1998, 2000; Cerezo, 2002; Chaux & Castellanos, 2015; Schwartz, Dodge, Bettit & Bates, 2000), el negligente (Badry & Farrington, 2005; Cerezo, 2002; Cerezo et al., 2015; Díaz-Aguado, 2005; Kawabata et al., 2011; Iborra, Rodríguez, Serrano &

Martínez, 2011) y el indulgente (Cerezo & Ato, 2010; Ibabe, Jaureguizar & Díaz, 2007) están presentes en mayor medida en progenitores cuyos adolescentes son agresores, agresores-victimizados o víctimas (Ahmed & Braithwaite, 2004; Baldry & Farrington, 1998, 2000; Kawabata et al., 2011). Dentro del estilo democrático, Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega-Ruiz (2015) diferencian entre el estilo controlador, supervisor, de baja relevancia, moderado y permisivo o indiferente, siendo el estilo denominado democrático-supervisor el que se presenta como el más protector de la implicación en violencia entre iguales de los hijos, mientras que el peor ajuste se observa en las hijas e hijos de progenitores moderados y padres indiferentes, al mostrar una elevada puntuación en perpetración y victimización.

En relación a la violencia en el noviazgo adolescente, según varios autores el estilo autoritario basado en medidas punitivas y el castigo físico incrementa la posibilidad de comportamientos violentos en el seno de la pareja (Jouriles, Mueller, Rosenfield, McDonald & Dodson, 2012; Simons, Burt & Simons, 2008; Windle & Mrug, 2009). Además potencia el estereotipo sumiso en ellas, con el consiguiente riesgo de que la adolescente sea victimizada (Ramírez & Nuñez, 2010; Windle & Mrug, 2009). No obstante, en otras investigaciones no se encuentra relación directa entre estilos parentales severos y perpetraciones en las parejas en el caso de ellas (Marshall & Rose, 1988; Riggs, O'Leary & Breslin, 1990). En relación a los chicos, Lavoie et al. (2002) puntualizan la relación directa, aunque baja, entre las prácticas disciplinarias severas entre los diez y los doce años y la perpetración psicológica y/o física en sus relaciones sentimentales unos años más tarde. Además, estos autores señalan que aquellos chicos que recibieron un estilo permisivo por parte de sus progenitores tienen más probabilidad de ejercer violencia en las relaciones erótico-sentimentales ya que no han controlado la conducta de su hijo ni le han impuesto responsabilidad alguna.



## **Segunda Parte**

# **TRABAJO EMPÍRICO**



### Metodología

---

El presente trabajo ofrece un estudio detallado de las diferentes formas de violencia entre iguales que se producen en el final de la niñez y el inicio de adolescencia con una amplia muestra de escolares de la provincia de Valencia. Se ha analizado tanto el acoso escolar que las chicas y chicos sufren y ejercen sobre sus iguales, como la violencia que surge en las primeras parejas sentimentales. De esta manera, se pretende aportar una mayor comprensión de las conductas violentas ejercidas en la adolescencia temprana en los contextos de relación más significativos y de las principales variables que pudieran estar explicando su aparición, poniendo los resultados obtenidos al servicio de posteriores estudios y, sobre todo, del desarrollo de programas de prevención más eficaces.

Para cumplir con los objetivos previstos, se ha realizado un estudio cuantitativo (Kerlinger, 1975) que proporciona los datos más relevantes con el mayor margen posible de confiabilidad, siendo el diseño de la investigación transversal ya que la descripción del fenómeno corresponde a un único momento temporal (Buendía, Colás & Hernández, 1998; Montero & León, 2007), descriptivo y correlacional (Polit & Hungler, 2000).

## 1. Objetivos e hipótesis del estudio

El proyecto que se presenta tiene como finalidad última el análisis de los comportamientos violentos que ocurren en el seno de las relaciones entre iguales y en las primeras relaciones erótico-sentimentales en el momento de inicio de la adolescencia. Esta meta se articula en torno a tres objetivos concretos que, a su vez, generan una serie de hipótesis de trabajo:

**Objetivo 1:** Analizar la implicación en violencia entre iguales durante la adolescencia temprana, considerando el tipo y forma que esta adquiere y la posible incidencia del sexo y edad de los implicados.

**Hipótesis 1:** Se espera constatar datos constantes en cuanto a la implicación en violencia entre iguales, concretamente *bullying*, en relación a los estudios desarrollados en los últimos años; así mismo, es esperable que exista diferencia de implicación en cuanto al sexo de los participante en relación al tipo de violencia que se ejerce y se recibe en la relación con los iguales. El tipo de violencia también se verá afectada por la variable edad, produciéndose una evolución desde la violencia física y verbal a la sexual, para ellas y para ellos, a medida que avanzan en la adolescencia.

Distintos trabajos sitúan el inicio de las situaciones de *bullying* en torno a los once y trece años (Avilés & Monjas, 2005; Eslea & Rees, 2001; Fitzpatrick et al., 2007; Pareja 2002) e incluso en etapas anteriores, sobre los nueve y diez años, según el estudio de Cerezo et al. (2004). Los datos apuntan que los casos de *bullying* son más frecuentes en la adolescencia temprana en comparación con edades posteriores, con una disminución de estos comportamientos violentos en la adolescencia media (Cava et al., 2010; Buelga et al., 2012; Díaz Aguado et al., 2004; Kowalski & Limber, 2007). Así, los estudiantes de primaria son los que presentan tasas más elevadas de implicación en *bullying* verbal, físico y relacional (Benbenishty & Astor, 2005; Borg, 1999; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Owens et al., 2005; Smith et al., 1999), siendo que la frecuencia de estas situaciones de violencia sistemática, conforme avanza la etapa de la adolescencia, comienza a disminuir (Fredland, 2008; McMaster et al., 2002; Oñate & Piñuel, 2005; Ortega-Rivera et al., 2010; Pellegrini, 2001). Estos porcentajes se matizan en función del tipo de violencia y del sexo de los implicados (Estévez, Lila, Herrero, Musitu & Martínez, 2002; Ortega, 1994a, 1994b; Pellegrini et al., 1999). Algunos estudios indican que no se



produce un descenso en la implicación en estos comportamientos, sino que la violencia sexual desplaza a muchos de los comportamientos violentos físicos y verbales que utilizaban las chicas y los chicos durante su etapa de primaria y, que con el paso a la etapa secundaria y la aparición de la pubertad, manifiestan ahora como comportamientos de dominio sumisión con claros componentes sexuales (AAUW, 1993; 2001; McMaster et al., 2002; Ortega-Rivera et al., 2010; Pellegrini, 2001; Petersen & Hyde, 2009; 2013). No se trataría, por tanto, de una disminución de los casos sino de una modificación en el tipo de violencia utilizada.

**Objetivo 2:** Explorar el inicio del proceso de cortejo en chicas y chicos y la formación de las primeras parejas, analizando el posible uso de conductas agresivas en estos procesos, su transferencia al contexto de la pareja y la interpretación que unas y otros hacen de estos comportamientos.

**Hipótesis 2:** Se espera constatar que los primeros acercamientos de carácter erótico-sentimental en la adolescencia temprana están marcados por una serie de comportamientos agresivos que, pese a ser diferentes entre chicos y chicas, ellos entienden en la mayoría de las ocasiones como un *juego* y los aceptan como parte del inicio del proceso de cortejo y muestra de interés hacia la otra persona.

En la adolescencia temprana se produce un incremento notable de la importancia del grupo de iguales y de las relaciones que se establecen en él, dando lugar, de manera progresiva, a las primeras experiencias sentimentales (Collins, 2003; Gorrese & Ruggieri, 2012; Noller, Feeny & Peterson, 2001). Estas relaciones de carácter erótico-sentimental se caracterizarán, en un principio, por ser bastante toscas y torpes (Ortega et al., 2010; Ortega & Sánchez 2011), ya que las chicas y chicos se inician en este contexto desde una mirada inexperta. De esta forma, todo queda dentro del escenario del juego y, en el peor de los casos, si ocurriese un rechazo, no tendría mayor impacto por el escenario lúdico en el que ocurre. Esto, sin embargo, conlleva un riesgo: sitúa en esa fina y difusa línea la diferencia entre un empujón como intento de acercamiento erótico sentimental o como un comportamiento agresivo (Lacasse et al., 2003), la diferencia entre el “cortejo consentido” y el “cortejo molesto” (Sánchez, 2012 citado en Ortega-Rivera, 2015). La interpretación que se haga de ese comportamiento será lo que lo sitúe en un lado u otro, interpretación que no solo dependerá de la atracción e interés que sienta el receptor

respecto del emisor, sino también de los comportamientos que el segundo emite y que pueden ser más o menos aceptados por el grupo de iguales. Así, los adolescentes que se inician en este tipo de relaciones erótico sentimentales, si no son capaces de identificar el límite entre un cortejo torpe o rudo y el inicio de una situación violenta, justificarán o interpretarán de forma distorsionada ciertos comportamientos violentos (Ferrer et al., 2008).

**Objetivo 3:** Identificar las variables del ámbito personal o contextual de los chicos y chicas adolescentes que puedan actuar como factores de riesgo para el desarrollo de conductas violentas en sus relaciones interpersonales.

**Hipótesis 3:** Se espera encontrar factores de riesgo comunes tanto para el acoso escolar como para la violencia que se ejerce en los primeros acercamientos erótico-sentimentales. Estos factores se espera que respondan tanto a variables personales como que sean provenientes de los principales contextos de desarrollo de las chicas y chicos en estas edades: contexto escolar, grupo de iguales y contexto familiar. No obstante, se espera que el peso de las variables concretas sea diferente en función del tipo de violencia analizada y del sexo de los implicados.

La literatura científica ha identificado distintos factores de riesgo que están relacionados con la violencia entre iguales en el ámbito escolar y con la violencia en los primeros acercamientos sentimentales, tales como variables familiares (Bowes et al., 2009; Manchikanti, 2011; Milletich et al., 2010; Moreira et al., 2010; Povedano, Hendry, Ramos & Varela, 2011; Vagi et al., 2013), escolares (Martínez-Ferrer et al., 2010; Monjas & Avilés, 2006; Rodríguez, 2004; Serrano, 2010), del grupo de pares (Beane, 2006; Díaz-Aguado, 2006; Estévez et al., 2009; Ferrer et al., 2008; Foshee et al., 2013; Jiménez et al., 2008; Ortega & Sánchez, 2011; Ortega-Rivera et al., 2010; Vagi et al., 2013) e individuales (Buelga et al., 2012; Fernández-Fuertes et al., 2011; Povedano, Estévez, Martínez & Monreal, 2012; Romera et al., 2011a; Petersen & Hyde, 2009, 2013; Winocur et al., 2007). Aunque podría existir cierta especificidad en función de las diferentes formas de violencia (física, psicológica y sexual), éstas comparten factores de riesgo comunes, tanto en la violencia entre iguales (Avilés, 2006) como en los primeros acercamientos erótico sentimentales, que en ocasiones generan esas primeras relaciones de noviazgo (Teten et al., 2009).

## **2. Participantes**

### ***2.1. Procedimiento de muestreo***

El estudio se llevó a cabo con una muestra de alumnado de los niveles educativos de 5º y 6º de Educación Primaria y de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (10-14 años) de varios centros escolares dependientes de la Conselleria de Educación. Ha sido un muestreo incidental, si bien, con objeto de obtener la muestra más representativa posible (Moreno, Martínez & Chacón, 2000), se ha contrabalanceado por sexo y curso, generando una muestra final de 3158 participantes. Así mismo, se han tenido en cuenta también diversas características de los centros, considerando su ubicación, su tamaño, y el nivel educativo que imparten. Han participado un total de treinta y cuatro centros de la provincia de Valencia: ocho centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), dieciocho de Educación Primaria (EP) y ocho centros que imparten tanto Educación Primaria como Educación Secundaria. De ellos, veintiocho centros son públicos y seis concertados-privados. Así mismo, participaron dos Centros de Acción Educativa Singular (CAES), tres Colegios Rurales Agrupados (CRA) y dos de los tres centros públicos de la provincia de Valencia que tienen primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

### ***2.2. Características socio-demográficas***

Existe una distribución proporcional entre chicos (49.5%) y chicas (50.5%) adolescentes participantes. Así mismo, la pertenencia a cada uno de los cursos académicos estaba balanceada. El 71.2% de las y los participantes estaban escolarizados en centros públicos mientras que el 28.8% estaban en centros privados/concertados (ver Tabla 3).

Tabla 3.

*Características de los participantes: centros de escolarización*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	
<b>Sexo</b>	Chico	1562	49.5%	
	Chica	1595	50.5%	
<b>Curso</b>	5º PRIMARIA	821	26.0%	
	6º PRIMARIA	772	24.4%	
	1º ESO	842	26.7%	
	2º ESO	723	22.9%	
	Albal	108	3.4%	
	Albalat de la Ribera	134	4.2%	
	Alcublas-Higueruelas	14	0.4%	
	Alfajar	80	2.5%	
	Aras de los Olmos-Titaguas-Alpuente	21	0.7%	
	Benavites-Quart de les Valls	31	1.0%	
	Bonrepos-Mirambell	60	1.9%	
	Chiva	209	6.6%	
	Gandía	413	13.1%	
	Paiporta	768	24.3%	
	Paterna	222	7.0%	
	Sagunto	124	3.9%	
	Sollana	43	1.4%	
	Tavernes Blanques	67	2.1%	
	Torrente	416	13.2%	
	Valencia capital	347	11.0%	
	<b>Centros</b>	Públicos	2247	71.2%
		Concertados-Privados	911	28.8%
	<b>N=3158</b>			

*Fuente: Elaboración propia.*

Respecto a las características familiares de los participantes (ver Tabla 4), el 80.7% convivían con ambos progenitores, mientras que un 18.2% vivía sólo con uno de los dos progenitores y 1.1% con ninguno de los dos. Asimismo el 82.4% convivía con el padre y el 97.2% con la madre. En relación al número de hermanos/as, el 55.7% de las y los participantes tenían un hermano/a, seguido por el 13.4% que tenían 2 hermanos/as. El 23.5% no tenían hermanos/as. Por otra parte, respecto al nivel educativo de los padres y madres, en torno al 35% tenían estudios básicos (37.6% y 33.2 % de padres y madres, respectivamente), mientras que el 22.1% de los padres y el 26.6 % de las madres habían alcanzado estudios universitarios.

Tabla 4.

*Características familiares de los participantes*

		Frecuencia	Porcentaje	
Convivencia Padre/Madre	Padre	2603	82.4%	
	Madre	3070	97.2%	
	Ambos	2549	80.7%	
	Sólo con uno	575	18.2%	
	Ninguno	34	1.1%	
Estudios Padre/Madre	Ninguno	Padre	230	7.3%
		Madre	221	7.0%
	Básicos	Padre	1187	37.6%
		Madre	1050	33.2%
	Bachillerato	Padre	504	16.0%
		Madre	585	18.5%
	Ciclos formativos	Padre	534	16.9%
		Madre	462	14.6%
	Universitarios	Padre	699	22.1%
		Madre	839	26.6%
N=3158				

*Fuente: Elaboración propia.*

### 3. Instrumentos

Se ha utilizado una técnica de auto-informe con una batería de cuestionarios que recoge cuestiones referidas tanto a la violencia entre iguales como a la que se lleva a cabo en los primeros acercamientos erótico-sentimentales, permitiendo además el análisis de los diferentes factores que inciden en el inicio de dichos comportamientos. Se ha procurado que los cuestionarios incluidos en la batería hubieran sido previamente utilizados y validados en investigaciones con muestras parecidas a las de este estudio, cumpliendo con los correspondientes criterios psicométricos de validez y fiabilidad.

A continuación se hace referencia a los diferentes instrumentos utilizados, explicitándolos y detallando sus características principales. Se presentan agrupados en 3 bloques en función de la información que reportan:

**Bloque I: Datos socio-demográficos:** se le pedía al alumnado que respondiesen a una serie de preguntas directas que hacían alusión a datos relativos al centro (centro, curso, grupo) y a ellos mismos y a sus familias (sexo, fecha de nacimiento, ¿con quién vives?, estudios, profesión de madre y padre, relaciones sentimentales, etc.).

**Bloque II: Comportamientos violentos:** se utilizaron instrumentos que medían comportamientos de *bullying*, de violencia en las relaciones de pareja y de interpretación de estos comportamientos violentos.

- Violencia entre compañeros (*Florence Bullying Scales*; Palladino, Nocentini & Menesini, 2012): Es un instrumento desarrollado para analizar la violencia entre compañeros, compuesto de dos factores, uno para la perpetración y otro para la victimización. Cada factor está compuesto por 14 ítems medidos en una escala Likert de 5 puntos que se estructuran en torno a 3 escalas: perpetración indirecta (ej. He ignorado a alguien;  $\alpha=.622$ ), perpetración directa verbal (ej. He amenazado a alguien;  $\alpha=.721$ ) y perpetración directa física (ej. He golpeado a alguien;  $\alpha=.733$ ); victimización indirecta (ej. Me excluyen (rechazan, apartan) de actividades;  $\alpha=.733$ ), victimización directa verbal (ej. Me molestan;  $\alpha=.706$ ) y victimización directa física (ej. Me roban o dañan mis pertenencias personales;  $\alpha=.755$ ).

-Violencia psicológica en las relaciones sentimentales de los adolescentes (*Adaptación CADRI*, Fernández-Fuentes, Fuentes & Pulido, 2006; Benítez & Bandera, 2014): Está compuesta de 9 ítems bidireccionales medidos en una escala Likert de 5 puntos que evalúan la frecuencia con que chicas y chicos se ven envueltos en comportamientos violentos a nivel psicológico, sea en cuanto a perpetración (ej. He hablado en tono de voz hostil, ofensivo o humillante a alguien;  $\alpha=.835$ ) como en victimización (ej. Me han insultado;  $\alpha=.846$ ).

- Violencia física en las relaciones sentimentales adolescentes (*Conflict Tactics Scale*; Straus, 2004; adaptación de Viejo et al., 2014): Esta adaptación del CTS está compuesta de 9 ítems bidireccionales medidos en una escala Likert de 5 puntos que evalúan la frecuencia con que chicas y chicos se ven envueltos en una serie de comportamientos violentos, sea en cuanto a perpetración (agresión física leve: ej. He escupido a alguien;  $\alpha=.821$  y agresión física grave: ej. He golpeado o intentado golpear con un objeto a alguien;  $\alpha=.785$ ) como a victimización (victimización física leve: ej. Me han tirado del pelo o me han arañado;  $\alpha=.826$  y victimización grave: ej. Alguien ha intentado asfixiarme o darme puñetazos contra la pared;  $\alpha=.768$ )

- Molestias sexuales (*Sexual Harassment Survey*; AAUW, 1993): Es un instrumento desarrollado para medir las molestias y comportamientos agresivos de carácter sexual entre iguales a través de 13 ítems para perpetración y 13 ítems para victimización medidos en escala Likert de 5 puntos. Siguiendo el trabajo de Vega et al. (2015) se diferencian las escalas de victimización de molestias sexuales físicas (ej. Me he apretado contra alguien con intenciones sexuales;  $\alpha=.861$ ) y molestias visuales-verbales con connotaciones sexuales (ej. He mostrado, dado o dejado a alguien imágenes sexuales,

fotografías, mensajes o notas guarras;  $\alpha=.716$ ); y de perpetración en molestias sexuales físicas (ej. Alguien se ha apretado contra ti con intenciones sexuales;  $\alpha=.842$ ) y molestias visuales-verbales con connotaciones sexuales (ej. Te han enseñado, dado o dejado imágenes sexuales, fotografías, mensajes o notas guarras;  $\alpha=.718$ ).

- Interpretación del comportamiento violento (Pellegrini, 2003; adaptación Viejo et al., 2015): Es un instrumento desarrollado a partir del formato de registro de observación utilizado por Pellegrini (2003) para analizar los primeros acercamientos erótico-sentimentales en la etapa adolescente y la interpretación que las chicas y chicos hacen de los diferentes comportamientos y tácticas que utilizan. En la presente investigación, adaptado a formato cuestionario, se utiliza para analizar la interpretación de chicas y chicos en cuanto a las molestias sexuales (AAUW, 1993) y a la violencia física, verbal y psicológica (Benítez & Bandera, 2013; Fernández-Fuertes, et al., 2008; Viejo et al., 2014).

**Bloque III: Factores de riesgo de la violencia:** se utilizaron distintos instrumentos que medían variables identificadas como factores de riesgo para la violencia y pertenecían a los ámbitos personales y contextuales de las chicas y chicos.

- Autoestima (*Self-esteem Scale*; Rosenberg, 1965): Esta escala, compuesta por 10 ítems es una medida ampliamente utilizada y hace referencia al sentido de valía personal. Medida en una escala Likert de 4 puntos se evalúa el grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones relativas a la propia persona. Está compuesta por dos escalas, la autoconfianza (ej. En general estoy satisfecho conmigo mismo;  $\alpha=.782$ ) y el autodesprecio (ej. A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada;  $\alpha=.779$ ).

- Problemas internalizantes y externalizantes (*Youth Self-Report*; Achenbach, 1991): Es un instrumento desarrollado para la evaluación de la psicopatología infantil y adolescente, compuesto de 112 ítems para la exploración de conductas adaptativas y prosociales así como conductas problemáticas. Este instrumento ha sido adaptado con el objetivo de estudiar la población española (Lemos, Fidalgo, Calvo & Menéndez, 1992a, 1992b, 1992c), siguiendo con la misma estructura que el instrumento original. En este estudio y tomando como referente los trabajos realizados por Lemos, Vallejo y Sandoval (2002) y Viejo (2012), se han considerado un total de 22 ítems correspondientes a la escala de depresión como comportamiento internalizante (ej. Me siento solo;  $\alpha=.834$ ) y

las escalas de conducta delictiva (ej. Destrozo mis cosas; con  $\alpha=.762$ ) y agresividad verbal (ej. Discuto mucho; con  $\alpha=.69$ ) como comportamientos externalizantes.

- Competencia social (*Perceived Social Competence Scale -PSCS-II*; Suldo, Gormley, DuPaul & Anderson-Butcher, 2014): Es una escala de valoración de la competencia social en la adolescencia, en la que se mide el grado en que las y los adolescentes participan en comportamientos prosociales con el fin de crear y mantener interacciones sociales positivas con otros. Está compuesta por 5 ítems medidos en escala Likert de 5 puntos que evalúan el grado de acuerdo o desacuerdo con diferentes afirmaciones (p.ej. Ayudo a otros compañeros/as;  $\alpha=.838$ ).

- Características y calidad de las relaciones (*Network Relationships Inventory*; Furman & Buhrmester, 2008): El NRI-RQV es una combinación entre la red de relaciones de Furman y Buhrmester (1985) y la relación familiar de Buhrmester, Camparo y Christensen (1991). Este instrumento evalúa la calidad de las relaciones con la familia, con los amigos del mismo sexo y con los amigos de diferente sexo. Para cada una de ellas, el cuestionario incluye 30 ítems con los que evalúa 10 escalas diferentes. Por una parte evalúa 5 características positivas: el compañerismo (ej. ¿Cuántas veces pasas tiempo de ocio con estas personas?; familia,  $\alpha=.761$ ; amigos del mismo sexo,  $\alpha=.706$ ; amigos de diferente sexo,  $\alpha=.791$ ), la divulgación íntima (ej. ¿Cuántas veces le cuentas cosas que no quieres que otros sepan?; familia,  $\alpha=.832$ ; amigos del mismo sexo,  $\alpha=.832$ ; amigos de diferente sexo,  $\alpha=.810$ ), el apoyo emocional (ej. ¿Cuántas veces buscas apoyo a tus problemas personales?; familia,  $\alpha=.724$ ; amigos del mismo sexo,  $\alpha=.763$  y amigos del otro sexo,  $\alpha=.722$ ), la aprobación (ej. ¿Cuántas veces estas personas te alaban o te felicitan por el tipo de persona que eres?; familia,  $\alpha=.726$ ; amigos del mismo sexo,  $\alpha=.716$  y amigos del otro sexo,  $\alpha=.758$ ) y la satisfacción (ej. ¿Cómo de contento/a te sientes con la relación con estas personas?; familia,  $\alpha=.753$ ; amigos del mismo sexo,  $\alpha=.755$  y amigos del otro sexo,  $\alpha=.817$ ). Por otra parte, evalúa 5 características de relación negativa: el conflicto (ej. ¿Cuántas veces estás en desacuerdo o riñes con estas personas?; familia,  $\alpha=.800$ ; amigos del mismo sexo,  $\alpha=.747$  y amigos del otro sexo,  $\alpha=.734$ ), la crítica (ej. ¿Cuántas veces estas personas te señalan tus defectos o te hacen sentir mal por ellos?; familia,  $\alpha=.626$ ; amigos del mismo sexo,  $\alpha=.756$  y amigos del otro sexo,  $\alpha=.740$ ), la presión (ej. ¿Cuántas veces estas personas te empujan a hacer cosas que no quieres hacer?; familia,  $\alpha=.666$ ; amigos del mismo sexo,  $\alpha=.722$  y amigos del otro sexo,  $\alpha=.673$ ), la exclusión (ej. ¿Cuántas veces estas personas te dejan de lado o no te



incluyen en sus planes y actividades?; familia,  $\alpha=.610$ ; amigos del mismo sexo,  $\alpha=.682$  y amigos del otro sexo,  $\alpha=.678$ ) y la dominación (ej. ¿Cuántas veces terminan estas personas tomando las decisiones por los dos o mandando?; familia,  $\alpha=.672$ ; amigos del mismo sexo,  $\alpha=.636$  y amigos del otro sexo,  $\alpha=.652$ ).

#### **4. Procedimiento de obtención de la información**

Se diseñó una batería de cuestionarios que fue sometida y autorizada por el comité ético de la Secretaría Autonómica de Educación e Investigación de Valencia teniendo en cuenta las *instrucciones de 3 de febrero de 2010, de la secretaría autonómica de educación, sobre el procedimiento a seguir en la autorización para la cumplimentación de cuestionarios por parte del alumnado de centros docentes, para proyectos de investigación.*

Una vez obtenido el visto bueno de la administración competente, se procedió a contactar con los centros seleccionados para exponer los objetivos de la investigación, describiendo los instrumentos de evaluación y solicitando el permiso para el acceso al centro. Una vez conseguidos los permisos pertinentes y obtenidos los consentimientos informados por parte de las familias del alumnado participante, se inició el proceso de recogida de datos.

Para la administración de los instrumentos, se llevó a cabo una instrucción previa de los encuestadores para asegurar que siguieran las mismas pautas y directrices así como normas de aplicación. Los encuestadores disponían de un protocolo de aplicación del cuestionario diseñado para garantizar que todos ofrecieran la misma información, evitando posibles sesgos en la recogida de datos por exceso o defecto de información (Moreno et al., 2000). De cualquier forma, los encuestadores disponían de una plantilla de registro de incidencias, tratando de aunar tanto las decisiones tomadas como los criterios que las sustentaban. Una vez los encuestadores se trasladaron a cada uno de los centros escolares, se tuvieron en cuenta su disponibilidad horaria y el número de aulas a encuestar con el propósito de causar las mínimas interrupciones posibles. El tiempo de realización de la batería de preguntas fue de entre 40 y 45 minutos dependiendo de la edad de los participantes, es decir, en todos los casos podía realizarse como máximo en el tiempo de una sesión de clase.

El estudio ha cumplido así las normas éticas requeridas en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki (2013, 2015), en sus actualizaciones y en las normativas vigentes respecto al consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases. Por ello, los encuestadores permanecieron en el aula en todo momento durante la aplicación para resolver las dudas del alumnado y vigilar que los cuestionarios se cumplimentaran adecuadamente; una vez el alumnado terminaba de cumplimentarlo, lo entregaban a los encuestadores que lo introducían en un sobre que cerraban, en presencia de los participantes. Una vez finalizaba el grupo clase, el encuestador anotaba en el sobre el nombre del centro escolar, el curso, grupo y número de alumnado encuestado.

### Resultados

---

En el presente capítulo se mostrarán los resultados obtenidos en este trabajo. Para ello se abordarán los objetivos de investigación planteados y se presentarán los datos que les dan soporte empírico, guiados por las hipótesis de partida. Se comenzará con un análisis de frecuencias para conocer la implicación en violencia entre iguales durante la adolescencia temprana, considerando el tipo y forma que esta adquiere y su incidencia respecto el sexo y curso de los implicados. Posteriormente, para conocer el proceso de cortejo en chicas y chicos analizando el posible uso de las conductas violentas, se realizarán contrastes de proporciones. Por último se realizarán modelos de regresión logística binaria con el fin de conocer el valor predictivo de las distintas variables personales y contextuales tanto en la perpetración como en la victimización de los distintos fenómenos analizados (*bullying* y violencia en el contexto de pareja) en la adolescencia temprana.

# 1 Análisis de datos

De forma previa al análisis de resultados propiamente, han sido necesarios una serie de ajustes y preparación de datos sobre la matriz; así mismo, se han tomado una serie de decisiones metodológicas que, fundamentadas en estudios previos y en planteamientos teóricos, han permitido el trabajo y sistematización de los resultados.

## 1.1. *Implicación en violencia entre iguales*

El primer objetivo planteaba analizar la implicación en violencia entre iguales en la adolescencia temprana. Para ello fue necesario tomar ciertas decisiones respecto al instrumento de medida que se utilizó y a los análisis que se emplearían.

Se calculó la prevalencia de implicación en *bullying* utilizando un análisis de frecuencias. Previamente fue necesario codificar una variable cualitativa que permitiera identificar el rol desempeñado por los escolares a partir del cuestionario utilizado (Palladino et al., 2012). De acuerdo a los criterios establecidos por Olweus (1999) para establecer la implicación en *bullying*, se consideró el criterio de frecuencia de implicación de los comportamientos violentos, estableciendo como punto de corte la opción “una o dos veces por mes” del cuestionario que estaba compuesto por 14 ítems medidos en una escala Likert de 5 puntos (nunca, una o dos veces, una o dos veces por mes, una vez por semana y varias veces a la semana) que se estructuraba en torno a 3 escalas (perpetración/victimización indirecta, directa verbal y física) para diferenciar a los implicados de los no implicados. Las víctimas fueron identificadas como aquellas chicas y chicos que señalaban puntuaciones mayores o iguales a 3 (una o dos veces por mes) en cualquiera de los ítems de victimización, y puntuaciones iguales o menores que 2 (una o dos veces) en todos los ítems de agresión. De forma análoga, los agresores fueron aquellos que marcaron 3 o más en algún ítem de agresión y 2 o menos en todos los ítems de victimización. Los agresores victimizados puntuaron igual o mayor a 3 en cualquier ítem de la dimensión agresión y victimización. Finalmente, fueron considerados como no implicados en *bullying* aquellos que obtuvieron una puntuación menor o igual que 2 (una o dos veces) tanto en los ítems de agresión como en los de victimización.

Para evaluar la relación entre el rol de implicación en *bullying* y las variables sexo y curso, se realizaron contrastes de proporciones ( $\chi^2$ ) tomando como referencia los residuos tipificados corregidos (valores superiores a 1.96 para un intervalo de confianza del 95% y a 2.54 para un intervalo de confianza del 99%). Asimismo se efectuaron

contrastes de medias (análisis de la varianza —ANOVA— y T-Student) para establecer si existían diferencias en el nivel de agresión o victimización en función de las variables sexo y curso. El nivel de agresión y victimización entre iguales se obtuvo a partir de la media de las puntuaciones de los ítems que formaban parte de cada dimensión. Para interpretar los resultados del ANOVA, se llevaron a cabo análisis a posteriori, utilizando la prueba Tukey y la de Games-Howell. En todos los casos, el nivel de significatividad adoptado fue de  $p < .01$ .

La violencia sexual entre iguales también fue calculada a través de un análisis de frecuencias y utilizando el cuestionario de Molestias sexuales (Sexual Harassment Survey) diseñado por la AAUW (1993) que estaba compuesto por 13 ítems medidos en una escala Likert de 5 puntos (nunca, raramente, algunas veces, muchas veces y siempre) que se estructuraban en torno a 2 escalas (perpetración/victimización verbal y física) para diferenciar a los implicados de los no implicados. Siguiendo trabajos previos (Vega-Gea, 2013; Vega, Ortega-Ruiz & Sánchez, 2016) se consideró la implicación en este fenómeno violento de todas aquellas chicas y chicos que indicaban haber ejercido o sufrido alguno de los comportamientos medidos en algún momento. Así, la implicación en victimización se determinaba con puntuaciones mayores o iguales a 2 (raramente) en cualquiera de los ítems de victimización y la implicación en agresión con puntuación iguales o mayor a 2 en algún ítem de agresión. Se profundizó en este sentido para identificar los posibles perfiles de implicación en el fenómeno: víctimas puras (aquellos que indicaban implicación en victimización pero no en agresión); agresores puros (aquellos que marcaban implicación en agresión pero no en victimización); y doble implicación o implicación recíproca (aquellos que indicaron implicación en agresión y victimización).

Se configuraron otras cuatro variables más atendiendo a la frecuencia y la forma de violencia sexual sufrida o ejercida. Partiendo de la frecuencia, se consideraron 3 formas de implicación para la victimización y otros tres para la agresión recogidos en dos variables, de manera que le sería asignado una en ambas, indicativo de su frecuencia de implicación como víctima, por un lado, y como agresor, por otro. Las formas de implicación fueron las siguientes: no implicado; víctima o agresor ocasional y víctima o agresor frecuente. Se consideraron no implicados a aquellos alumnos que marcaron “nunca” para responder a todos los ítems que formaban parte de la dimensión de agresión (no implicados en agresión) o victimización (no implicados en victimización). Como

víctimas o agresores ocasionales fueron categorizados los escolares que marcaron las opciones “raramente” o “algunas veces” al menos en algún ítem de la dimensión agresión o victimización, sin que en ningún caso eligieran alternativas que indicaran una frecuencia mayor (muchas veces o siempre). Por su parte, aquellos que eligieron alguna vez la opción “muchas veces” o “siempre” como respuesta a algún ítem del cuestionario fueron considerados víctimas o agresores frecuentes. Por otro lado, según la forma de violencia sufrida o ejercida, se configuraron otras dos variables (tipo de victimización sexual y tipo de agresión sexual) con tres niveles cada una de ellas: visual-verbal, física o mixta. De esta manera, fueron categorizados dentro de la modalidad de visual-verbal aquellos que respondieron al menos 2 (raramente) a alguna cuestión relacionada con este tipo de violencia y 1 (nunca) a todas las cuestiones vinculadas a la forma física. Igualmente, pero de forma opuesta se hizo para categorizar a las alumnas y alumnos como implicados en las formas físicas, mientras que para su consideración como víctimas y/o agresores mixtos, habían de responder 2 o más (raramente) al menos a una cuestión de violencia sexual física y a otra de violencia sexual visual-verbal. Para evaluar la relación entre la violencia sexual y las variables sexo y curso, se realizaron contrastes de proporciones.

## ***1.2. Violencia en el contexto de las primeras relaciones sentimentales***

En relación al segundo objetivo, se buscaba explorar el inicio del proceso de cortejo en la adolescencia analizando el posible uso de conductas agresivas y su interpretación.

Para conocer la distribución de las respuestas de los escolares a los ítems que preguntaban sobre su relación de pareja, se realizaron análisis de frecuencias. Posteriormente, y dado que la literatura identifica un patrón de implicación en la violencia física y psicológica diferente a la violencia sexual, se llevaron a cabo análisis independientes. En relación a las primeras, se codificaron las variables relativas a la implicación en violencia psicológica y física moderada o severa para poder categorizar a los escolares como no implicados, implicados ocasionales o frecuentes en cada uno de estos fenómenos violentos. Partiendo de los cuestionarios utilizados (CADRI para la violencia psicológica y CTS para la violencia física), medidos en escala Likert de 5 puntos (nunca, raramente, algunas veces, muchas veces y siempre). Se consideraron no implicados aquellos escolares cuya puntuación media en las respuestas a los ítems que

formaban parte de estas dimensiones, fue igual a uno (nunca). Como implicados ocasionales se categorizaron los escolares cuya media oscilaba entre puntuaciones de uno y tres (raramente y algunas veces). Finalmente, la implicación frecuente conllevaba la obtención de puntuaciones medias superiores a tres (muchas veces y siempre).

Para conocer el porcentaje de adolescentes implicados en las distintas formas de violencia, se llevaron a cabo análisis de frecuencias y contrastes de proporciones con el fin de establecer si existía una relación entre la frecuencia de implicación, el sexo y la edad. Se excluyeron de los análisis aquellos escolares que en la primera pregunta del cuestionario relativa a su situación sentimental, marcaron la opción “nunca he salido con nadie”.

A continuación se realizó un contraste de proporciones cuyo fin era examinar la relación entre la implicación en situaciones de violencia psicológica y física moderada o severa y el sexo del autor o víctima de estas agresiones, el tipo de vínculo que unía al agresor y la víctima y la interpretación que unos y otros hacían de estas dinámicas violentas (adaptación de cuestionario de Pellegrini, 2003). Finalmente, se desarrolló este mismo análisis para conocer la relación existente el vínculo víctima-agresor y las interpretaciones que hacen de esta dinámica violenta víctimas y agresores (por qué se hace, si se considera divertida, si hay intención de hacer daño o si se piensa que el agresor desarrolla este comportamiento con fin de alardear o llamar la atención) atendiendo al tipo de violencia que propician o sufren. Para considerar este último dato, se repitió este análisis seleccionando a los escolares en función de su implicación en una forma u otra de violencia. Así, se seleccionaron en primer lugar los escolares implicados en victimización y agresión psicológica, y luego aquellos envueltos en situaciones de victimización y agresión física severa y moderada. En relación a la violencia sexual, se realizó un tratamiento de los datos análogo al utilizado en el contexto de iguales, considerando dos tipos de violencia (visual verbal y de contacto físico) y la frecuencia de esta (ocasional y frecuente).

### ***1.3. Factores explicativos de la implicación en violencia***

En relación al tercer objetivo que buscaba conocer el valor predictivo de las distintas variables personales o contextuales (sexo, edad –medida a través del año de nacimiento-, autoestima, competencia social, conducta externalizante e internalizante y apoyo social) sobre el desarrollo de conductas de agresión o sobre la victimización en los

distintos fenómenos analizados (*bullying* y violencia producida en un contexto sentimental), se realizaron modelos de regresión logística binaria.

El establecimiento de las variables “dummy” que identificaba si los escolares estaban o no implicados en las situaciones de victimización o agresión relacionadas con las dinámicas violentas anteriormente mencionadas, se realizó siguiendo los siguientes criterios: para categorizar la implicación en situaciones de *bullying*, se utilizó el mismo punto de corte que para la configuración de los roles, siendo necesario haber seleccionado la opción “una o dos veces por mes” al menos en algún ítem de las dimensiones de agresión o victimización. Para la violencia sexual, se estableció que al menos se hubiera marcado la opción “raramente” en alguno de los ítems relativos a la agresión o victimización. Puesto que esta violencia puede ser desarrollada por los iguales o por compañeros/as con los que haya una vinculación sentimental, pudiendo estar condicionado este hecho por los factores analizados, el análisis relativo a la violencia sexual se llevó a cabo dos veces: una con todo el alumnado y otra seleccionando únicamente a aquellos casos que en la adaptación del cuestionario de Pellegrini (2003) “¿Qué relación tenéis?” que marcaron la opción “es un chico/a a quien creo que le gusto”, “es un chico/a con quien empiezo a salir” o “es mi novio/a”. Finalmente, el análisis de los factores de riesgo y protección de la violencia psicológica y física se focalizó en aquella desarrollada dentro de un contexto sentimental y no únicamente por los iguales, al estar ya contemplada en la modalidad en los análisis previos con las variables de *bullying*. Por ello, para la configuración de las variables “dummies” sobre la implicación en victimización y agresión física y psicológica, se estipuló que al menos se hubiera marcado la opción “raramente” en alguno de los ítems de estas formas violentas y además hubiera vínculo sentimental entre el agresor y la víctima que se indicara en la adaptación del cuestionario de Pellegrini (2003) seleccionando las siguientes opciones: es un chico/a que creo que le gusto (o creo que me gusta); es un chico/a con quien empiezo a salir o tengo un rollito; es mi novio/a. Se utilizó el método por pasos hacia delante.

## **2. Resultados**

Se presentan a continuación los resultados derivados del estudio que se plantea. Para ello, se seguirá el orden lógico que planteaban los propios objetivos de la investigación.



## 2.1. Análisis de la implicación en violencia entre iguales durante la adolescencia temprana: bullying

Para estimar la implicación en violencia entre iguales, concretamente en fenómenos de *bullying*, de los chicos y chicas participantes en el estudio, se realizó un análisis de frecuencia. Siguiendo el tratamiento diferenciado que hace la literatura al respecto –debido a la influencia de la edad– se presentan en primer lugar los resultados obtenidos para la violencia física, verbal e indirecta y, posteriormente, los resultados de violencia sexual.

El análisis de frecuencias situó la prevalencia de implicación en *bullying* en el 52.4%. Dentro de este porcentaje, el 17% de los escolares fue categorizado como víctima, el 7.3% como agresor y el 28.1% como agresor victimizado. El 47.6% no manifestó estar implicado en ninguno de los roles de esta dinámica violenta (ver *Figura 1*).

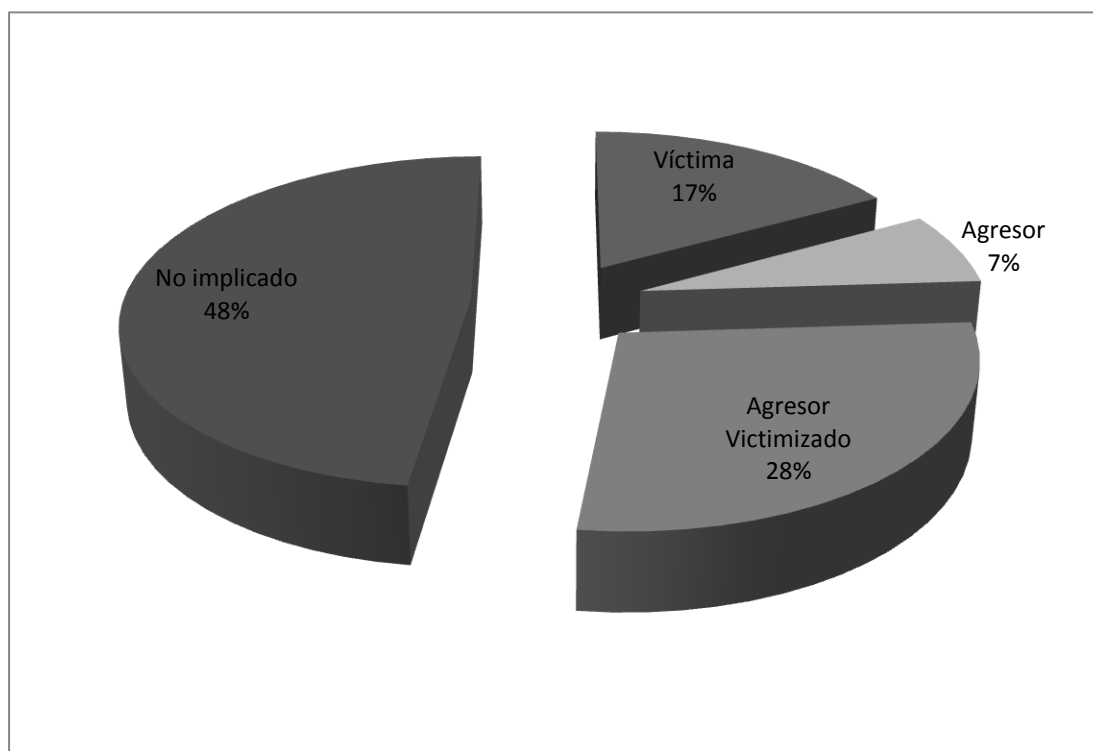


Figura 1. Prevalencia de la implicación en bullying.

Atendiendo al sexo (ver *Figura 2*), se encontraron significativamente más chicas entre los no implicados (27% vs. 20.6%) y entre las víctimas (9.6% vs. 7.4%) y más chicos entre los agresores (4.3% vs. 3%) y agresores victimizados (17.3% vs. 10.8%), tal y como manifestó la prueba de contrastes de proporciones ( $\chi^2_{(3, 3155)} = 89.59; p = .000$ ).

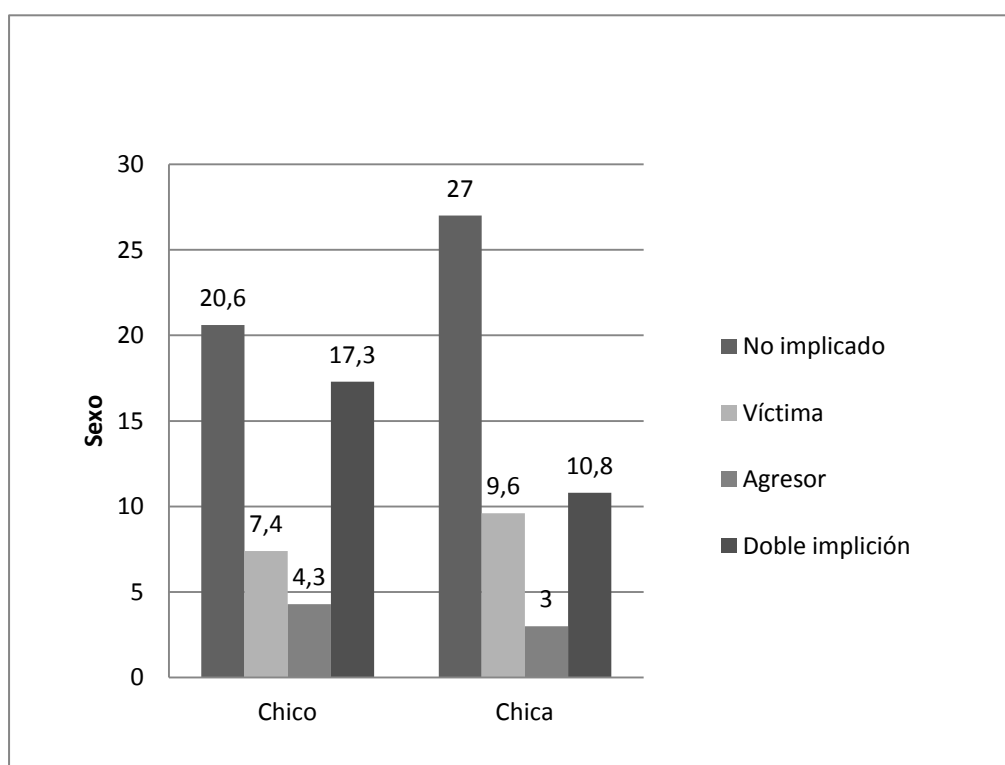


Figura 2. Implicación atendiendo al sexo

En el análisis por curso las diferencias también se mantuvieron ( $\chi^2(9, 3155) = 51.18$ ;  $p = .000$ ), destacando el porcentaje de no implicados en 5° de primaria, frente a los encontrados en 1° y 2° de la ESO. Por su parte, el número de víctimas fue mayor en 1° de la ESO, 5° y 6° de primaria, mientras que los agresores y agresores victimizados parecían tener una presencia más destacada en la ESO (ver Tabla 5).

Tabla 5.

Porcentaje de alumnos implicados en los distintos roles del fenómeno bullying según el curso

Rol	5° primaria	6° primaria	1° ESO	2° ESO	Diferencias significativas
No implicado	13.7%	11.9%	12.1%	9.8%	5° vs. resto
Víctima	4.5%	4.7%	4.5%	3.3%	2° vs. resto
Agresor	0.9%	1.4%	2.8%	2.3%	Entre todos los cursos
Agr. Victim.	6.8%	6.5%	7.3%	7.5%	2° vs. resto

Nota: Agr. Victim. = agresor victimizado

Por otro lado, se analizó la relación entre la implicación en *bullying*, partiendo de los niveles medios encontrados de victimización y agresión, y las variables sexo y curso. En la Tabla 6 se pueden observar los estadísticos descriptivos de cada dimensión.

Tabla 6.

*Estadísticos descriptivos de las dimensiones agresión y victimización en bullying*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Victimización	3144	1.00	4.21	1.46	.52
Agresión	3143	1.00	4.50	1.36	.42
Victimización física	3144	1.00	5.00	1.36	.56
Victimización verbal	3144	1.00	4.14	1.44	.51
Victimización indirecta	3144	1.00	5.00	1.65	.84
Agresión física	3144	1.00	5.00	1.34	.51
Agresión verbal	3144	1.00	4.57	1.35	.43
Agresión indirecta	3143	1.00	5.00	1.42	.58

Los resultados de la prueba T-student indicaron diferencias significativas en el nivel de victimización y agresión física, verbal e indirecta según el sexo de los escolares, siendo en todos los casos los chicos los que mostraron las puntuaciones más elevadas, a excepción de la victimización indirecta, ya que las medias obtenidas por el grupo de chicas y chicos no fueron significativamente diferentes (ver Tabla 7).

Tabla 7.

*Diferencias en las distintas formas de agresión y victimización en bullying según el sexo*

	Sexo	N	Media	DT	T-student	GL	Sig.	D
Vict. física	Chicos	1563	1.47	.62	11.21	2872.57	.000	.40
	Chicas	1592	1.25	.46				
Vict. verbal	Chicos	1563	1.50	.55	6.68	3037.78	.000	.24
	Chicas	1594	1.38	.46				
Vict. indirecta	Chicos	1563	1.64	.82	-.50	3155	.613	-
	Chicas	1594	1.66	.86				
Agr. física	Chicos	1563	1.48	.59	15.54	2630.04	.000	.57
	Chicas	1593	1.20	.37				
Agr. verbal	Chicos	1562	1.43	.48	11.44	2825.76	.000	.41
	Chicas	1594	1.26	.34				
Agr. indirecta	Chicos	1563	1.45	.64	3.23	2987.21	.001	.12
	Chicas	1593	1.38	.52				

Nota: Vict. = victimización; Agr. = agresión

Por su parte, los resultados de la prueba ANOVA solo establecieron diferencias significativas en función del curso en la victimización física y en la agresión verbal e indirecta. En la dimensión de victimización física, las medias más elevadas aparecieron en 5° y 6° curso de Educación Primaria, mientras que los niveles más elevados de agresión, tanto verbal como indirecta, se manifestaron en 2° de la ESO (ver Tabla 8).

Tabla 8.

*Diferencias en las distintas formas de agresión y victimización en bullying según el curso*

	Curso	N	Media	DT	F	GL	Sig.	Difer.	D
Vict. física	5° P.	819	1.41	.59	7.898	3, 3151	.000	5°-1° 5°-2° 6°-2°	.16 .20 .17
	6° P.	772	1.39	.60					
	1° ESO	842	1.32	.54					
	2° ESO	722	1.30	.47					
Vict. verbal	5° P.	820	1.44	.52	.633	3, 3153	.594		
	6° P.	772	1.45	.53					
	1° ESO	842	1.43	.50					
	2° ESO	723	1.42	.48					
Vict. indirecta	5° P.	820	1.64	.84	1.826	3, 3153	.140		
	6° P.	772	1.71	.91					
	1° ESO	842	1.62	.83					
	2° ESO	723	1.63	.78					
Agr. física	5° P.	820	1.33	.53	1.283	3, 3152	.279		
	6° P.	772	1.33	.49					
	1° ESO	841	1.33	.50					
	2° ESO	723	1.37	.52					
Agr. verbal	5° P.	820	1.30	.40	7.796	3, 3152	.000	5°-2°	-.23
	6° P.	772	1.33	.42				6°-2°	-.16
	1° ESO	841	1.35	.43					
	2° ESO	723	1.40	.46					
Agr. indirecta	5° P.	820	1.35	.54	6.610	3, 3152	.000	5°-2°	-.24
	6° P.	772	1.42	.59				5°-1°	-.12
	1° ESO	842	1.42	.58					
	2° ESO	722	1.49	.63					

Nota: Vict. = victimización; Agr. = agresión

Se abordó, en segundo lugar, la implicación en violencia sexual en la adolescencia temprana. El análisis de frecuencias situó la prevalencia de implicación general en el 66.4%. Dentro de este porcentaje, el 25.2% de los escolares fue categorizado como víctima, el 1.3% como agresor y el 40% como doblemente implicado en esta dinámica violenta (agresor-víctima). El 33.6% del alumnado no manifestó estar implicado en ninguna de las formas de implicación (ver *Figura 3*).

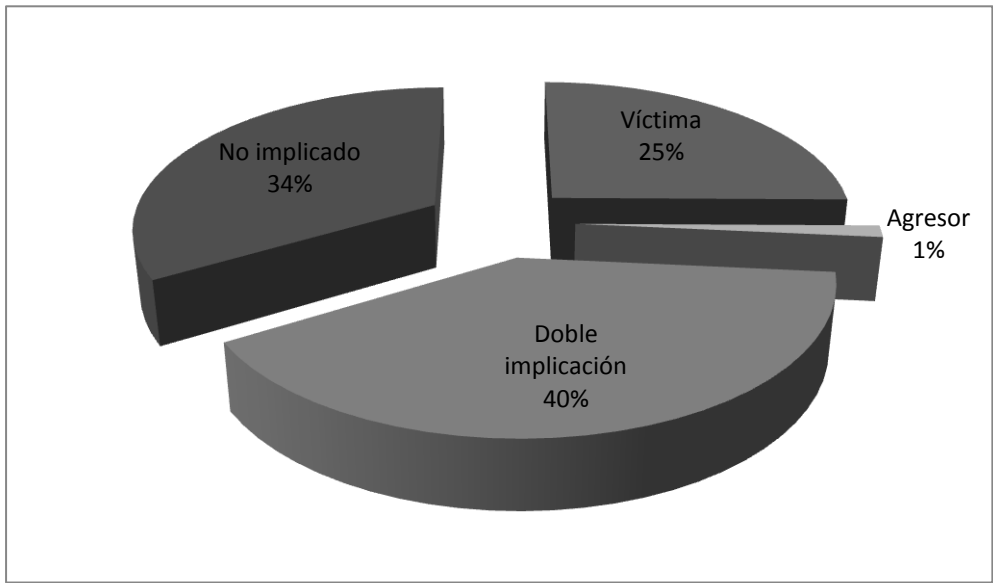


Figura 3. Prevalencia de la implicación en violencia sexual

Según la frecuencia de implicación en victimización, se encontró un 49.8% de implicación ocasional y un 15.4% de implicación frecuente. El porcentaje de implicación en agresión fue similar, aunque algo más reducido, encontrando un 34.6% de implicación ocasional y un 6.6% de implicación frecuente (ver Figura 4).

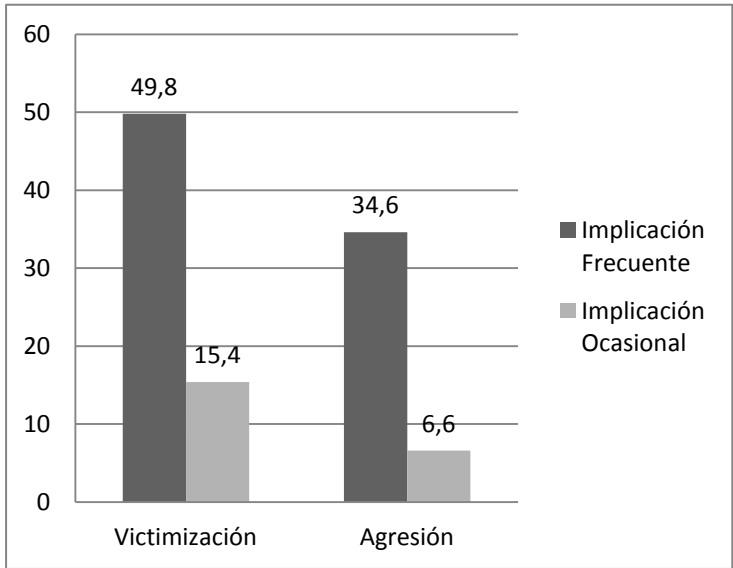
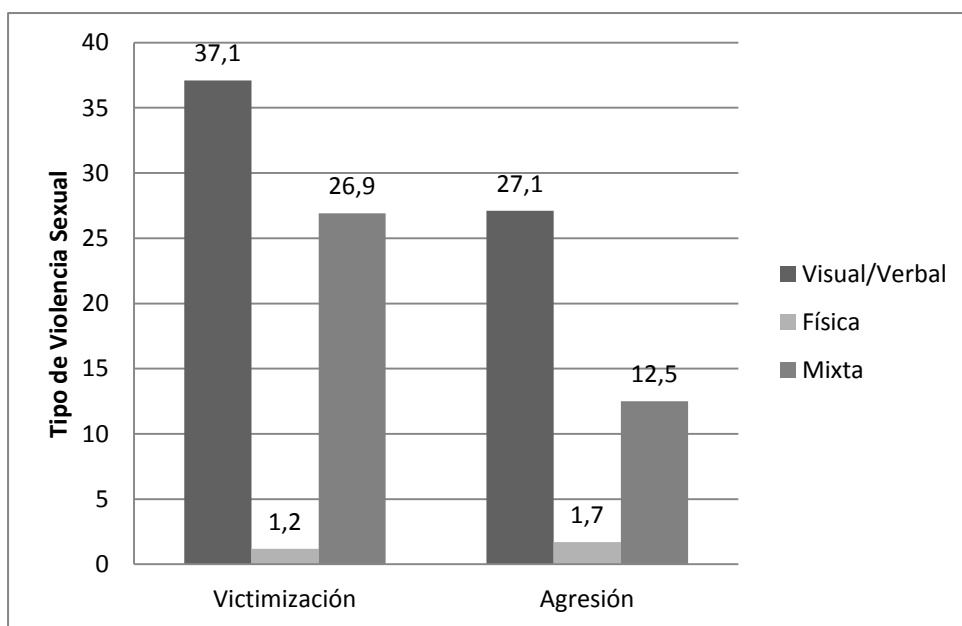


Figura 4. Prevalencia de la victimización y agresión sexual atendiendo a la frecuencia

Con respecto al tipo de violencia sexual sufrida o perpetrada, los datos relativos a la victimización reflejaron que la forma más frecuente era la violencia sexual-verbal (37.1%) seguida de la de tipo mixto (26.9%). La implicación única en victimización física, sin embargo, se mostró relativamente poco frecuente (1.2%). La distribución de los tipos de agresión sexual perpetrados situó también como forma más frecuente la violencia visual-verbal (27.1%), seguida de la tipo mixto (12.5%). Al igual que en la victimización, el porcentaje de alumnos y alumnas que indicó realizar agresiones físicas únicamente, fue muy reducido con un 1.7% (ver *Figura 5*).



*Figura 5. Prevalencia de victimización y agresión sexual atendiendo a la forma*

Atendiendo al sexo, se encontraron significativamente más chicas entre los no implicados (19% vs. 14.5%) y entre las víctimas (15.8% vs. 9.4%) y más chicos entre los agresores victimizados (24.8% vs. 15.2%), tal y como manifestó la prueba de contrastes de proporciones ( $\chi^2_{(3, 3155)} = 89.59; p = .000$ ). En la implicación como agresor no se encontraron diferencias significativas en función del sexo (.7% chicos y .5% chicas).

Cuando se codificó de forma independiente la realización de conductas de agresión o de victimización, teniendo en cuenta el tipo de violencia sufrida o perpetrada y la frecuencia de implicación, también se encontraron diferencias en función del sexo, pero en algunos casos la proporción de alumnado se vio alterada en comparación con la distribución encontrada en las formas de implicación. Tal es el caso de las formas de

implicación establecidas en función de la frecuencia de victimización ( $\chi^2_{(2, 3146)} = 25.99$ ;  $p = .000$ ), en los que destacó la presencia de chicos, tanto en la victimización frecuente (8.7% vs. 6.6%) como en la ocasional (25.5% vs. 24.3%). La presencia de chicas fue mayoritaria entre los no implicados como víctimas (19.6% vs. 15.3%). Las diferencias se manifestaron en el mismo sentido en relación a la forma de victimización ( $\chi^2_{(3, 3146)} = 37.02$ ;  $p = .000$ ), siendo más frecuente la presencia de chicos entre las víctimas físicas (.8% vs. .4%) y las víctimas mixtas (15.3% vs. 11.6%). La proporción de chicos y chicas implicados en violencia visual-verbal fue muy similar, por lo que las diferencias no fueron significativas (18.1% chicos vs. 19% chicas). De manera similar, los chicos también se encontraban en mayor proporción entre los agresores ocasionales (20.6% vs. 14%) y frecuentes (4.9% vs. 1.8%) ( $\chi^2_{(2, 3146)} = 148.03$ ;  $p = .000$ ), y los que realizaban conductas de tipo visual-verbal (15.4% vs. 11.7%), físico (1.1% vs. 0.6%) o mixto (9% vs. 3.5%) ( $\chi^2_{(3, 3146)} = 158.83$ ;  $p = .000$ ). La implicación de las chicas destacó en este caso entre el alumnado no implicado en agresión (34.8% vs. 23.9%).

En el análisis por curso las diferencias también se mantuvieron ( $\chi^2_{(9, 3146)} = 184.20$ ;  $p = .000$ ), destacando el porcentaje de no implicados en 5° de primaria, frente a los encontrados en el resto de los cursos. Por su parte, el número de víctimas fue mayor en 1° de la ESO, en comparación con el 2° curso de esa misma etapa, mientras que los escolares doblemente implicados parecían tener una presencia más destacada en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). No se encontraron diferencias en la proporción de agresores según el curso. En relación a la frecuencia de implicación, los resultados fueron muy similares. Tanto en la victimización ( $\chi^2_{(6, 3146)} = 128.91$ ;  $p = .000$ ), como en la agresión ( $\chi^2_{(6, 3146)} = 167.79$ ;  $p = .000$ ), el número de escolares que manifestó una implicación frecuente u ocasional fue mayor en la etapa de Secundaria, especialmente en el 2° curso de la ESO, aunque el número de víctimas ocasionales fue mayor el 1° curso de la ESO. También se encontraron diferencias según el curso en las diferentes formas de implicación establecidas atendiendo a la forma de la violencia sexual. El número de víctimas visuales-verbales fue mayor en el 1° curso de la ESO, mientras que las de tipo mixto destacaron en ambos cursos de la ESO ( $\chi^2_{(9, 3146)} = 170.13$ ;  $p = .000$ ). Por su parte, los agresores visuales-verbales y mixtos se encontraban en mayor presencia en ambos cursos de la ESO, especialmente en 2° ( $\chi^2_{(9, 3146)} = 178.15$ ;  $p = .000$ ). En la Tabla 9 se pueden ver los porcentajes asociados a cada forma de implicación en cada uno de los cursos escolares.

Tabla 9.

*Porcentaje de alumnado implicado en las distintas formas de la violencia sexual según el curso*

Formas de implicación	5° primaria	6° primaria	1° ESO	2° ESO	Diferencias significativas
No implicado	11.7%	9.6%	7.2%	5.1%	Entre todos los cursos
Víctima	6.8%	6.1%	7.7%	4.5%	2° vs. 1°
Agresor	.3%	.3%	.3%	.3%	No hay
Doble implicación	7.1%	8.5%	11.3%	13.1%	Entre todos los cursos
No víctima	12.0%	9.9%	7.6%	5.4%	Entre todos los cursos
V. ocasional	11.3%	11.6%	14.4%	12.6%	Entre todos excepto 5°-6°
V. frecuente	2.6%	3.0%	4.7%	5.0%	Entre todos los cursos
V. Visual-Verbal	9.0%	9.2%	10.8%	8.1%	Entre 1° y el resto
V. Física	.4%	.3%	.2%	.3%	No hay
V. Mixta	4.5%	5.1%	8.0%	9.2%	Entre todos los cursos
No agresor	18.5%	15.7%	15.0%	9.6%	Entre todos excepto 6°-1°
A. ocasional	6.6%	7.7%	9.6%	10.7%	Entre todos excepto 1°-2°
A. frecuente	.8%	1.1%	2.1%	2.7%	Entre todos excepto 1°-2°
A. Visual-Verbal	5.3%	6.2%	7.5%	8.1%	Entre todos excepto 6°-1°
A. Físico	.3%	.6%	.4%	.4%	No hay
A. Mixto	1.8%	2.0%	3.8%	4.9%	Entre todos excepto 1°-2°

Nota: V = víctima; A = agresor

## ***2.2. El inicio del proceso de cortejo y el uso de conductas agresivas: la interpretación del comportamiento***

Para dar respuesta al segundo de los objetivos, se analizó en primer lugar la situación sentimental de las chicas y chicos que participaban en el estudio. Los resultados del análisis de frecuencias indicaron que el 38.4% del alumnado encuestado nunca había salido con nadie. Otro porcentaje considerable no tenía pareja en el momento de la recogida de datos, pero la había tenido antes (24.3%) o había algún chico o chica que le gustaba (26%). El 4.9% indicó que estaba empezando a salir con alguien (la duración de esta relación oscilaba entre 1 y 50 semanas, con una media de .29 semanas, y una moda que no alcanzaba la semana de duración), el 3.3% matizaba además que esa relación inicial no era algo serio (estos casos prolongaban la duración de la relación hasta 96 semanas, con una media de .43 semanas y misma situación respecto a la moda) y el 3.1% indicaba que tenía novia o novio (estos casos prolongaban la duración de la relación hasta 250 semanas, con una media de .94 semanas).

Respecto a la incidencia del sexo, aun considerando el bajo tamaño del efecto asociado a estos resultados, fueron ellos los que manifestaron un mayor porcentaje en



todas las situaciones sentimentales (ver Tabla 10). En esta línea, las chicas manifestaron significativamente en más ocasiones que nunca habían salido con nadie.

Tabla 10.

*Porcentaje de adolescentes en función del sexo y de su situación sentimental*

	Chico	Chica
Tengo Pareja: Estamos empezando	2.7%	2.2%
Tengo Pareja: Estamos saliendo aunque aún no es nada serio	1.9%	1.4%
Tengo Pareja: Es mi novio, es una relación seria	1.6%	1.6%
No salgo con nadie, pero hay un chico que me gusta y salimos con más amigos/as	13.6%*	12.4%*
Ahora no tengo pareja ni me gusta nadie, pero he tenido antes	12.7%	11.6%
Nunca he salido con nadie	16.9%*	21.5%*

\* indica la proporción de respuestas en las que se encuentran diferencias significativas

Respecto a la incidencia de la edad se comprobó un mayor porcentaje de chicos y chicas que tenían o habían tenido novio/a a mayor edad (ver Tabla 11).

Tabla 11.

*Porcentaje de adolescentes en función del sexo y de su situación sentimental*

	5°	6°	1°	2°
Tengo Pareja: Estamos empezando	1.2%	.9%	1.6%	1.3%
Tengo Pareja: Estamos saliendo aunque aún no es nada serio	.6%	.9%	1.0%	.8%
Tengo Pareja: Es mi novio, es una relación seria	.3%*	.5%	.9%	1.4%*
No salgo con nadie, pero hay un chico que me gusta y salimos con más amigos/as	6.3%	5.9%	7.3%	6.6%*
Ahora no tengo pareja ni me gusta nadie, pero he tenido antes	4.8%*	5.5%	7.0%	7.0%*
Nunca he salido con nadie	12.7%*	10.8%*	8.9%*	5.9%*

\* indica la proporción de respuestas en las que se encuentran diferencias significativas

En relación a la situación de la pareja como diada y su interacción con otras personas, se analizó la relación que existía entre las personas con las que salían o con quienes mantenían una relación sentimental y el que era su grupo de amigos/as o de iguales de referencia. Se analizó, así mismo, el tiempo libre que compartían juntos. El 80% de los participantes afirmaba salir a sitios como el cine con más chicas y chicos,

12.6% afirmó que salían con alguien pero en el grupo de amigos, y solo un 6.9% afirmaba salir solos con sus novios/as. Del alumnado que había tenido alguna vez novio/a y afirmaba salir con él/ella durante la semana, el 12.7% indicaba verla menos de dos horas a la semana, el 12.1% estaba entre 2-4 horas a la semana, el 11% dedicaba de 4 a 8 horas a la semana, el 6.9% de 8 a 12 horas y el 6.8% más de 12 horas a la semana. Finalmente, el 34.7% las chicas y chicos indicaron que sus amigos conocían bien a la persona con la que salían, el 11% dijo que la conocían pero no muy bien, y solo el 7.3% dijo que no se conocían.

Para profundizar en las características de estas relaciones, se les preguntó a los adolescentes por la cantidad de novios/as que habían tenido, oscilando los resultados entre 0 y 40 (media = 1.74), aunque la mayoría de las respuestas estaban concentradas en el rango de 1-4. De forma similar, el número de personas con las que los escolares señalaron haber salido en los últimos dos meses se encontraba entre 0 y 39, situándose los mayores porcentajes entre 0 y 4 (media = 0.36). Del alumnado que había tenido alguna vez novio/a y en función de su duración, el 8.6% de los escolares duraban dos semanas o menos, el 13% uno a dos meses, el 14.5% de tres a cinco meses, el 8.1% de seis meses a un año y el 6.3% un año o más. Finalmente, respecto a la experiencia de ruptura en los últimos 6 meses, el 12.6% de los chicos/as con pareja indicaron que nunca habían roto su relación (ni por parte de ellos, ni de sus parejas), el 21.6% dijo que había ocurrido una o dos veces, el 4.2% de tres a cinco veces, el 1.8% más de cinco veces.

Para abordar el estudio de la experiencia de violencia en el contexto de la pareja, se hizo una selección de aquellas chicas y chicos que habían tenido, en alguna ocasión, pareja (que representaban el 61.6% del total de la muestra). Se analizó la prevalencia de implicación en cada tipo de violencia (ver *Figura 6*), considerando posteriormente la relación que tenían con la persona que los agredían o que eran objeto de sus agresiones tratando de identificar la transferencia de conductas agresivas entre la pandilla y las primeras relaciones.

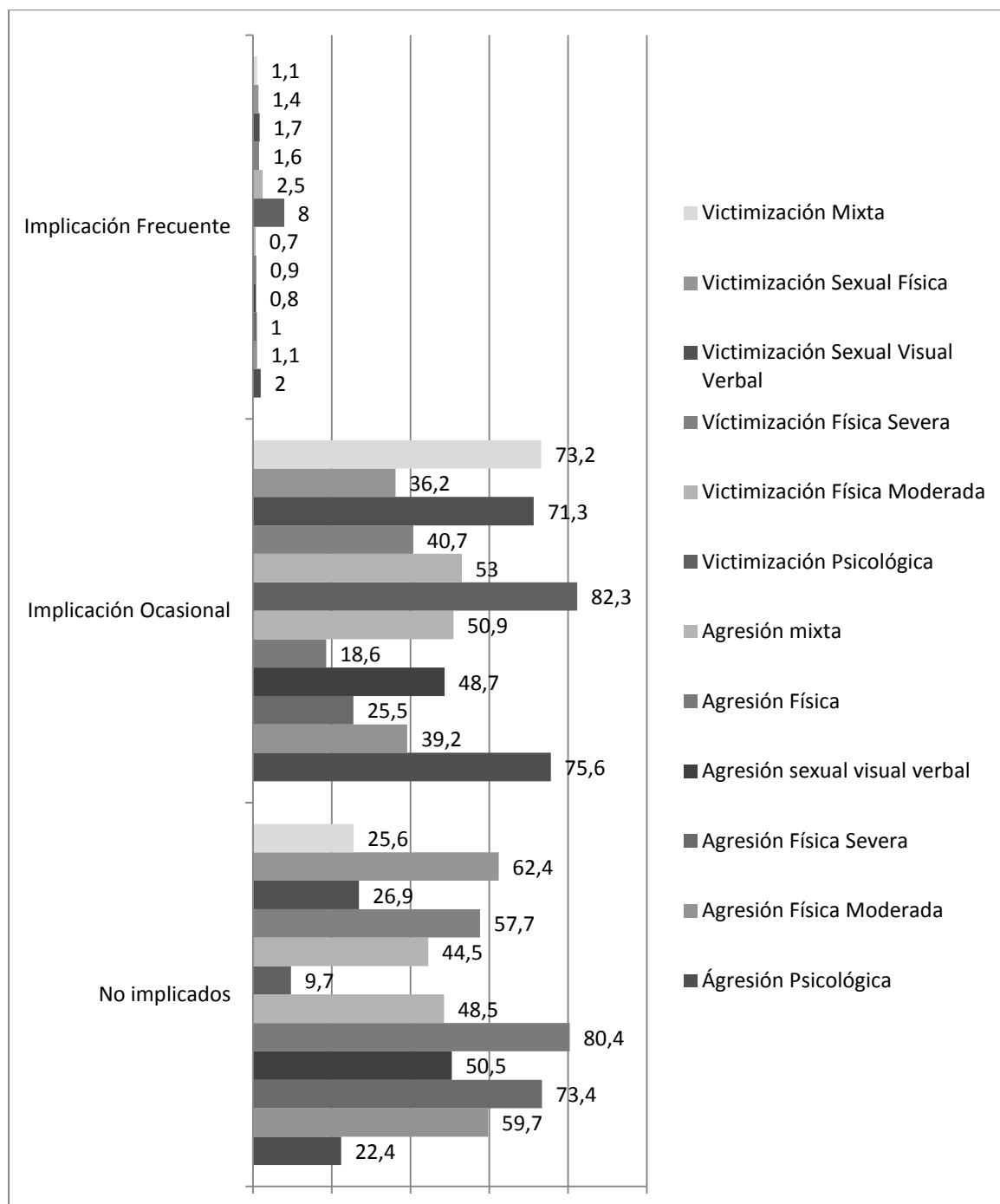


Figura 6. Prevalencia de implicación en cada tipo de violencia

En este análisis se encontró un 22.4% de chicas y chicos no implicados en situaciones de agresión psicológica, mientras que un 75.6% mostraron una implicación ocasional y un 2% una implicación frecuente. En relación a la victimización, el número de alumnas y alumnos no implicados fue menor (9.7%) y se incrementó el porcentaje de aquellos que sufrían agresiones psicológicas de forma ocasional (82.3%) y frecuente (8%).

En cuanto a las formas físicas se diferenci6 entre violencia moderada y severa. El porcentaje de adolescentes implicados en situaciones de victimizaci6n f6sica de forma ocasional fue del 53%, cuando la violencia era moderada y del 40.7%, cuando era severa. Los implicados frecuentes en ambos tipos de violencia fueron del 2.5% y del 1.6% respectivamente. Las proporciones relativas a la agresi6n fueron similares: las tasas de aquellos adolescentes que ejerc6an una violencia f6sica ocasionalmente era m6s alto (39.2% en situaciones de gravedad moderada y 25.5% en violencia severa) que aquellos que la ejerc6an de forma frecuente (1.1% en situaciones de gravedad moderada y 1% en violencia severa).

Finalmente, en relaci6n a la agresi6n sexual, se diferenci6 entre agresi6n sexual de car6cter visual-verbal, agresi6n sexual con contacto f6sico y agresi6n sexual mixta (ambos tipos). El porcentaje de alumnado no implicado en agresi6n visual-verbal fue del 50.5%, mientras que un 48.7% mostraron una implicaci6n ocasional y un .8% una implicaci6n frecuente. En relaci6n a la victimizaci6n, se increment6 el porcentaje de alumnado que sufr6a agresiones sexuales visuales-verbales de forma ocasional (71.3%) y frecuente (1.7%). En cuanto a la agresi6n sexual con contacto f6sico, el porcentaje de alumnado no implicado en situaciones de agresi6n fue del 80.4%, mientras que un 18.6% mostraron una implicaci6n ocasional y un .9% frecuente. En relaci6n a la victimizaci6n, aument6 tanto la victimizaci6n ocasional (36.2%) como la frecuente (1.4%). Por 6ltimo, la prevalencia de no implicados en agresi6n sexual mixta fue de un 50.9% en las formas ocasionales y de un .7% cuando era frecuente. En relaci6n a la victimizaci6n sexual mixta, la implicaci6n ocasional fue la m6s alta con un 73.2% y la victimizaci6n frecuente de esta forma fue la m6s baja con un 1.1%.

Seguidamente, se analiz6 la incidencia del sexo en esta implicaci6n en violencia. Los resultados se6alaron que hab6a m6s chicos entre los implicados ocasionales y frecuentes, en todas las formas de violencia, tanto en victimizaci6n, como en agresi6n (ver Tabla 12).

Tabla 12.

*Porcentaje de alumnado implicado en los distintos tipos de violencia según el sexo*

	Formas de implicación	chicos	chicas	$\chi^2$	GL	<i>p</i>
Vict. Psicol.	No implicado	5.0%	4.7%	2.94	2	.23
	Implicado ocasional	44.0%	38.3%			
	Implicado frecuente	3.7%	4.3%			
Agr. Psicol.	No implicado	10.1%	12.3%	17.51	2	.000
	Implicado ocasional	41.2%	34.4%			
	Implicado frecuente	1.4%	.6%			
Vict. Física Mod.	No implicado	20.9%	23.6%	21.17	2	.000
	Implicado ocasional	30.3%	22.7%			
	Implicado frecuente	1.5%	.9%			
Vict. Física Sev.	No implicado	26.0%	31.7%	65.87	2	.000
	Implicado ocasional	25.4%	15.2%			
	Implicado frecuente	1.3%	.3%			
Agr. Física Mod.	No implicado	26.6%	33.1%	78.95	2	.000
	Implicado ocasional	25.3%	13.9%			
	Implicado frecuente	.9%	.3%			
Agr. Física Sev.	No implicado	33.7%	39.7%	102.40	2	.000
	Implicado ocasional	18.1%	7.4%			
	Implicado frecuente	.9%	.1%			
Vict. Sexual Visual-Verbal.	No implicado	13.3%	13.7%	9.94	2	.007
	Implicado ocasional	38.2%	33.1%			
	Implicado frecuente	1.3%	.4%			
Agr. Sexual Visual-Verbal.	No implicado	21.7%	28.8%	81.11	2	.000
	Implicado ocasional	30.3%	18.4%			
	Implicado frecuente	.8%	.1%			
Vict. Sexual Física.	No implicado	30.5%	31.8%	22.59	2	.000
	Implicado ocasional	21.0%	15.1%			
	Implicado frecuente	1.1%	.3%			
Agr. Sexual Física.	No implicado	38.6%	41.8%	75.85	2	.000
	Implicado ocasional	13.3%	5.4%			
	Implicado frecuente	.9%	.1%			
Vict. Sexual mixta.	No implicado	12.3%	13.3%	12.75	2	.002
	Implicado ocasional	39.5%	33.7%			
	Implicado frecuente	.9%	.2%			
Agr. Sexual mixta.	No implicado	20.3%	28.1%	92.59	2	.000
	Implicado ocasional	31.8%	19.1%			
	Implicado frecuente	.7%	.0%			

Nota: VICT. = victimización; AGR. = agresión; MOD. = moderada; SEV. = severa

En relación al curso, se encontraron diferencias en victimización y agresión psicológica y física severa, encontrándose en todos los casos una proporción más elevada de escolares que cursaban cursos más elevados entre los implicados ocasionales. En relación a la violencia sexual se encontraron tanto en agresión como victimización ocasional, en todos los casos, una proporción menos elevada en los cursos de primaria aumentando de manera progresiva según van pasando los cursos escolares (ver Tabla 13).

Tabla 13.

*Porcentaje de alumnado implicado en los distintos tipos de violencia según el curso*

	Formas de implicación	5°	6°	1°	2°	$\chi^2$	GL	<i>p</i>	Diferencias significativas
V. Psicol.	No Implicado	3.5%	2.2%	2.9%	1.1%	42.63	6	.000	5° vs. 2°
	I. ocasional	16.3%	18.0%	23.6%	24.4%				5° vs. 2°
	I. frecuente	1.5%	2.0%	2.2%	2.3%				No hay
A. Psicol.	No Implicado	7.5%	4.9%	6.9%	3.1%	81.16	6	.000	5° vs. 2°
	I. ocasional	13.6%	17.0%	21.3%	23.7%				5° vs. 2°
	I. frecuente	.3%	.2%	.6%	.9%				No hay
V. Fís. Mod.	No Implicado	8.8%	9.6%	14.2%	12.0%	10.74	6	.096	
	I. ocasional	12.1%	11.8%	13.9%	15.1%				
	I. frecuente	.4%	.8%	.7%	.6%				
V. Fís. Sev.	No Implicado	12.6%	12.0%	17.9%	15.3%	9.06	6	.170	
	I. ocasional	8.5%	9.7%	10.5%	12.0%				
	I. frecuente	.4%	.5%	.4%	.4%				
A. Fís. Mod.	No Implicado	13.3%	12.9%	18.7%	14.8%	18.19	6	.006	1° vs. 2°
	I. ocasional	8.0%	9.0%	9.7%	12.6%				1° vs. 2°
	I. frecuente	.2%	.3%	.4%	.3%				No hay
A. Fís Sev.	No Implicado	17.2%	16.3%	21.8%	18.1%	29.82	6	.000	5° vs. 2°
	I. ocasional	4.0%	5.6%	6.7%	9.2%				5° vs. 2°
	I. frecuente	.2%	.2%	.3%	.4%				No hay
Vict. Sex. V/V.	No implicado	8.6%	6.8%	6.4%	5.2%	74.16	6	.000	Globales
	I. ocasional	12.7%	15.1%	21.8%	21.7%				Globales
	I. frecuente	.1%	.3%	.6%	.8%				excepto 6°
Agr. Sex. V/V.	No implicado	13.8%	12.2%	14.5%	10.0%	81.59	6	.000	5° vs. 2°
	I. ocasional	7.5%	9.8%	14.0%	17.4%				Globales
	I. frecuente	.1%	.1%	.3%	.3%				excepto 1°
Vict. Sex. Fís.	No implicado	15.8%	15.0%	17.4%	14.3%	62.77	6	.000	Globales
	I. ocasional	5.4%	7.1%	10.9%	12.8%				excepto 1°
	I. frecuente	.2%	.1%	.5%	.7%				excepto 1°
Agr. Sex. Fís.	No implicado	19.1%	18.7%	22.6%	20.0%	50.96	6	.000	6° vs. 2°
	I. ocasional	2.2%	3.4%	5.7%	7.3%				Globales
	I. frecuente	.1%	.1%	.4%	.4%				excepto 1°
Vict. Sex. Mix.	No implicado	8.2%	6.5%	6.1%	4.9%	67.24	6	.000	No hay
	I. ocasional	13.0%	15.6%	22.3%	22.3%				Globales
	I. frecuente	.2%	.1%	.4%	.6%				excepto 6°
Agr. Sex. Mix.	No implicado	13.6%	11.6%	13.8%	9.5%	88.54	6	.000	6° vs. 2°
	I. ocasional	7.6%	10.6%	14.7%	18.0%				5° vs. 2°
	I. frecuente	.1%	.0%	.3%	.3%				No hay

Nota: V. = victimización; A. = agresión; I. = implicado; MOD. = moderada; SEV. = severa; Sex = sexual; V-V = visual-verbal; Fís. = física; Mix.= mixta; Globales = entre todos los cursos.

### 2.2.1. Agresión: relación con el agredido e interpretación de la violencia

A continuación se analizó la relación que mantenían las y los adolescentes con quienes eran objeto de sus agresiones. En la Tabla 14 se muestran los resultados relativos a la relación que tienen. Los datos mostraron mayores porcentajes de implicación en violencia con compañeros y amigos. Además, la implicación frecuente tanto de las agresiones psicológicas como físicas (moderadas y severas) y sexuales (visuales verbales, físicas y mixtas) descendía significativamente en todos los tipos de relaciones en comparación con la implicación ocasional.

Tabla 14.

*Relación entre la implicación en agresión psicológica, física y sexual y la relación con la víctima*

		<i>¿Qué relación tenéis?</i>					$\chi^2$	GL	p
	Formas de implicación	Compañero /a	Amigo/a	Me gusta	Empiezo a salir	Novio/a			
A.	No I.	1.9%	1.7%	.2%	.3%	.1%	13.65	8	.091
Psicol.	I. ocasional	37.0%	45.8%	5.4%	3.8%	1.1%			
	I. frecuente	.6%	1.5%	.2%	.3%	.0%			
A. Fís.	No I.	17.4%*	24.8%	3.8%*	2.7%	.6%	27.26	8	.001
Mod.	I. ocasional	21.7%*	23.4%	1.9%*	1.6%*	.6%			
	I. frecuente	.4%	.7%	.1%	.2%	.0%			
A. Fís.	No I.	24.0%*	34.0%*	4.5%*	2.8%	.8%	19.23	8	.014
Sev.	I. ocasional	14.9%*	14.5%*	1.2%*	1.5%	.4%			
	I. frecuente	.6%	.5%	.1%	.1%	.0%			
Agr.	No I.	16.3%	21.2%	2.5%	1.5%	.1%*	33.04	8	.000
Sex.	I. ocasional	23.0%	27.4%	3.2%	2.7%	1.1%*			
V/V.	I. frecuente	.2%	.4%	.1%	.3%*	.1%			
Agr.	No I.	30.6%	38.8%*	3.9%*	2.6%*	.3%*	67.83	8	.000
Sex. Fís.	I. ocasional	8.6%	9.7%*	1.9%*	1.5%*	.9%*			
	I. frecuente	.3%	.4%	.1%	.3%*	1%			
Agr.	No I.	15.2%	20.3%	2.3%	1.4%	.0%*	29.42	8	.000
Sex.	I. ocasional	24.1%	28.4%	3.5%	2.9%	1.1%*			
Mix.	I. frecuente	.2%	.3%	.1%	.2%	.1%*			

Nota: A. = agresión; I. = implicado; Mod. = moderada; Sev. = severa; Sex = sexual; V-V = visual-verbal; Fis. = física; Mix.= mixta; \* indica la proporción de respuesta que se diferencia significativamente del resto

Para profundizar en el análisis de la interacción entre el tipo de vínculo que existía entre el agresor y la víctima (desde el punto de vista del agresor) y la interpretación que hacía de la violencia el escolar implicado en la situación de agresión, se seleccionaron únicamente aquellos implicados en cada tipo de agresión -excluyendo a los no implicados-, para poder establecer una comparación de los resultados en función del tipo de violencia. Para ello se analizaba la interpretación que el alumnado hacía de estas agresiones (desde el punto de vista del agresor) profundizando en el motivo por el que lo hacía, si le parecía divertido, la intencionalidad del daño y el reconocimiento social.

En relación a la intencionalidad con la que ejercían dichas conductas agresivas, los resultados demostraron una mayor tendencia al juego tanto en la agresión psicológica como física moderada y severa (ver Tabla 15), fuese cual fuese la relación que mantenían con la persona que agredían.



Tabla 15. Relación entre el tipo de vínculo existente desde el punto de vista del agresor y la razón de la agresión

		¿Por qué lo haces?							$\chi^2$	GL	p
	Relación	Jugar	Provocar	Venganza	Molestar	Sin querer	Agredir	No sé			
A. Psicol.	Compañero/a	11.5%*	8.1%	10.7%*	3.9%*	1.3%	.8%*	4.0%	298.29	24	.000
	Amigo/a	29.2%*	10.1%	3.7%*	2.1%*	2.0%	.1%*	4.1%*			
	Me gusta	2.2%	1.2%	.0%*	.1%	.0%	.0%	.7%*			
	Empiezo a salir	1.5%	.9%	.2%	.0%*	.1%	.0%	.5%*			
	Novio/a	.3%	.1%	.0%	.0%	.0%	.0%	.2%*			
A. Fís. Mod.	Compañero/a	13.0%*	7.5%	12.1%*	4.3%*	1.4%	1.8%*	4.8%	161.59	24	.000
	Amigo/a	28.6%*	7.6%	3.9%*	1.9%*	1.6%	.2%*	4.1%*			
	Me gusta	1.6%	.4%	.1%*	.1%	.1%	.0%	.8%*			
	Empiezo a salir	1.3%	.6%	.2%	.0%	.2%	.0%	.7%*			
	Novio/a	.5%	.0%	.0%	.1%	.1%	.0%	.2%			
A. Fís. Sev.	Compañero/a	13.7%*	7.9%	13.8%*	4.2%*	1.0%	2.2%*	3.7%	40.53	12	.000
	Amigo/a	27.7%*	7.4%	3.7%*	1.8%*	.4%	.1%*	4.0%			
	Me gusta	1.5%	.4%	.1%	.1%	.0%	.0%	.9%*			
	Empiezo a salir	1.8%	.9%	.3%	.0%	.3%*	.0%	.9%*			
	Novio/a	.3%	.0%	.0%	.1%	.0%	.0%	.4%*			
A. Sexual V/V.	Compañero/a	12.7%*	7.5%	10.2%*	3.9%*	1.2%	.9%*	4.4%	182.38	24	.000
	Amigo/a	29.9%*	8.4%	3.3%*	1.3%*	1.6%	.1%*	4.1%*			
	Me gusta	2.2%	1.2%	.0%*	.3%	.1%	.0%	1.0%*			
	Empiezo a salir	2.0%	1.1%	.2%*	.0%	.2%	.0%	1.0%*			
	Novio/a	.6%	.3%	.0%	.1%	.1%	.0%	.4%*			
A. Sexual Física.	Compañero/a	11.8%*	7.2%	10.6%*	3.6%	1.7%	1.7%*	2.4%	88.54	24	.000
	Amigo/a	26.6%*	7.4%	3.1%*	1.9%	1.7%	.0%*	2.9%			
	Me gusta	3.6%	1.2%	.2%	.7%	.0%	.0%	1.4%*			
	Empiezo a salir	3.1%	1.7%	.2%	.0%	.2%	.0%	1.7%*			
	Novio/a	1.4%	.7%	.0%	.2%	.0%	.0%	1.0%*			
A. Sexual Mixta.	Compañero/a	12.7%*	7.7%	10.1%*	4.2%*	1.3%	.9%*	4.3%	191.56	24	.000
	Amigo/a	29.4%*	8.4%	3.2%*	1.4%*	1.8%	.1%*	4.1%*			
	Me gusta	2.2%	1.1%	.1%*	.3%	.1%	.0%	1.0%*			
	Empiezo a salir	1.9%	1.0%	.2%*	.0%	.2%	.0%	1.0%*			
	Novio/a	.6%	.3%	.0%	.1%	.1%	.0%	.5%*			

Nota: A. = agresión; I. = implicado; Mod. = moderada; Sev. = severa; V-V = visual-verbal; Fis. = física; \* indica la proporción de respuestas que se diferencian significativamente del resto

En relación a si era divertido para ellos, los resultados mostraron que los agresores consideraban significativamente que no lo era cuando la relación era únicamente de compañeros, mientras que si mantenían un tipo de vinculación más cercana ente el agresor y la víctima (amigo, alguien que me gusta, alguien con empieza a salir o novio) consideraban de manera muy significativa que si era divertido (ver Tabla 16).

Tabla 16.

*Relación entre el tipo de vínculo existente entre el agresor y la víctima (desde el punto de vista del agresor) y la percepción de diversión asociada a dicha agresión*

		<i>¿Es divertido para vosotros?</i>			$\chi^2$	GL	p
	Relación	Si	No	No sé			
A. Psicol.	Compañero/a	11.6% *	19.0% *	9.7% *	317.90	8	.000
	Amigo/a	32.5% *	8.1% *	10.6%			
	Me gusta	3.2% *	.3% *	.8%			
	Empiezo a salir	2.2% *	.4% *	.7%			
	Novio/a	.4%	.3%	.1%			
A. Fís. Mod.	Compañero/a	11.4% *	22.7% *	11.0%	198.56	8	.000
	Amigo/a	30.8% *	7.6% *	9.5%			
	Me gusta	2.4% *	.2% *	.5%			
	Empiezo a salir	1.9% *	.2% *	.9%			
	Novio/a	.6%	.2%	.1%			
A. Fís. Sev.	Compañero/a	12.9% *	24.3% *	9.4%	139.47	8	.000
	Amigo/a	30.1% *	6.3% *	8.9%			
	Me gusta	2.5% *	.1% *	.4%			
	Empiezo a salir	2.7%	.3% *	1.2%			
	Novio/a	.4%	.4%	.0%			
A. Sexual. V/V.	Compañero/a	12.0% *	18.3% *	10.4% *	191.82	8	.000
	Amigo/a	32.6% *	6.6% *	9.6% *			
	Me gusta	3.6% *	.4% *	.7%			
	Empiezo a salir	2.9% *	.3% *	1.2%			
	Novio/a	.6%	.5%	.4%			
A. Sexual Fís.	Compañero/a	12.0% *	17.5% *	9.4%	77.43	8	.000
	Amigo/a	29.3% *	6.0% *	8.4%			
	Me gusta	5.8% *	.5% *	1.0%			
	Empiezo a salir	5.3% *	.0% *	1.7%			
	Novio/a	1.4%	1.2%	.7%			
A. Sexual Mixta	Compañero/a	11.9% *	18.7% *	10.4% *	202.25	8	.000
	Amigo/a	32.2% *	6.6% *	9.5% *			
	Me gusta	3.6% *	.4% *	.8%			
	Empiezo a salir	2.8% *	.3% *	1.2%			
	Novio	.7%	.5%	.3%			

Nota: A. = agresión; I. = implicado; Mod. = moderada; Sev. = severa; V/V = visual-verbal; \* indica la proporción de respuestas que se diferencian significativamente del resto

De acuerdo a estos resultados, las chicas y chicos indicaron que no tenían intencionalidad de dañar al otro, y que no lo hacían con el objetivo de llamar la atención o alardear delante de nadie, independientemente del vínculo entre ambos o del tipo de violencia utilizada (ver Tabla 17).

Tabla 17.

*Relación entre el tipo de vínculo existente entre el agresor y la víctima (desde el punto de vista del agresor) y la intencionalidad de daño y el intento de alardeo*

		<i>¿Estás intentado hacerle daño?</i>					<i>¿Estás alardeando delante de alguien o llamando la atención?</i>				
	Relación	Si	No	$\chi^2$	GL	<i>p</i>	Si	No	$\chi^2$	GL	<i>p</i>
A. Psicol.	Compañero/a	7.7%*	32.7%*	121.37	4	.000	4.7%*	35.7%*	25.80	4	.000
	Amigo/a	2.1%*	49.1%*				3.0%*	48.2%*			
	Me gusta	.0%*	4.2%*				.2%	4.1%			
	Empiezo a salir	.3%	2.9%				.1%	3.1%			
	Novio/a	.0%	.8%	.0%	.8%						
A. Fís. Mod.	Compañero/a	10.2%*	34.9%*	52.80	4	.000	6.7%*	38.5%*	13.38	4	.010
	Amigo/a	3.6%*	44.4%*				4.0%*	44.1%*			
	Me gusta	.1%	3.0%				.4%	2.7%			
	Empiezo a salir	.2%	2.8%				.1%	2.7%			
	Novio/a	.0%	.9%	.0%	.9%						
A. Fís. Sev.	Compañero/a	12.2%*	34.4%*	36.05	4	.000	8.5%*	38.1%*	8.98	4	.062
	Amigo/a	4.2%*	41.1%*				5.4%	40.0%			
	Me gusta	.1%	3.0%				.6%	2.5%			
	Empiezo a salir	.3%	3.9%				.1%	3.7%			
	Novio/a	.1%	.7%	.0%	.9%						
A. Sexual V/V.	Compañero/a	8.6%*	32.1%*	69.02	4	.000	5.5%*	35.1%*	10.20	4	.037
	Amigo/a	2.6%*	46.2%*				4.1%*	44.8%*			
	Me gusta	.1%*	4.6%*				.4%	4.4%			
	Empiezo a salir	.3%	4.1%				.2%	4.0%			
	Novio/a	.1%	1.4%	.1%	1.4%						
A. Sexual Física.	Compañero/a	10.8%*	28.1%*	36.23	4	.000	6.5%	32.3%	4.05	4	.398
	Amigo/a	3.6%*	40.0%*				6.3%	37.6%			
	Me gusta	.2%	7.0%				1.0%	6.3%			
	Empiezo a salir	.2%	6.7%				.2%	6.5%			
	Novio/a	.0%	3.4%	.2%	3.1%						
A. Sexual Mixta.	Compañero/a	8.7%*	32.4%*	72.13	4	.000	5.7%*	35.3%*	11.85	4	.018
	Amigo/a	2.6%*	45.8%*				4.1%*	44.4%*			
	Me gusta	.1%*	4.7%*				.3%	4.4%			
	Empiezo a salir	.3%	4.0%				.2%	3.9%			
	Novio/a	.1%	1.4%	.1%	1.5%						

Nota: A. = agresión; I. = implicado; Mod. = moderada; Sev. = severa; V/V = visual verbal; \* indica la proporción de respuestas que se diferencian significativamente del resto

## 2.2.2. Victimización: relación con quien agrede e interpretación de la violencia

De forma análoga a la agresión, se llevaron a cabo estos mismos análisis sobre la interpretación de la violencia desde el punto de vista de la víctima. Los datos evidenciaron respuestas en la línea de la de los agresores. La relación que mantenían las y los adolescentes con quienes eran objeto de sus agresiones (desde el punto de vista de la víctima) evidenció mayores porcentajes con compañeros y amigos. En la Tabla 18 se muestran los resultados relativos a la relación que tienen. Además, la implicación frecuente tanto de las victimizaciones psicológicas como físicas (moderadas y severas) y sexuales (visuales verbales, físicas y mixtas) descendieron significativamente en todos los tipos de relaciones.

Tabla 18.

*Relación entre la implicación en victimización psicológica, física y sexual y el tipo de relación que se mantiene con el agresor*

		<i>¿Qué relación tenéis?</i>					$\chi^2$	GL	<i>p</i>
Formas de implicación		Compañero/a	Amigo/a	Le gusto	Empiezo a salir	Novio/a			
V.	No I.	.7%	.7%	.1%	.2%	.0%			
Psicol.	I. ocasional	37.3%	42.4%	5.4%	3.4%	1.0%	11.32	8	.18
	I. frecuente	4.6%	3.2%	.5%	.5%	.1%			
V.	No I.	12.6%*	20.1%*	3.4%*	2.3%*	.3%			
Fís.	I. ocasional	28.6%*	25.3%*	2.4%*	1.6%*	.8%	58.48	8	.000
Mod.	I. frecuente	1.4%	1.0%	.2%	.1%	.1%			
V.	No I.	18.7%*	27.5%*	4.2%*	2.3%	.5%			
Fís.	I. ocasional	22.8%*	18.4%*	1.7%*	1.6%	.6%	55.78	8	.000
Sev.	I. frecuente	1.1%*	.4%*	.1%	.1%	.1%			
V.	No I.	9.0%	11.3%	1.5%	.7%	.0%*			
Sex.	I. ocasional	32.7%	34.6%	4.4%	2.9%	1.0%	46.62	8	.000
V-V.	I. frecuente	.9%	.5%*	.1%	.3%*	.2%*			
V.	No I.	24.8%	29.6%*	3.2%	1.6%*	.1%*			
Sex.	I. ocasional	17.2%	16.4%*	2.5%	2.0%	.9%*	90.64	8	.000
Fís.	I. frecuente	.6%	.3%*	.2%	.4%*	.2%*			
V.	No I.	8.3%	10.8%*	1.4%	.6%	.0%*			
Sex.	I. ocasional	33.8%	35.2%	4.5%	3.0%	1.0%	73.44	8	.000
Mix.	I. frecuente	.5%	.2%*	.1%	.3%*	.2%*			

Nota: V. = victimización; I. = implicado; Mod. = moderada; Sev. = severa; Sex. = sexual; V-V = visual-verbal; Fís. = física; Mix. = mixta; \* indica la proporción de respuestas que se diferencian significativamente del resto

Para profundizar en el análisis de la interacción entre el tipo de vínculo existente entre el agresor y la víctima (desde el punto de vista de la víctima) y la interpretación que se hacía de la violencia se seleccionaron únicamente a aquellos implicados en cada tipo de victimización, estableciendo una comparación de los resultados en función del tipo de violencia. Para ello, se analizaba la interpretación que el alumnado hacía de estas agresiones (desde el punto de vista de la víctima) profundizando en el motivo por el que creía que lo sufría, si le parecía divertido, la intencionalidad del daño y el reconocimiento social.

En primer lugar, se analizó de nuevo la razón que llevaba a que se produjeran dichos comportamientos agresivos. Los resultados demostraron una mayor tendencia al juego, a la provocación y al malestar tanto en la victimización psicológica, física como sexual cuando la relación era de compañeros/as (ver Tabla 19). Mientras que cuando era mayor el vínculo, los resultados demostraron una mayor tendencia al juego y a la provocación en los tres tipos de violencia analizados (victimización psicológica, física y sexual).

Tabla 19.

Relación entre el tipo de vínculo existente entre el agresor y la víctima y la percepción del escolar victimizado sobre la razón para el desarrollo de dicha agresión

	Relación	¿Por qué crees que lo hace?							$\chi^2$	GL	p
		Jugar	Provocar	Venganza	Molestar	Sin querer	Agredir	No sé			
V. Psicol.	Compañero/a	9.8%*	12.0%	3.6%*	10.0%*	.8%	2.3%*	5.1%	383.54	24	.000
	Amigo/a	24.2%*	13.7%	1.5%*	2.8%*	1.3%	.3%*	4.4%*			
	Le gusto	1.8%	1.6%	.1%	.2%*	.2%	.1%	.7%			
	Empiezo a salir	1.4%*	.8%	.1%	.0%*	.0%	.0%	.4%			
	Novio/a	.3%	.2%	.0%	.0%	.0%	.0%	.2%*			
V. Fís. Mod.	Compañero/a	10.2%*	12.7%	4.1%*	11.9%*	.9%	3.6%*	6.2%	223.41	24	.000
	Amigo/a	21.6%*	10.8%	2.0%*	3.4%*	1.2%	.5%*	4.4%*			
	Le gusto	1.3%	.8%	.1%	.3%	.2%	.1%	.6%			
	Empiezo a salir	1.2%*	.3%	.1%	.0%*	.1%	.0%	.6%*			
	Novio/a	.4%	.2%	.0%	.0%	.1%	.1%	.2%			
V. Fís Sev.	Compañero/a	10.2%*	12.8%	4.4%*	12.7%*	.8%	4.5%*	7.1%	180.84	24	.000
	Amigo/a	20.2%*	10.1%	1.7%*	3.1%*	.9%	.5%*	4.4%			
	Le gusto	1.0%	.6%	.1%	.4%	.2%	.2%	.4%			
	Empiezo a salir	1.3%	.4%	.1%	.0%*	.1%	.0%	.8%*			
	Novio/a	.4%	.2%	.0%	.0%	.1%	.1%	.2%			
V. Sexual V/V.	Compañero/a	9.9%*	12.1%	3.9%*	9.5%*	.6%	2.6%*	5.9%	275.78	24	.000
	Amigo/a	23.7%*	12.3%	1.6%*	2.7%*	1.1%	.4%*	4.6%*			
	Le gusto	1.8%	1.5%	.1%	.3%	.2%	.1%	.7%			
	Empiezo a salir	1.6%*	.9%	.1%	.0%*	.1%	.0%	.6%			
	Novio/a	.4%	.3%	.0%	.0%	.1%	.1%	.3%*			
V. Sexual Fís.	Compañero/a	9.9%*	9.8%*	4.8%*	10.4%*	.8%	4.1%*	5.9%	140.73	24	.000
	Amigo/a	19.2%*	11.9%*	2.0%*	2.5%*	.8%	.7%*	3.9%*			
	Le gusto	2.5%	1.3%	.1%	.6%	.4%	.1%	1.2%			
	Empiezo a salir	2.6%*	1.3%	.0%	.0%*	.1%	.0%	.8%			
	Novio/a	.8%	.6%	.0%	.0%	.1%	.1%	.6%			
V. Sexual Mix.	Compañero/a	9.8%*	12.3%	3.9%*	9.5%*	.6%	2.5%*	5.9%	281.08	24	.000
	Amigo/a	23.5%*	12.4%	1.6%*	2.7%*	1.1%	.4%*	4.6%*			
	Le gusto	1.8%	1.6%	.1%	.3%	.2%	.1%	.7%			
	Empiezo a salir	1.7%*	.9%	.1%	.0%*	.1%	.0%	.6%			
	Novio/a	.4%	.3%	.0%	.0%	.1%	.1%	.3%*			

Nota: V. = victimización; I. = implicado; Mod. = moderada; Sev. = severa; V-V = visual-verbal; Fís. = física; Mix. = mixta; \* indica la proporción de respuestas que se diferencian sig. del resto

En relación a si recibir estos comportamientos resultaban divertidos para ellos, las chicas y chicos consideraban, significativamente, que no cuando la relación era únicamente de compañeros. Mientras que si mantenían un tipo de vinculación diferente con quien lo hacía (amigo, alguien que me gusta, que empiezo a salir o novio) consideraban de manera muy significativa que si era divertido (ver Tabla 20).

Tabla 20.

*Relación entre el tipo de vínculo existente entre el agresor y la víctima y la percepción de diversión asociada a dicha victimización*

		<i>¿Es divertido para vosotros?</i>			$\chi^2$	GL	p
	Relación	Si	No	No sé			
V. Psicol.	Compañero/a	9.9%*	24.3%*	9.6%	439.26	8	.000
	Amigo/a	27.3%*	10.2%*	10.6%			
	Le gusto	3.3%*	.4%*	.8%			
	Empiezo a salir	1.9%*	.4%*	.5%			
	Novio/a	.4%	.2%	.2%			
V. Fís. Mod.	Compañero/a	9.6%*	30.0%*	10.1%	266.17	8	.000
	Amigo/a	22.9%*	10.7%*	10.3%			
	Le gusto	2.2%*	.5%*	.8%			
	Empiezo a salir	1.4%*	.2%*	.5%			
	Novio/a	.6%*	.3%	.1%			
V. Fís. Sev.	Compañero/a	10.3%*	32.4%*	9.7%	213.89	8	.000
	Amigo/a	22.1%*	9.9%*	8.9%			
	Le gusto	1.9%*	.4%*	.6%			
	Empiezo a salir	1.9%*	.2%*	.6%			
	Novio/a	.7%*	.3%	.0%			
V. Sexual V/V.	Compañero/a	9.6%*	24.2%*	10.8%	318.03	8	.000
	Amigo/a	25.8%*	9.9%*	10.8%			
	Le gusto	3.3%*	.5%*	.9%			
	Empiezo a salir	2.3%*	.4%*	.6%			
	Novio/a	.5%	.3%	.2%			
V. Sexual Fís.	Compañero/a	9.7%*	25.7%*	10.4%	155.93	8	.000
	Amigo/a	21.7%*	9.2%*	10.1%			
	Le gusto	4.2%*	.7%*	1.2%			
	Empiezo a salir	3.8%*	.2%*	.8%			
	Novio/a	1.1%	.7%	.5%			
V. Sexual Mix.	Compañero/a	9.5%*	24.4%*	10.7%	329.34	8	.000
	Amigo/a	25.7%*	9.8%*	10.9%			
	Le gusto	3.4%*	.5%*	.9%			
	Empiezo a salir	2.3%*	.4%*	.6%			
	Novio/a	.5%	.3%	.2%			

Nota: V. = victimización; I. = implicado; Mod. = moderada; Sev. = severa; V-V = visual-verbal; Fís. = física; Mix. = mixta; \* indica la proporción de respuestas que se diferencian significativamente del resto

Finalmente, en relación a la intencionalidad de dañar que le atribuían a los comportamientos que recibían y la búsqueda de reconocimiento social por parte de quien lo hacía las chicas y chicos señalaron que no en la mayoría de los casos (ver Tabla 21).

Tabla 21.

*Relación entre el tipo de vínculo existente entre el agresor y la víctima y la percepción de intencionalidad de daño y la intención de alardear*

		<i>¿Está intentado hacerte daño?</i>					<i>¿Está alardeando delante de alguien o llamando la atención?</i>				
	Relación	Si	No	$\chi^2$	GL	<i>p</i>	Si	No	$\chi^2$	GL	<i>p</i>
V. Psicol.	Compañero/a	15.0%*	28.8%*	316.45	12	.000	13.8%*	30.0%*	188.33	8	.000
	Amigo/a	3.9%*	44.2%*				5.3%*	42.8%*			
	Le gusto	.2%*	4.3%*				.3%*	4.3%*			
V. Fís. Mod.	Compañero/a	19.2%*	30.4%*	164.27	8	.000	18.1%*	31.5%*	89.46	4	.000
	Amigo/a	6.2%*	37.7%*				7.4%*	36.5%*			
	Le gusto	.3%*	3.1%*				.4%*	3.0%*			
V. Fís. Sev.	Compañero/a	22.0%*	30.5%*	144.41	8	.000	20.7%*	31.8%*	70.74	4	.000
	Amigo/a	6.1%*	34.8%*				7.5%*	33.4%*			
	Le gusto	.3%*	2.5%				.5%	2.4%			
V. Sexual V/V.	Compañero/a	16.1%*	28.4%*	228.35	8	.000	15.7%*	28.9%*	147.10	4	.000
	Amigo/a	4.6%*	41.8%*				6.3%*	40.2%*			
	Le gusto	.2%*	4.4%*				.3%*	4.4%*			
V. Sexual Física.	Compañero/a	18.5%*	27.2%*	110.65	8	.000	17.2%*	28.5%*	52.50	4	.000
	Amigo/a	5.9%*	35.1%*				8.6%*	32.4%*			
	Le gusto	.4%*	5.7%*				.5%*	5.7%*			
V. Sexual Mixta.	Compañero/a	16.2%*	28.4%*	233.81	8	.000	15.6%*	28.9%*	148.50	4	.000
	Amigo/a	4.6%*	41.8%*				6.3%*	40.1%*			
	Le gusto	.2%*	4.5%*				.3%*	4.5%*			
	Empiezo a salir	.2%*	3.1%*				.1%*	3.2%*			
	Novio/a	.1%	1.0%				.2%	.9%			

Nota: V. = victimización; I. = implicado; Mod. = moderada; Sev. = severa; V-V = visual-verbal; \* indica la proporción de respuestas que se diferencian significativamente del resto.



### 2.3. Factores de riesgo de la agresión y victimización

Para abordar el tercero de los objetivos de este estudio, se llevaron a cabo una serie de análisis de regresión logística que indicaron el peso relativo que tenía cada una de las variables analizadas en la predicción de los comportamientos violentos estudiados. Este análisis se llevó a cabo de forma independiente para los comportamientos agresivos que se daban en el contexto de los iguales y aquellos que se producían en el contexto de las primeras relaciones adolescentes.

#### 2.3.1 Contexto de iguales

El análisis de regresión logística binaria realizado para conocer el valor predictivo de distintas variables personales y contextuales sobre la victimización en *bullying* ofreció una estimación correcta ( $\chi^2 = 3.97, p < .05$ ) del 72.8% de los casos (ver Tabla 22). En la Tabla 23 pueden observarse las variables que entraron a formar parte de la ecuación. La victimización en *bullying* viene definida por variables personales (problemas internalizantes y externalizantes, sexo y edad), por variables del contexto de los iguales (comportamientos de presión, crítica, exclusión y satisfacción) y por variables del contexto de la familia (compañerismo, crítica y dominancia). En conjunto, dichas variables consiguieron explicar un 34.2% de la varianza de la variable dependiente.

Tabla 22.

*Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización entre iguales (bullying)*

Observado		Pronosticado		% correcto	N
		No	Si		
Victimización en	No	1406	320	81.5%	1726
<i>Bullying</i>	Si	534	880	62.2%	1414
Porcentaje global				72.8%	

Nota: El valor de corte es .50

Tabla 23.

*Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización entre iguales (bullying)*

	B	Wald	Sig.
Problemas externalizantes	1.02	35.61	.000
Problemas internalizantes	1.73	93.78	.000
Compañerismo familiar	-.13	7.63	.006
Presión iguales distinto sexo	.30	16.89	.000
Satisfacción iguales mismo sexo	.14	6.23	.013
Crítica familiar	-.18	5.68	.017
Crítica iguales mismo sexo	.56	50.75	.000
Dominancia familiar	.07	3.97	.046
Exclusión iguales mismo sexo	.34	19.11	.000
Exclusión iguales distinto sexo	.28	18.89	.000
Año de nacimiento	.76	4.71	.030
Sexo	-.42	23.30	.000

Por su parte, el análisis de regresión logística binaria realizado para conocer el valor predictivo de distintas variables personales y contextuales sobre la agresión en *bullying*, ofreció una estimación correcta ( $\chi^2 = 4.11, p < .043$ ) del 74.9% de los casos (ver Tabla 24). En la Tabla 25 pueden observarse las variables que entraron a formar parte de la ecuación. En este caso, también los 3 grandes bloques de variables se vieron reflejados, si bien, las variables concretas y el peso de cada una de ellas eran diversos. En el caso de la variables personales, eran problemas externalizantes, edad y sexo; en el contexto familiar, divulgación íntima y presión y en el de iguales, competencia social, compañerismo, divulgación íntima, conflicto, crítica y exclusión. En conjunto, dichas variables consiguieron explicar un 33.1% de la varianza de la variable dependiente.

Tabla 24.

*Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión entre iguales (bullying)*

Observado		Pronosticado			
		No	Si	% correcto	N
Agresión en <i>Bullying</i>	No	1772	256	87.4%	2028
	Si	533	579	52.1%	1112
Porcentaje global				74.9%	

Nota: El valor de corte es .50

Tabla 25.

*VARIABLES INCLUIDAS EN LA ECUACIÓN DE REGRESIÓN DEL MODELO ELABORADO PARA LA PREDICCIÓN DE LA IMPLICACIÓN O NO EN SITUACIONES DE AGRESIÓN ENTRE IGUALES (BULLYING)*

	B	Wald	Sig.
Competencia social	-.23	16.58	.000
Problemas externalizantes	2.38	173.58	.000
Compañerismo iguales mismo sexo	.12	4.76	.029
Divulgación íntima familia	-.168	22.25	.000
Divulgación íntima iguales mismo sexo	.14	9.91	.002
Presión familiar	.12	6.80	.009
Conflicto iguales mismo sexo	.19	8.55	.003
Conflicto iguales distinto sexo	.12	3.73	.053
Crítica iguales mismo sexo	.39	36.57	.000
Exclusión iguales distinto sexo	.20	14.62	.000
Año de nacimiento	-.07	4.11	.043
Sexo	-.871	82.29	.000

En relación a la violencia sexual entre iguales, el análisis de regresión logística binaria realizado para conocer el valor predictivo de distintas variables personales y contextuales sobre la victimización sexual, ofreció una estimación correcta ( $\chi^2 = 4.65$ ,  $p < .03$ ) del 71.9% de los casos (ver Tabla 26). En la Tabla 27 pueden observarse las variables que entraron a formar parte de la ecuación. Las variables personales (problemas internalizantes y externalizantes, sexo y edad), variables del contexto de los iguales (compañerismo, divulgación íntima, presión, satisfacción, aprobación, dominancia y exclusión) y variables del contexto de la familia (compañerismo y dominancia). En conjunto, dichas variables consiguieron explicar un 21.1% de la varianza de la variable dependiente.

Tabla 26

*NÚMERO Y PORCENTAJE DE CASOS CORRECTAMENTE CLASIFICADOS EN LA PREDICCIÓN DE LA IMPLICACIÓN O NO EN SITUACIONES DE VICTIMIZACIÓN SEXUAL*

Observado	Pronosticado			N
	No	Si	% correcto	
Victimización sexual No	471	623	43.1%	1094
Si	258	1788	87.4%	2046
Porcentaje global			71.9%	

Nota: El valor de corte es .50

Tabla 27.

*Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización sexual*

	B	Wald	Sig.
Problemas externalizantes	1.36	53.65	.000
Problemas internalizantes	.53	8.99	.003
Compañerismo familia	-.17	12.36	.000
Compañerismo iguales mismo sexo	.15	6.97	.008
Divulgación íntima iguales distinto sexo	.13	9.62	.002
Presión iguales distinto sexo	.30	14.41	.000
Satisfacción iguales distinto sexo	.08	4.64	.031
Aprobación iguales mismo sexo	-.14	6.81	.009
Dominancia familia	.14	13.48	.000
Dominancia iguales distinto sexo	.10	3.10	.078
Exclusión iguales mismo sexo	.26	17.95	.000
Año de nacimiento	-.19	30.72	.000
Sexo	-.36	16.72	.000

Por su parte, el análisis de regresión logística binaria realizado para conocer el valor predictivo de distintas variables personales y contextuales sobre la agresión sexual, ofreció una estimación correcta ( $\chi^2 = 4.63$ ,  $p < .031$ ) del 70.9% de los casos (ver Tabla 28). En la Tabla 29 pueden observarse las variables que entraron a formar parte de la ecuación. Variables personales (problemas externalizantes, edad y sexo), variables del contexto de iguales (competencia social, compañerismo, divulgación íntima, presión, conflicto y aprobación) y variables del contexto de la familia (compañerismo, dominancia y exclusión). En conjunto, dichas variables consiguieron explicar un 27.9% de la varianza de la variable dependiente.

Tabla 28.

*Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión sexual*

Observado		Pronosticado			N
		No	Si	% correcto	
Agresión sexual	No	1517	329	82.2%	1846
	Si	585	709	54.8%	1294
Porcentaje global				70.9%	

Nota: El valor de corte es .50

Tabla 29.

*VARIABLES INCLUIDAS EN LA ECUACIÓN DE REGRESIÓN DEL MODELO ELABORADO PARA LA PREDICCIÓN DE LA IMPLICACIÓN O NO EN SITUACIONES DE AGRESIÓN SEXUAL*

	B	Wald	Sig.
Competencia social	-.20	13.09	.000
Problemas externalizantes	1.62	93.28	.000
Compañerismo familia	-.12	6.54	.011
Compañerismo iguales distinto sexo	.18	20.55	.000
Divulgación íntima iguales mismo sexo	.21	25.99	.000
Presión iguales distinto sexo	.23	12.70	.000
Conflicto iguales distinto sexo	.16	9.01	.003
Aprobación iguales mismo sexo	-.14	7.59	.006
Dominancia familia	.09	5.95	.015
Exclusión familia	.13	4.62	.031
Año nacimiento	-.27	59.93	.000
Sexo	-1.03	129.86	.000

### 2.3.2. Contexto de la pareja

El análisis de regresión logística binaria realizado para conocer el valor predictivo de distintas variables personales y contextuales sobre la victimización psicológica desarrollada en un contexto sentimental, ofreció una estimación correcta ( $\chi^2 = 4.99$ ,  $p < .05$ ) del 93.1% de los casos (ver Tabla 30). En la Tabla 31 pueden observarse las variables que entraron a formar parte de la ecuación. En el caso de las variables personales, eran problemas externalizantes y edad; en el contexto familiar, dominancia y en el de iguales, divulgación íntima. En conjunto, dichas variables consiguieron explicar un 6.2% de la varianza de la variable dependiente.

Tabla 30.

*NÚMERO Y PORCENTAJE DE CASOS CORRECTAMENTE CLASIFICADOS EN LA PREDICCIÓN DE LA IMPLICACIÓN O NO EN SITUACIONES DE VICTIMIZACIÓN PSICOLÓGICA DESARROLLADAS EN UN CONTEXTO SENTIMENTAL*

Observado		Pronosticado			N
		No	Si	% correcto	
Victimización psicológica	No	2850	0	100%	2850
	Si	211	0	0%	211
Porcentaje global				93.1%	

Nota: El valor de corte es .50

Tabla 31.

*Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización psicológica desarrolladas en un contexto sentimental*

	B	Wald	Sig.
Problemas externalizantes	.57	5.83	.016
Divulgación íntima iguales distinto sexo	.28	21.40	.000
Dominancia familiar	-.14	4.91	.027
Año de nacimiento	-.28	24.13	.000

El análisis de regresión logística binaria realizado para conocer el valor predictivo de distintas variables personales y contextuales sobre la agresión psicológica desarrollada en un contexto sentimental, ofreció una estimación correcta ( $\chi^2 = 7.78$ ,  $p < .01$ ) del 94.3% de los casos (ver Tabla 32). En la Tabla 33 pueden observarse las variables que entraron a formar parte de la ecuación. En el caso de la variables personales, eran problemas externalizantes y edad y en el contexto de los iguales, divulgación íntima. En conjunto, dichas variables consiguieron explicar un 9.1% de la varianza de la variable dependiente.

Tabla 32.

*Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión psicológica desarrolladas en un contexto sentimental*

Observado		Pronosticado			N
		No	Si	% correcto	
Agresión psicológica	No	2854	0	100%	2854
	Si	174	0	0%	174
Porcentaje global				94.3%	

Nota: El valor de corte es .50

Tabla 33.

*Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión psicológica desarrolladas en un contexto sentimental*

	B	Wald	Sig.
Problemas externalizantes	.71	8.14	.004
Divulgación íntima iguales distinto sexo	.28	18.10	.000
Año nacimiento	-.41	41.73	.000

En relación a la violencia física, el análisis de regresión logística binaria realizado para conocer el valor predictivo de distintas variables personales y contextuales sobre la victimización física desarrollada en un contexto sentimental, ofreció una estimación correcta ( $\chi^2 = 4.65, p < .05$ ) del 96.5% de los casos (ver Tabla 34). En la Tabla 35 pueden observarse las variables que entraron a formar parte de la ecuación. Las cuáles eran las variables personales, autoestima, problemas externalizantes y edad; contexto familiar, dominancia familiar y en el de iguales divulgación íntima y presión. En conjunto, dichas variables consiguieron explicar un 9% de la varianza de la variable dependiente.

Tabla 34.

*Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización física desarrolladas en un contexto sentimental*

Observado		Pronosticado			N
		No	Si	% correcto	
Victimización física	No	3009	0	100%	3009
	Si	110	0	0%	110
Porcentaje global				96.5%	

Nota: El valor de corte es .50

Tabla 35.

*Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización física desarrolladas en un contexto sentimental*

	B	Wald	Sig.
Autoestima negativa	-.31	11.33	.001
Problemas externalizantes	.87	7.60	.006
Divulgación íntima iguales distinto sexo	.24	8.60	.003
Presión iguales distinto sexo	.32	8.00	.005
Dominancia familiar	-.19	4.57	.032
Año de nacimiento	-.21	7.79	.005

El análisis de regresión logística binaria realizado para conocer el valor predictivo de distintas variables personales y contextuales sobre la agresión física desarrollada en un contexto sentimental, ofreció una estimación correcta ( $\chi^2 = 6.40, p < .05$ ) del 97.4% de los casos (ver Tabla 36). En la Tabla 37 pueden observarse las variables que entraron a formar parte de la ecuación. En el caso de la variables personales, eran autoestima, problemas externalizantes y edad y en el contexto de los iguales, presión y

compañerismo. En conjunto, dichas variables consiguieron explicar un 12.5% de la varianza de la variable dependiente.

Tabla 36.

*Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión física desarrolladas en un contexto sentimental*

Observado			Pronosticado			N
			No	Si	% correcto	
Agresión física	No	3.025	0	100%	3.025	
	Si	82	1	1.2%	83	
Porcentaje global				97.4%		

Nota: El valor de corte es .50

Tabla 37.

*Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión física desarrolladas en un contexto sentimental*

	B	Wald	Sig.
Autoestima negativa	-.32	9.09	.003
Problemas externalizantes	1.21	12.30	.000
Compañerismo iguales distinto sexo	.26	6.10	.013
Presión iguales distinto sexo	.35	7.74	.005
Año de nacimiento	-.33	13.10	.000

Finalmente, se analizó el valor predictivo de estas variables en relación a la violencia sexual en el contexto de la pareja adolescente. El análisis de regresión logística binaria realizado para conocer el valor predictivo de distintas variables personales y contextuales sobre la victimización en situaciones de violencia sexual generadas en un contexto sentimental, ofreció una estimación correcta ( $\chi^2 = 6.16, p < .05$ ) del 86.4% de los casos (ver Tabla 38). En la Tabla 39 pueden observarse las variables que entraron a formar parte de la ecuación. En el caso del contexto familiar era presión y en el de los iguales apoyo emocional. En conjunto, dichas variables consiguieron explicar un 13.5% de la varianza de la variable dependiente.



Tabla 38.

*Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización sexual generadas en un contexto sentimental*

Observado		Pronosticado			N
		No	Si	% correcto	
Victimización sexual	No	0	24	0%	2094
	Si	1	159	99.4%	
Porcentaje global				86.4%	

Nota: El valor de corte es .50

Tabla 39.

*Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de victimización sexual generadas en un contexto sentimental*

	B	Wald	Sig.
Presión familiar	-.56	7.3	.007
Apoyo emocional iguales mismo sexo	.48	5.9	.015

Por último, el análisis de regresión logística binaria realizado para conocer el valor predictivo de distintas variables personales y contextuales sobre la agresión sexual entre iguales con un vínculo sentimental, ofreció una estimación correcta ( $\chi^2 = 4.03$ ,  $p < .05$ ) del 72.6% de los casos (ver Tabla 40). En la Tabla 41 pueden observarse las variables que entraron a formar parte de la ecuación. Variables personales (autoestima, problemas externalizantes y sexo) y variables del contexto de iguales (apoyo emocional). En conjunto, dichas variables consiguieron explicar un 19.9% de la varianza de la variable dependiente.

Tabla 40.

*Número y porcentaje de casos correctamente clasificados en la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión sexual desarrolladas en un contexto sentimental*

Observado		Pronosticado			N
		No	Si	% correcto	
Agresión sexual	No	21	41	33.9%	62
	Si	10	114	91.9%	
Porcentaje global				72.6%	

Nota: El valor de corte es .50

Tabla 41.

*Variables incluidas en la ecuación de regresión del modelo elaborado para la predicción de la implicación o no en situaciones de agresión sexual desarrolladas en un contexto sentimental*

	B	Wald	Sig.
Autoestima positiva	.63	4.77	.029
Problemas externalizantes	1.25	3.61	.057
Apoyo emocional iguales distinto sexo	.32	3.9	.048
Sexo	-1.20	11.78	.001

### Discusión y conclusiones

---

Este trabajo pretendía avanzar en algunos aspectos referidos a la violencia que ocurre durante la adolescencia temprana, particularmente los referidos al fenómeno del acoso escolar y su relación con las formas de violencia que ocurren con el inicio del cortejo. Los resultados alcanzados, contrastados con los datos que la literatura nos ha aportado previamente, han dejado ver no solo las potencialidades de este tipo de estudios en cuanto a datos descriptivos se refiere sino también, y al mismo tiempo, las dificultades que se presentan en el proceso de investigación y las posibilidades de actuación que se abren con ellos al ámbito educativo.

Se presenta a continuación una discusión de los principales resultados alcanzados en este estudio a la luz de los datos que la literatura científica previa aporta, avanzando en el análisis de datos en relación a las hipótesis que se formulaban en relación a los objetivos establecidos. Posteriormente, se presentan las conclusiones más relevantes a este respecto. Para concluir, se revisan las limitaciones de este trabajo y se abren futuras líneas de investigación que se podrían seguir para continuar avanzando en una mayor comprensión tanto del *bullying* como de la violencia interpersonal que a veces tiene lugar en el inicio de las relaciones sentimentales adolescentes.

## 1. El acoso escolar en los años de la adolescencia temprana

El primer objetivo que enunciamos para este estudio se planteaba describir el estado actual de la prevalencia de la violencia interpersonal entre iguales (*bullying*) en los años de la adolescencia temprana, considerando el tipo y formas que esta adquiere y la posible incidencia del sexo y edad de los implicados. Se recordará que establecimos a este respecto la siguiente hipótesis (H1): *Se espera constatar datos constantes en cuanto a la implicación en violencia entre iguales, concretamente bullying, en relación a los estudios desarrollados en los últimos años; así mismo, es esperable que exista diferencia de implicación en cuanto al sexo de los participantes en relación al tipo de violencia que se ejerce y se recibe en la relación con los iguales. El tipo de violencia también se verá afectada por la variable edad, produciéndose una evolución desde la violencia física y verbal a la sexual, para ellos y para ellas, a medida que avanzan en la adolescencia.* Esta hipótesis ha sido avalada en cuanto a la implicación en violencia entre iguales (*bullying*), encontrándose diferencia a nivel de sexo. En este sentido también se ve una evolución en relación a la edad y la violencia entre iguales a nivel sexual.

Estos resultados obtenidos sugieren que el fenómeno *bullying* es un hecho que está muy presente en los centros escolares de la provincia de Valencia ya que la implicación en este fenómeno es del 52.4%. La comparación de estos datos con las distintas investigaciones previas se debe de hacer con cautela, ya que es posible que exista variabilidad en los resultados motivados por distintos criterios: metodologías e instrumentos diversos, diferentes muestras de estudiantes e incluso a definiciones y etiquetas que no necesariamente son equivalentes entre sí (Nocentini et al., 2010; Olweus, 1993; Ortega, 2010). Aun así, son de interés por las distintas aportaciones que realizan a nuestra investigación y, con ello, al conocimiento de la violencia en la adolescencia temprana.

Nuestros datos están muy por encima de la media de Europa, que muestran datos de implicación en *bullying* que están entre el 15 y el 27%, por ejemplo, un 10.5% en la investigación de Byrne (1994), un 15% en el trabajo de Olweus (1985), un 18.1% en el de Solberg y Olweus (2003), un 20.6% en Analitis et al. (2009), un 26.9% en el estudio de Craig et al. (2009), o un 21.5% en el de Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, (2005). También a nivel nacional, así como particularmente en la Comunidad Valenciana, la mayoría de investigadores aportan porcentajes más bajos a los hallados en este trabajo, si bien con algunos datos que aportan tendencias de implicación más altas: por ejemplo,

Díaz-Aguado (2013) señala una prevalencia de 6.2%, un 41% en el estudio de Estévez et al. (2009), un 18.3% en Ortega y Angulo (1998), Ortega (1992) un 48%, un 11% en Ortega y Mora-Merchán (2000), un 15% en el estudio de Sánchez-Lacasa y Cerezo (2011), un 22.1% en Serrano e Iborra (2005), Tippet (2013) apunta un 14.6% y Viera et al. (1998) señalan un 34.5%. Estos datos indican que, si bien existe un amplio rango de datos en cuanto a implicación en *bullying*, este fenómeno sigue todavía muy presente actualmente, siendo una de las manifestaciones más comunes y potencialmente más serias de violencia en los centros escolares (Anderson & Kincaid, 2005; Farrington & Ttofi, 2009). Con solo un 47.6% de chicas y chicos que manifiesta no estar implicado en ninguno de los roles considerados, podría afirmarse que este problema está muy generalizado, posiblemente, gracias a “la ley del silencio” que lo caracteriza (Cerezo, 2006; Gumpel & Meadan, 2000; Ortega, 2000a, 2005). La cultura de grupo y la dinámica de relación agresiva que se establece entre algunos de sus miembros es difícil de identificar si no se manifiesta por parte de alguno de ellos; esto no solo dificulta la intervención sino que favorece que el fenómeno se siga expandiendo ya que los estudios han señalado que existe una relación directa entre la exposición a la violencia en el contexto escolar y el desarrollo de conductas agresivas hacia los iguales (Garaigordobil & Oñederra, 2008; Cerezo, 2009a).

Con datos globales, pues, que podrían acercarse a los estudios de Ortega (1992) o Estévez et al. (2009), probablemente sean las diferencias metodológicas las que estén causando la diversidad de resultados, ya que estos se matizan cuando se consideran los roles de implicación de forma independiente. En nuestra investigación, el porcentaje más elevado de implicación es en el rol agresor victimizado, con datos que señalan un 28.1%. Este alumnado al participar en ambos roles se caracteriza por presentar mayor riesgo de sufrir problemas psicosociales (Holt et al., 2007) ya que muestran peores habilidades sociales y emocionales (Habashy-Hussein, 2013). Los roles de agresión y victimización, aun con porcentajes más reducidos, no son desdeñables. La puntuación media de implicación en victimización son más elevados que los de agresión (1.46 vs.1.36), si bien, estos resultados siguen la tendencia de la mayoría de las investigaciones a nivel nacional (Ortega & Mora-Merchán, 2000a; Serrano & Iborra, 2005) y europeo (Olweus, 2001; Smith & Shu, 2000), siendo la victimización indirecta (1.65) y verbal (1.44), los tipos de violencia que más destacan. Estos datos coinciden con la mayoría de investigaciones, tanto en Educación Primaria como Secundaria (Defensor del Pueblo, 2007; Wolke,

Woods, Stanford & Shulz, 2001), ya que en ambos casos se señalan más casos de victimización que de agresión. Entre todos los niveles de acoso, el más alto es la victimización verbal, aunque cada vez más, los adolescentes dicen sufrir violencia indirecta de forma considerable.

Respecto a las variables que podrían estar actuando como moderadoras de estos resultados, este estudio ha considerado las características de los centros, en términos de si se trataba de colegios e institutos de una línea, de dos o más líneas, centros escolares CAES, CRA, centros escolares con primaria y secundaria, públicos, concertados, etc., sin embargo, los datos demuestran que la implicación en *bullying* no se ajusta a estereotipos sociales, ni se restringe a zonas de pobreza o nivel socio-económico desfavorecido, sino que es un fenómeno generalizado; idea que es coherente con investigaciones previas (Sullivan et al., 2005).

En relación a la incidencia que el sexo de los implicados pueda tener sobre los resultados, los datos siguen la línea mantenida en la hipótesis de partida. Coincidiendo con numerosas investigaciones previas, el sexo es un factor que establece diferencias entre chicas y chicos, con mayor prevalencia en la implicación de ellos tanto en Educación Primaria como en Secundaria en los roles de agresor y agresor victimizado (Ararteko, 2006; Astor et al., 2006; Avilés & Monjas, 2005; Cangas et al., 2007; Díaz-Aguado et al., 2010; Felip, 2007; Gini, 2005; Gómez-Bahillo et al., 2006; Latorre & Muñoz, 2001; Lazzarin & Zambianchi, 2004; Pareja, 2002; Romera, Del Rey & Ortega, 2011b; Spriggs et al., 2007; Veenstra et al., 2010; Viera et al., 1989).

Nuestros datos también revelan diferencias de sexo con respecto al tipo de violencia; existen porcentajes superiores de agresión entre los chicos tanto en la violencia física (1.48% chicos vs. 1.20% chicas) como en la verbal (1.43 vs. 1.26 respectivamente), coincidiendo con la literatura científica, ya que ellos utilizan en mayor medida la violencia directa (Akiba et al., 2002; Archer, 2004; Baldry & Farrington, 2000; Campbell, 2004; Cangas et al., 2007; Díaz-Aguado, 2005b; Giles & Heyman, 2005; Nansel et al., 2001; Romera et al., 2011a; Salmivalli & Kaukiainen, 2004; Sánchez et al., 2011; Scheithauer et al., 2006; Tisak et al., 2002; Toldos, 2005; Veenstra et al., 2005). De esta forma, los resultados apuntan a que ellos prefieren la agresión física como pegar patadas y puñetazos y en ellas la agresión indirecta, como difundir rumores o excluir, resultado previamente validado por diferentes estudios (Olweus, 1993; Ortega & Mora-Merchán, 1997; Owens et al., 2000; Wang, Iannotti & Luck, 2012). Estas diferencias en función del

sexo tal vez se deban a factores socioculturales (Calmaestra, 2011). Es decir, aún actualmente la violencia física es peor valorada si es ejecutada por chicas, siendo estas conductas entre chicos menos censuradas e incluso, en ocasiones, todavía consideradas como un signo de masculinidad. Por esta razón es posible que ellas hayan aprendido a utilizar otros tipos de violencia más sutiles para no verse penalizadas socialmente (Calmaestra, 2011). Sin embargo, en la violencia indirecta las diferencias entre chicas y chicos son menores, en la línea de los estudios que exponen que en la violencia indirecta no hay diferencias o no son significativas entre ambos (Card et al., 2008; Forrest et al., 2005; Peets & Kikas, 2006; Samivalli & Kaukiainen, 2004; Sánchez et al., 2011). El motivo puede ser que este tipo de violencia puede pasar más desapercibida debido a la dificultad que implica su observación y detección (Toldos, 2005; Veenstra et al., 2005).

En cuanto a la victimización, también se perciben algunas diferencias por sexo. Los resultados demuestran más casos de chicas victimizadas que de chicos (9.6% vs. 7.4%) coincidiendo con algunas investigaciones previas (Carbone-López et al., 2010; Cerezo, 2006; Sánchez & Fernández, 2007; Veenstra, et al., 2005). Estas diferencias son especialmente perceptibles en el caso de la victimización física y verbal, lo que concuerda con las aportaciones de la literatura (Defensor del Pueblo 2000, Serrano & Iborra, 2005); sin embargo, en la dimensión de victimización indirecta no se han encontrado diferencias significativas entre el grupo de chicas y chicos (1.66% vs. 1.64%). Aunque algunos estudios demuestran una mayor victimización indirecta de chicas que de chicos (Craig et al., 2007; Crapanzano et al., 2010; Delfabbro et al., 2006; Miller et al., 2009; Slee, 2006), son numerosos los estudios que avalan nuestros resultados, indicando niveles parejos de victimización para ambos sexos (Felix & McMahon, 2007; Leadbeater et al., 2006; Scheithauer et al., 2006; Seixas, 2005).

En relación a la edad, los datos revelan que el fenómeno *bullying* está presente en todos los niveles analizados en la investigación que, por otro lado, son las edades en las que se ha descrito que el fenómeno *bullying* está más presente: muchos estudios (Avilés & Monjas, 2005; Bauman, 2008; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Guerra et al., 2011; Wang et al., 2009) exponen que los mayores índices de acoso escolar se encuentran en el tercer ciclo de Educación Primaria y en los primeros cursos de Educación Secundaria. Existen diferencias significativas entre todos los cursos escolares (de 5º de primaria a 2º ESO) respecto a los agresores, siendo el porcentaje de alumnado implicado en el rol agresor y agresor victimizado más elevado en Secundaria que en Primaria. Estos

resultados no coinciden con algunas investigaciones que manifiestan la existencia de más casos de *bullying* en la etapa de primaria que en la de secundaria (Ortega, 2008; Ortega & Mora-Merchán, 2000), de forma que, conforme la edad aumenta, los índices de implicación en acoso escolar tienden a disminuir (Fredland, 2008; Guerra et al., 2011; McMaster et al., 2002; Nansel et al., 2001; Oñate & Piñuel, 2005; Ortega-Rivera et al., 2010; Smith et al., 1999). Quizás este resultado pudiera explicarse atendiendo al tipo de estudio que se presenta aquí y que vincula estas formas de agresión con las que aparecen en un contexto que, de forma natural, comienza a surgir en estas edades: el contexto de las parejas. A lo mejor esto puede incorporar un sesgo en las mediciones que dificulta establecer el punto de inflexión en el uso de estos comportamientos agresivos en el inicio de la secundaria. No obstante, será necesario trabajos que profundicen en este sentido para poder aportar conclusiones claras al respecto, poniéndose de manifiesto la importancia de seguir trabajando a través de diferentes planes y proyectos con el objetivo de concienciar a toda la sociedad de la verdadera gravedad de este fenómeno y de su posible transferencia a otros contextos (Latorre, 2013; Oñate & Piñuel, 2007).

En cuanto a la victimización, sin embargo, si se establece un punto de inflexión hacia el principio de la Educación Secundaria, con diferencias significativas entre 2º ESO y el resto de cursos, ya que las puntuaciones en este nivel son inferiores. Este matiz, homogeneiza con la tendencia general de la evolución de la presencia de *bullying* en las aulas escolares y, además, estos resultados coinciden con investigaciones realizadas en la Comunidad Valenciana como, por ejemplo, la de Síndic de Greuges (2007) que señala que existen menos víctimas en Educación Secundaria en comparación a cursos anteriores. No es fácil interpretar esta disparidad de resultados, pero consideramos que se debe de tener en cuenta que las víctimas son el mejor indicador de la incidencia siendo la clave la interpretación que hacen de los comportamientos que reciben (Shute et al., 2008). De esta manera, diferentes agresores pueden hacerlo a una misma víctima y esto justificaría la diferencia de resultados. Asimismo la idea de agredir en grupo a otro alumno genera un mayor sentimiento de pertenencia y de cohesión, sobre todo, en aquellas pandillas que carecen de una verdadera amistad (Garandau & Cillessen, 2006).

En lo que respecta a la violencia sexual entre iguales cabe destacar una implicación general en comportamientos agresivos con connotación sexual del 66.4%. El porcentaje de victimización (25.2%), no obstante, resulta inferior en comparación a otros estudios que superan el 50% (AAUW, 1993, 2001; Vicario-Molina et al., 2010) y el de agresión



(en torno al 1.3%) muy inferior a otras investigaciones que están entre el 45% y el 70% (Vega, Sánchez, Gómez & Ortega, 2011; Vicario-Molina et al., 2010). Debemos ser conscientes que la disparidad de resultados sobre la prevalencia puede estar influenciado por los instrumentos utilizados, edad, sexo, metodología, etc. (Attar-Schwartz, 2009; Vega et al., 2013), y, particularmente, por el rol que se considera ya que en muchas ocasiones los agresores puros han sido estudiados junto a aquellos que se implican en dinámicas de agresión recíproca, por lo que estos resultados deberían ser interpretados con cautela. Quizás, esta disparidad de resultados pudiera estar reflejando también el cambio en los comportamientos agresivos que sucede con la edad, de forma que el alumnado, de manera progresiva, transforma las pautas de relación que incluyen actos de agresión injustificada a otras que, manteniendo una forma parecida, incluyen ciertos componentes soeces o de carácter sexual, empujados por el despertar sexual al que les lleva la pubertad y que los hace interesarse por aspectos de la anatomía o de la identidad sexual que antes no consideraban. Esta interpretación sería congruente con los datos que señalan que la violencia sexual desplaza a muchos de los comportamientos violentos físicos y verbales que utilizan durante la etapa de educación primaria y que ahora, en los años de la pubertad, se expresan con comportamientos que tienen ya componentes sexuales (Pellegrini, 2001; Petersen & Hyde, 2013). Interpretamos que eso es lo que significa el alto nivel de doble implicación que hemos encontrado en este tipo de agresión injustificada. Los porcentajes de doble implicación son los más elevados, con un 40%, lo que se aproxima mucho más a los resultados aportados por la investigación internacional.

En este estudio, además, el tipo de violencia sexual sufrida o perpetrada se ha definido a través de una estructura bi-dimensional. Una de las dimensiones incluye los comportamientos violentos visuales y verbales y la otra está compuesta por los comportamientos físicos. Estas dos dimensiones permiten establecer una visión más ajustada de la realidad que pueden estar viviendo las y los adolescentes (Ortega-Rivera, 2015; Vega, 2013) ya que, diferentes autores consideran que no toda la violencia sexual entre iguales es de carácter físico (Gruber, 1998; Witkoska & Kjellberg, 2005). En este sentido, los datos de este estudio coinciden con algunas investigaciones que demuestran más casos de violencia sexual visual verbal (AAUW, 1993, 2001; Ararteko, 2006; Lacasse et al., 2003; Ortega et al., 2010; Síndic de Greuges, 2007, Vega, 2013; Wei & Chen, 2012) que de violencia sexual con contacto físico. Quizás estos resultados estén indicando que la violencia sexual visual verbal precede a la violencia física, es decir,

estos comportamientos violentos se pueden identificar en una escalada de agresión que va desde un inicio con malas palabras e insultos hasta -una vez el vínculo de relación se consolida- pellizcos, empujones, etc. Los resultados muestran una correlación entre ambas dimensiones, es decir que quienes padecen comportamientos físicos de contenido sexual, son también los que sufren formas visuales y verbales. Así, los porcentajes de victimización y perpetración únicamente de violencia física, de carácter o contenido sexual, están muy por debajo de los encontrados en la dimensión visual verbal: en el caso de las agresiones físicas, su incidencia es 16 veces menor (27.1% vs 1.7% respectivamente) y en las victimizaciones, su incidencia es 30 veces menor (37.1% vs 1.2% respectivamente). Es decir, existe un claro predominio de la violencia visual verbal de contenido sexual entre iguales sobre comportamientos que implican contacto o agresión física igualmente de contenido sexual, o bien de la combinación de ambos fenómenos, lo que incidiría en la idea de que, difícilmente, se llega a ejercer o sufrir violencia sexual con contacto físico sin que antes haya mediado algún tipo de violencia de carácter verbal-visual (Attar-Schwartz, 2009; Espelage et al., 2012; Menesini & Nocentini, 2008; Mumford et al., 2013; Ortega et al., 2010; Vicario-Molina et al., 2010; Vega, 2013; Wei & Chen, 2012).

Respecto a la frecuencia de ocurrencia de este tipo de violencia, los resultados señalaron que el porcentaje de violencia sexual frecuente es muy inferior a la implicación ocasional en el fenómeno (AAUW, 1993; 2001; Ararteko, 2006; Gruber & Fineran, 2007; Ortega et al., 2010; Síndic de Greuges, 2007). Esto se mantiene independientemente del sexo de los implicados, que no señala diferencias significativas entre los agresores (.7% chicos y .5% chicas). Sin embargo, en cuanto a las víctimas y los no implicados se encuentran significativamente más chicas que chicos, lo que podría explicarse por la interpretación que las y los adolescentes hacen de este tipo de comportamientos (Ortega et al., 2008). Mientras que para las chicas estos comportamientos pueden considerarse un verdadero problema, los chicos en más ocasiones lo consideran un juego quitándole importancia (Jackson, 1999).

En relación a la edad de los participantes, muchas investigaciones destacan su influencia en la implicación en violencia sexual entre iguales (Attar-Schwartz, 2009; Chiodo et al., 2009; Espelage et al., 2012; Ortega et al., 2010); sin embargo, en nuestro estudio no se demuestran diferencias en la proporción de agresores según el curso pero sí en relación a la victimización, con un mayor pico de implicación al inicio de la

adolescencia, en 1º ESO. Este resultado apoyaría de nuevo la tesis que argumenta que es a medida que las chicas y chicos crecen cuando hacen mayor uso de estas formas de violencia, quizás motivados por el interés que les genera el acercamiento y relación con los otros. Esto explicaría además los resultados encontrados en relación a la doble implicación en el fenómeno agresivo, más propio de dinámicas de violencia en el inicio de la pareja que en dinámicas de *bullying*, donde el desequilibrio de poder y, por ende, los diferentes roles, están claramente delimitados. En este sentido, comprobamos como en 5º de primaria la implicación recíproca en agresión y victimización es del 7.1%, incrementando de manera progresiva en cada curso hasta alcanzar en 2ª ESO tasas del 13.1%. Diferentes estudios han concluido en esta misma línea (AAUW, 1993; 2001; McMaster et al., 2002; Ortega-Rivera et al., 2010; Pellegrini, 2001; Petersen & Hyde, 2009; 2013) señalando que, con el paso a la etapa de Educación Secundaria y la aparición de la pubertad, se manifiestan más comportamientos con claros componentes sexuales. No se trata, por tanto, de una disminución de los casos de violencia sino de una modificación en el tipo de violencia utilizada. De esta manera es interesante que se le preste más atención a este tipo de violencia por la gravedad que reviste, profundizando en contenidos dirigidos a la educación sexual del alumnado (Amezúa, 2003; López, 2005) sobre todo en la adolescencia temprana por ser éste un momento crucial en el proceso de socialización (Campbell, 1995).

## **2. El cortejo adolescente y el riesgo de violencia interpersonal**

En el segundo objetivo que enunciamos se planteaba describir el inicio del proceso de cortejo en chicas y chicos y la formación de las primeras parejas, analizando el posible uso de conductas agresivas en estos procesos y la interpretación que unas y otros hacen de estas conductas. Se recordará que establecimos a este respecto la siguiente hipótesis (H2): *Se espera constatar que los primeros acercamientos de carácter erótico-sentimental en la adolescencia temprana están marcados por una serie de comportamientos agresivos que, pese a ser diferentes entre chicos y chicas, ellos entienden en la mayoría de las ocasiones como un juego y los aceptan como parte del inicio del proceso de cortejo y muestra de interés hacia la otra persona.* Esta hipótesis ha sido confirmada ya que las y los adolescentes a nivel general inician sus primeros contactos erótico sentimentales desde el

juego con un tinte de agresividad que es asumido como parte de este nuevo vínculo generado.

Los resultados del análisis de frecuencia revelan que el 38.4% del alumnado encuestado nunca ha tenido novio ni ha salido con nadie. Este resultado es previsible debido a las edades seleccionadas (10 a 14 años), demostrando que el alumnado de estas edades va iniciándose de manera progresiva en las relaciones erótico-sentimentales, pero que aún no es un comportamiento mayoritario, como ocurrirá cuando se alcance el punto de desarrollo puberal (Carver et al., 2003; Collins, 2003; Connolly & McIsaac, 2009; Friedlander et al., 2007) cuando la tasa de chicas y chicos que afirman haber tenido alguna relación, aunque sea incipiente, de pareja aumenta considerablemente. En este sentido, no existen diferencias significativas entre ellas y ellos, aunque hay más chicos en todos los estatus que indican relación erótico-sentimental (Schumacher & Slep, 2004; Smith et al., 2001).

Estos contactos, que llamaremos de cortejo, se inician en el interior del grupo de iguales, un grupo que ya es mixto, formado por chicas y chicos. En este sentido, el 80% del alumnado encuestado afirma que en su tiempo de ocio va a sitios, como por ejemplo al parque o al cine, tanto con chicas como con chicos. Esto coincide con los estudios de Connolly et al. (2004) que indican que aproximadamente el 80% de las y los estudiantes participan en actividades sociales con individuos de ambos sexos. Estos primeros acercamientos erótico sentimentales no suelen empezar en el ámbito privado (6.9%) sino dentro de la misma pandilla (12.6%), de forma que el 34.7% del alumnado encuestado reconoce que sus amigos conocen a su pareja o al chico/a que le gusta. Estos resultados van en la línea de la evolución del grupo de iguales (Dunphy, 1963; Kanh & Antonucci, 1980; Oliva, 2004) en los que la pandilla o grupo de amigos evoluciona rápidamente hacia las primeras relaciones románticas que acompañan al desarrollo puberal que se produce en estos años (Carver et al., 2003; Friedlander et al., 2007). Durante este periodo las chicas y chicos afirman tener una media de una a dos relaciones sentimentales, de modo que estas podrían estabilizarse en el tiempo; así, el 13% de las y los adolescentes indican que sus relaciones duran una media de uno a dos meses y el 14.5% señalan que duran entre tres y cinco meses. Estos datos confirman la perspectiva de Collins (2003) que ya puntualizaba que no todas las relaciones a esta edad son encuentros fugaces y puntuales. Este tipo de relaciones tienen mucha importancia en la adolescencia ya que generan una nueva forma de filiación al grupo de iguales y un nuevo contexto de

desarrollo y vinculación compartido con las amistades que causa grandes emociones y el nacimiento de nuevos sentimientos (Collins, 2003; Viejo, 2012).

Para analizar la presencia de violencia en este contexto de iguales una vez que se inician los procesos de cortejo, se seleccionó únicamente el alumnado que había tenido en alguna ocasión alguna experiencia sentimental. Los resultados señalan que los niveles de victimización son más elevados que los de agresión, tanto en la forma psicológica, sexual como física de violencia (Simon et al., 2010). Esto podría estar indicando que las relaciones sentimentales que se forman en estas edades, nacen de contextos en los que las agresiones no son puntuales, por lo que podrían transferirse pautas de relación agresiva a estas primeras parejas que avalaría la perspectiva del inicio de relaciones erótico-agresivas como forma de relación con el otro (Ortega et al., 2008, 2011); esta pauta de comportamiento agresivo como forma de relación es lo que Ortega et al. (2008, 2011) ha denominado *dirty dating*, aludiendo a una dinámica de cortejo sucio que, sin embargo, puede ser interpretado por sus protagonistas como una forma de aproximación e interés por parte de uno hacia al otro.

Consecuentemente, desde los primeros estudios relacionados con la violencia en parejas adolescentes hasta los más actuales, se ha demostrado una disminución del uso de comportamientos violentos en el proceso de cortejo erótico-sentimental conforme avanza la edad de los protagonistas (Close, 2005). Algunos autores refieren que, la cada vez más temprana maduración de las y los adolescentes y, como consecuencia de ello, su interés por participar en este tipo de relaciones cada vez a menor edad, podría estar en el origen del aumento del riesgo de involucrarse en noviazgos que incluyen comportamientos de carácter violento como expresión de interés que no saben manifestar con otras estrategias (Casas-Tello, 2012; Close, 2005; Hernando, 2007). Así, estos noviazgos adolescentes se caracterizan por ser torpes y toscos (Ortega & Sánchez, 2011), inmaduros, además de acontecer en el marco de las relaciones grupales (Oliva, 2004), lo que quizás añade un elemento de falsa intimidad todavía muy a expensas de los modelos relacionales del grupo de iguales.

Dado el carácter de esta violencia, y en relación a la agresión y victimización física, tal y como se ha evidenciado repetidamente en otras investigaciones (Corral & Calvete, 2006; Cyr et al., 2006; Dye & Eckhardt, 2000; Katz et al., 2002; Menesini & Nocentini, 2008; Sebastián et al., 2010; Watson, 2005) se constatan más dinámicas de agresión física de carácter moderado y ocasional que de carácter severo y frecuente. La

presencia de agresiones físicas frecuentes, tanto en formas moderadas (1.1%) como severas (1%), son significativamente muy inferiores a las utilizadas de forma ocasional (Dye & Eckhardt, 2000; Muñoz-Rivas et al., 2007a; Wolitzky-Taylor et al., 2008). En cambio, la violencia psicológica está mucho más presente. Los porcentajes tanto de agresión como de victimización son superiores tanto a las formas de violencia física como sexual analizadas, como han puesto de manifiesto estudios anteriores (González & Santana, 2001; Muñoz-Riva et al., 2007a). Quizás esta violencia psicológica precede a otras formas de violencia (Feiring et al., 2002; Parker, 2006; White et al., 2001). Pero la violencia psicológica puede llegar a ser muy negativa e impactar emocionalmente tanto a medio como a largo plazo (González-Lozano, 2009; Molidor & Tolman, 1998)

En el marco de las relaciones de parejas adolescentes, la violencia sexual sigue el mismo patrón demostrado con la que ocurría en el contexto de iguales: los mayores porcentajes de implicación se dan en las formas visuales-verbales o en las formas mixtas que combinan estas con otras formas con contacto físico. La violencia sexual con contacto físico en estado puro, es decir, sin ningún tipo de contacto visual-verbal, presenta porcentajes casi insignificantes. En sus manifestaciones más comunes, la agresión y victimización sexual tienen tasas de implicación superiores a los dos tipos de violencia física analizados (comportamientos moderados y severos), lo que indica que las agresiones verbales e indirectas son las más comunes. Esto demuestra que, en la adolescencia temprana, el riesgo de violencia sexual física no es excesivo (Crick et al., 1999; McMaster et al., 2002); en cambio, la violencia psicológica está mucho más presente siendo la violencia sexual de carácter visual-verbal la que presenta los porcentajes, tanto de agresión como de victimización, superiores (González & Santana, 2001; Muñoz-Riva et al., 2007a). Quizás esta violencia verbal y/o psicológica precede a otras formas de violencia más severa o con contacto físico (Feiring et al., 2002; Parker, 2006; White et al., 2001). Pero la violencia psicológica por sí misma no debe ser despreciada, ya que puede llegar a ser muy negativa para quien la sufre, impactando emocionalmente a medio y a largo plazo en las chicas y chicos (González-Lozano, 2009; Molidor & Tolman, 1998).

La implicación ocasional tanto en violencia física (moderada y severa), como en psicológica y en violencia sexual (visual verbal, física y mixta) aumentan con la edad de chicas y chicos. Este aumento de las tasas de implicación avala la perspectiva teórica de Ortega et al. (2008, 2011) que establece una pauta erótico agresiva al inicio de las

relaciones sentimentales; pero algunos de estos comportamientos podrían ser la base de otros tipos de violencia, más severa y frecuente, a las que las chicas y chicos ya implicados en estas formas de hostilidad en el cortejo adolescente pueden verse abocados, por el efecto de malos aprendizajes sobre la relación social amorosa o de intimidad de pareja. En este sentido, y aunque nuestros resultados apuntan una implicación importante de chicas y chicos en estas dinámicas agresivas, puede encontrarse mayor implicación de ellos tanto en las formas ocasionales como frecuentes de cualquier tipo de violencia (Bergman, 1992, Fernández-Fuertes et al., 2011; Tontodonato & Crew, 1992). Probablemente, esta diferencia en unos y otras pueda deberse a la interpretación que hacen los adolescentes sobre el fenómeno (Ortega et al., 2008), motivada en parte por la edad del alumnado que contrasta con la representada en la mayoría de las investigaciones, más concentradas en la adolescencia media y tardía (González-Lozano, 2009; Ortega-Rivera, 2015; Viejo, 2012). En este sentido, en esta adolescencia temprana, el esquema basado en el dominio sumisión propio de las dinámicas violentas entre iguales puede estar aún presente y condicionando el esquema relacional de estas primeras relaciones de noviazgo (Ortega et al., 2008).

No obstante, estas diferencias se matizan cuando se analizan las distintas formas de violencia de manera independiente y la evolución que estas van siguiendo durante los años adolescentes (Pellegrini, 2001; Petersen & Hyde, 2009, 2013), siendo que de manera progresiva se van modificando los tipos de violencia utilizados. Pellegrini (2001) puntualiza que las chicas en la adolescencia temprana usan mayoritariamente formas verbales como insultos o bromas irónicas, mientras que los chicos prefieren formas físicas más rudas, como empujones, agarrones, etc. En este sentido, es especialmente relevante considerar la interpretación que ellas y ellos hacen de estas formas de violencia y, de forma particular, la relación que les une con quien la realiza o a quien se la ejercen. Los resultados han señalado que la mayor parte de la violencia es interpretada por chicas y chicos como un juego o como un intento de provocación; interpretación que se hace, sobre todo, cuando entre ambas personas existe una vinculación cercana como amigos y/o pareja pero no simple conocidos. Además, la mayoría de las y los adolescentes reconocen que ni lo hacen ni lo perciben con intencionalidad de daño. Es decir, parece que no hay entre los protagonistas verdadera conciencia de que se trata de conductas que producen daño y que se ejecutan con la intención de dañar.

Es posible que esto se deba a que muchos adolescentes consideran estas conductas dentro de la complejidad de las nuevas pautas de relaciones de cortejo, la relación sentimental, como algo normal (Eckhardt et al., 2012; Hird, 2000). O quizás, estos comportamientos agresivos son una forma claramente errónea de afrontar conflictos como los celos, el deseo de control, la intimidación cerrada de ciertos modelos de amor romántico, entre otros, siendo los comportamientos violentos una forma de intentar solucionar los conflictos (Díaz-Aguado & Carvajal, 2011). Algunos estudios han calificado estos comportamientos violentos enmascarados en forma de juego como “pushing and poking” (Maccoby, 1998); comportamientos entre los que se encuentran, por ejemplo, los empujones, agarrones, pequeños golpes, insultos y burlas (Lacasse et al., 2003; Ortega & Sánchez, 2011; Ortega-Rivera et al., 2010; Pellegrini, 2001). Estas conductas, “pushing and poking”, dentro del patrón de interacción erótico-sentimental, harían referencia al cortejo rudo o torpe (Craig et al., 2001) o al *dirty dating* (Ortega et al., 2010; Ortega & Sánchez, 2011). En estos acercamientos, las y los adolescentes despliegan comportamientos de acercamiento rudo, a veces disfrazado con formas de juego, de persecución, lucha, dominio, etc. al modo de lo que en la primera infancia era el juego rudo. Todo ello como expresión del ensayo del acercamiento erótico, jugando a perseguirse, a tocarse diferentes partes del cuerpo, a agarrarse, etc. buscando iniciar contacto e interacción hacia aquellos que sienten atracción. En consonancia, se entrelaza esta atracción e interés hacia los iguales con las dificultades propias de las escasas interacciones erótico-sentimentales que han mantenido hasta ese momento, las cuales estaban orientadas principalmente a las actividades de divertimento (Ortega-Rivera, 2015). Tanto para los agresores como para las víctimas, estas interacciones violentas son divertidas en función del tipo de relación o vinculación que exista con quien las lleva a cabo (compañero, amigo, le gusta, empiezo a salir o novio), ya que, cuanto mayor es la vinculación entre los adolescentes, el grado de aceptación de la conducta agresiva y, con ello, de agrado es mayor pudiendo ser la causa que no lo consideren como una conducta violenta sino una demostración de interés (Ortega & Sánchez, 2011). Esto puede derivar en que se cometan agresiones porque no se perciben como tales (Jackson et al., 2000) o porque se ven normales (Eckhardt et al., 2012, Reeves & Orpinas, 2011; Rodríguez-Franco et al., 2012). Por esta razón, estos acercamientos están caracterizados por la ambigüedad tanto en sus comportamientos como en sus intenciones (Ortega-Rivera, 2015).



### **3. Factores de riesgo del bullying y la violencia en la pareja adolescente**

El tercer objetivo que enunciamos en este estudio planteaba identificar las variables del ámbito personal o contextual que pueden actuar como factores de riesgo tanto para el acoso entre iguales, como para la violencia interpersonal que aparece en las incipientes relaciones de pareja adolescente. Se recordará que establecimos a este respecto la siguiente hipótesis (H3): *Se espera encontrar factores de riesgo comunes tanto para el acoso escolar como para la violencia que se ejerce en los primeros acercamientos erótico- sentimentales. Estos factores se espera que respondan tanto a variables personales como que sean provenientes de los principales contextos de desarrollo de los chicos y chicas en estas edades: contexto escolar, grupo de iguales y contexto familiar. No obstante, se espera que el peso de las variables concretas sea diferente en función del tipo de violencia analizada y del sexo de los implicados.*

Procurando la comprensión de este comportamiento, tanto en la relación entre iguales como en el seno de las primeras relaciones sentimentales adolescentes, se propone este tercer objetivo para así identificar aquellas variables que están actuando como factores de riesgo (Peña, 2010) para que esta violencia se desarrolle. Derivado de ello, no únicamente tenemos que centrarnos en el propio episodio violento, sino también en las variables de ámbito personal y contextual que pueden precipitar la interacción agresiva.

Los resultados a nivel general han avalado la hipótesis en cuanto a la idoneidad de una aproximación multifactorial (Sánchez-Teruel, 2009) que considerase variables tanto a nivel personal como contextual. En este sentido, víctimas y agresores, aun con sus diferencias, han subrayado factores comunes en los diferentes tipos de violencia analizados (Avilés, 2006; Teten et al., 2009).

#### **3.1. Contexto de los iguales**

Respecto al *bullying*, los resultados señalan diferentes variables de riesgo de implicación para la agresión y victimización. Sin embargo, tanto en el rol agresor como en el de la víctima se comprueba que los problemas externalizantes, crítica iguales del mismo sexo y la exclusión entre iguales de distinto sexo son variables de riesgo de participar en este fenómeno (Ireland & Power, 2004; Unnever, 2005). Antes de continuar,

recordemos que las relaciones interpersonales entre los iguales adquieren una gran relevancia en la adolescencia temprana (Lerner & Steinberg, 2004) y que ser aceptado como miembro del grupo y sentir que se tienen amigos resulta un factor muy importante en los años de la adolescencia temprana (García-Bacete et al., 2010). El grupo de iguales es el ecosistema social en el cual tiene lugar el fenómeno de acoso escolar (Ortega, 2010) y se convierte en el escenario habitual tanto en el rol agresor como en el de víctima (Ettekal et al., 2015; Garaigordobil & Oñederra, 2010). Cuando la reputación percibida es negativa y con ello se sienten rechazados socialmente, el adolescente tiene más probabilidades de implicarse en conductas transgresoras y de ser victimizado por sus iguales (Buelga et al., 2012; Craig & Pepler, 2007; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Ortega & Mora-Merchán, 2008). Igualmente, conviene recordar que el sexo se muestra, junto a la edad, como factores con mucha influencia en el *bullying*, ya que ser chica tiene más probabilidades de sufrir victimización y ser chico de ser agresor, en términos generales, siempre matizados tanto por la edad como por los tipos de violencia de los que estemos hablando. En relación a la edad, nos encontramos con una relación inversamente proporcional entre la edad y la victimización, ya que los más pequeños son los más vulnerables a padecerla (Oñate & Piñuel, 2007). Esto puede ser debido, como señala Smith y Shu (2000), al hecho de que a medida que el adolescente se hace más mayor es más capaz de usar estrategias de afrontamiento con el objetivo de evitar ser víctima de *bullying*. Por el contrario, nuestros datos demuestran que a más edad más peligro de ser agresor, perspectiva que también tiene soporte empírico previo (Sindic de Greuges, 2007) pero que requiere de nuevos estudios para profundizar en la interpretación que se pueda hacer de ello.

Respecto a la violencia sexual entre iguales, aunque los resultados también demuestran diferentes variables de riesgo de implicación para la agresión y victimización, en ambos casos se identifican varios factores de riesgo coincidentes: los problemas externalizantes, el compañerismo, la divulgación íntima, y la presión entre iguales de distinto sexo. Esto evidencia que en la adolescencia se incrementa notablemente la influencia del grupo de iguales (Oliva, 2011; Pozzoli et al., 2012) y con ello, las interacciones que se establecen (Rutter et al., 2000). Además, la dominancia familiar es un factor de riesgo que influye en la violencia sexual entre iguales, lo que nos hace pensar que en estas familias predomina el estilo parental autoritario (Cerezo, 2002; Chaux & Castellanos, 2015; Schwartz et al., 2000), el cual está presente en mayor medida en

progenitores cuyas hijas e hijos adolescentes participan en este tipo de violencia (Ahmed & Braithwaite, 2004; Kawabata et al., 2011). Asimismo se comprueba que ser chico es un factor de riesgo de participar (agresor o víctima) en la violencia sexual entre iguales (AAUW, 1993, 2001; Attar-Schwartz, 2009; Lacasse et al., 2003; Petersen & Hyde, 2009). Esto subraya la idea de que los chicos sufren más violencia sexual por parte de iguales de su mismo sexo (Chiodo et al., 2009; Petersen & Hyde, 2009; Wei & Chen, 2012), pudiendo estar explicado por el ritmo de su madurez puberal que, al ser más tardía, conlleva que en muchos casos su deseo sexual hacia el sexo opuesto sea más lento (Wei & Chen, 2012). Otro aspecto a destacar es que a más edad más peligro de perpetrar o ser victimizado (AAUW, 2001; Pellegrini, 2001) ya que según McMaster et al. (2002) los comportamientos ofensivos sexuales se incrementan con el desarrollo puberal. Este resultado evidencia la importancia del proceso de maduración del adolescente en todas las dimensiones de la persona, a nivel físico, cognitivo, moral, emocional, etc. (Coleman & Hendry, 2003; Crone, 2009).

Con todo ello, podría decirse que las distintas formas de violencia entre iguales (*bullying* y violencia sexual entre pares) comparten algunos factores de riesgo. En relación a la victimización, son los problemas externalizantes e internalizantes los principales factores personales que sitúan a chicas y chicos en una posición de mayor vulnerabilidad. En este sentido, y en relación al contexto de iguales, la influencia del propio grupo de iguales (Oliva, 2011; Piehler, 2011; Pozzoli et al., 2012) también resulta muy relevante, ya que es un factor de riesgo tanto por los pares del mismo sexo (con comportamientos de exclusión y satisfacción) como de distinto sexo (comportamientos de presión). Finalmente, en relación al contexto familiar, la dominancia familiar resulta como factor de riesgo en la violencia entre iguales (Ahmed & Braithwaite, 2004; Kawabata et al., 2011). El sexo y la edad también resultan variables predictoras de la victimización en estos fenómenos, siendo las chicas las que tienen mayor riesgo, aunque en *bullying* el riesgo aumenta inversamente a la edad y en violencia sexual entre iguales, a mayor edad, mayor riesgo de victimización. Esto avalaría la línea de estudios que mantienen que, conforme aumenta la edad en la adolescencia temprana, no desaparecen las conductas agresivas sino que empiezan a producirse en otros contextos (Fredland, 2008).

Por su parte, en relación a la agresión entre iguales (*bullying* y violencia sexual entre pares) se comprueba que los problemas externalizantes, el compañerismo, la divulgación

íntima entre iguales del mismo sexo y el conflicto entre iguales de distinto sexo son variables personales y del contexto de iguales de riesgo. La familia, en este caso, no aporta variables de riesgo relevantes. Estos datos avalan la idea de que en la adolescencia, poco a poco, el grupo de iguales adquiere una especial relevancia (Arrián et al., 2010; Piehler, 2011; Viejo et al., 2016) en la adquisición de nuevas destrezas y habilidades lingüísticas, cognitivas y socioemocionales (García, 2009). En ambos tipos de violencia se comprueba que ser chico es un factor de riesgo de ser perpetrador; y que a más edad, más riesgo de implicación en conductas agresivas (Pellegrini, 2001).

### ***3.2. Contexto de parejas***

Respecto a la violencia psicológica en las relaciones de pareja, los resultados señalan diferentes variables de riesgo de implicación en agresión y en victimización. Aún así, se encuentran factores de riesgo que influyen para ambos casos, como son los problemas externalizantes –entre las variables personales- y la divulgación íntima entre iguales de diferente sexo en el contexto de iguales-. El hecho de que no aparezca ninguna variable del contexto de la familia avala la importancia cada vez más del grupo de iguales (Arrián et al., 2010, Piehler, 2011; Viejo et al., 2016) así como de las primeras relaciones románticas (Carver et al., 2003; Friedland et al., 2007), y con ello, de la intimidad que se genera en ellas al ser relaciones más horizontales (Oliva, 2011). De esta manera, el adolescente se enfrenta al gran reto de la intimidad, ya que puede sentir miedo a comprometerse en relaciones interpersonales íntimas debido a la posible pérdida de su propia identidad. Este temor puede llevar a relaciones estereotipadas, al aislamiento o incluso a buscar intimidad con los iguales más improbables (Erikson, 1968). Generalmente, estas nuevas relaciones irán ganando en intimidad, reciprocidad y apoyo emocional hasta convertirse de forma gradual en auténticas relaciones de apego (Collins & Laursen, 2000; Delgado et al., 2011).

Respecto a la violencia física en las parejas adolescentes, los resultados siguen la misma tendencia, con variables de riesgo diferenciadas para la implicación en agresión y en victimización. Entre los factores de riesgo comunes se encuentran los problemas externalizantes –variables personales- y la presión entre iguales de distinto sexo –contexto de iguales-. Tampoco en esta ocasión aparecen variables del contexto de la familia como relevantes, lo que indica de nuevo la importancia cada vez más del grupo de iguales y con ello de la influencia de la pareja (Viejo et al., 2016) ya que se encuentran en

una etapa en que se despierta su sexualidad y con ello la búsqueda de los primeros besos y las primeras relaciones románticas avanzando de manera progresiva hacia manifestaciones que implican mayor intimidad (Manning et al., 2006). En esta etapa es cada vez más importante la opinión de los demás y esto de alguna manera genera una presión sobre uno mismo a la hora de sentirse valorado y competente (Fuertes et al., 2001). Así las relaciones negativas y opresivas (Connolly et al., 2000) se enlazan con un mayor porcentaje de violencia en el noviazgo. Siendo muy importante enseñar a los adolescentes habilidades sociales y emocionales (Ortega, 1997) para que puedan tomar decisiones propias ya que el vínculo de apego gira en torno del mundo de los pares y de los primeros acercamientos erótico sentimentales (Gorrese & Ruggieri, 2012; Pellegrini, 2001).

Respecto a la violencia sexual en la adolescencia, también se comprueban diferentes variables de riesgo de implicación en agresión y victimización. En esta ocasión únicamente coinciden como factores de riesgo el apoyo emocional del grupo de iguales, de distinto sexo para los agresores y del mismo sexo para las víctimas. Chen et al. (2015) puntualizan que las víctimas cuando no encuentran apoyo por parte de sus iguales aumenta su efecto nocivo o negativo ya que puntúan más alto en síntomas depresivos, soledad, aislamiento y ansiedad social (Álvarez-García et al., 2015; Fitzpatrick & Bussey, 2014). Además se ha comprobado la enorme dificultad para las víctimas para cambiar esta situación una vez han sido agredidos, teniendo un riesgo mayor de volver a serlo (Hemphill et al., 2015). Esto va en la línea de los estudios de Silber (2002) que destacan la falta de apoyo social como la variable correspondiente al grupo de iguales que mejor se relaciona con la violencia en la pareja adolescente. Por otro lado, las nuevas experiencias de amor romántico tienen también un efecto en el desarrollo y la competencia social de los adolescentes y en su capacidad para afrontar los conflictos. Estos nuevos contactos ejercen, a su vez, una importante influencia en el proceso de desarrollo, tanto en relación a las habilidades sociales como en la comprensión social de los otros, dirigiéndose a gustar e intimar con sus iguales (Nina, 2009) y a buscar respuesta a la necesidad de apoyo (Delgado et al., 2011).

Dada la diferencia de factores de riesgo hallados en cuanto a la implicación en agresión y victimización en las diferentes formas de violencia, se podría concluir aludiendo a la diversidad de este fenómeno no tanto en cuanto a los comportamientos concretos utilizados –psicológicos, físicos y/o sexuales- sino a las diferentes formas de

implicación interpretados –agresión vs.victimización-. En este sentido, las formas de agresión están relacionadas con los problemas externalizantes como factor de riesgo. En cuanto a la agresión psicológica y física, se comprueba además que a mayor edad, más riesgo de implicación en agresión en las relaciones de noviazgo. Este resultado es el que preveíamos ya que los escolares más mayores al tener más experiencias erótico sentimentales tienen más probabilidad de ejercer este tipo violencia (Attar-Schwartz, 2009). En cuanto a la victimización psicológica, física y sexual, sin embargo, no es posible identificar factores de riesgo comunes ni a nivel personal ni contextual. No obstante, la victimización psicológica y física si comparten los problemas externalizantes y la divulgación íntima entre iguales de diferente sexo como variables de riesgo; siendo además que a mayor edad, mayor riesgo de sufrir ambos tipos de violencia. Todo ello permite concluir en términos de las similitudes que existen entre la violencia física y psicológica en contraste con la violencia sexual que, aparentemente, sigue un patrón explicativo distante a estas otras formas de violencia.

Así mismo, se pone de relieve la importancia en la consideración de las variables personales como factores de riesgo para la implicación en violencia en un periodo especialmente dificultoso por los cambios que acontecen. Las conductas externalizantes influyen en problemas relacionados con la falta de atención, la agresividad, la delincuencia y la desobediencia (Achenbach, Edelbrock & Howell, 1987). Conviene recordar que durante la pubertad (Steinberg, 2005) se producen cambios bruscos a nivel hormonal, así como también el cuestionamiento de la figura de autoridad y la escasa competencia de control en la autorregulación. Todo esto puede incidir en que los adolescentes presenten problemas de comportamiento, lo que genera conflicto en el entorno social (Palfrey, Tonniges, Green & Richmond, 2005). Además, las conductas externalizantes están relacionadas en muchas ocasiones, en esta etapa de la vida, con la búsqueda de actividades excitantes y la satisfacción de la curiosidad (Steinberg, 2013). En relación a las conductas internalizantes, por su parte, se ha descrito que en la adolescencia temprana ellas y ellos adquieren una mayor capacidad de cuestionamiento de su propia existencia, teniendo una mayor sensibilidad al juicio y con ello a la aprobación social, fruto de la adquisición de las competencias lógicas y de la autorregulación (Ortuño-Sierra, 2014). Todo esto repercute en que estén más expuestos a presentar comportamientos depresivos, ansiosos, sentimientos de miedo, inferioridad, preocupación, retraimiento social y problemas somáticos (Achenbach, 2009; Galambos &

Krahn, 2008; Paxton et al., 2007). Asimismo, en nuestro estudio se ha demostrado que las conductas internalizantes son un factor mayor de riesgo para las víctimas por lo que si no encuentran apoyo por parte de sus iguales aumenta el efecto nocivo o negativo (Chen, Cheng & Ho, 2015; García-Bacete et al., 2010) puntuando más alto en síntomas depresivos, soledad, aislamiento y ansiedad social (Álvarez-García et al., 2015; Fitzpatrick & Bussey, 2014). Estos tipos de conductas (externalizantes e internalizantes) pueden acabar convirtiéndose en patrones de comportamiento estables en la etapa adulta si no son identificados y corregidos previamente (Ortuño-Sierra, 2014), pero durante la etapa que nos acontece tienen una importante influencia en todos los procesos comunicativos e interactivos tanto con los iguales como también en los primeros contactos erótico sentimentales.

#### **4. Conclusiones e implicaciones educativas en la Comunidad Valenciana**

Los resultados obtenidos en esta investigación descriptivo-analítica nos lleva a plantear la necesidad de llevar a cabo programas de intervención globales, innovadores e integradores (Ortega, 1997) para la mejora de las relaciones interpersonales entre los iguales en los últimos años de la escolaridad Primaria y la Educación Secundaria, ya que la prevalencia tanto de violencia entre iguales, como la que acontece con el inicio de la pareja adolescente, muestran un nivel muy alto de problemas y riesgos. Estos programas deben partir desde una perspectiva coeducativa, siendo uno de sus principales objetivos la consecución de la igualdad real entre los sexos (Hammer & Giordano, 2001).

La convivencia escolar en la Comunidad Valenciana viene legislada por el *DECRETO 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios*. Así, la finalidad del presente Decreto es establecer, delimitar y garantizar el ejercicio de tales derechos y la asunción de las responsabilidades, en atención al objetivo principal de fomentar una convivencia adecuada en los centros escolares. Junto a esto, también debe garantizar la prevención y el apropiado tratamiento de los conflictos que se pudieran generar en el seno de la Comunidad Educativa, así como la agilización y eficacia de los procedimientos para la resolución de éstos. En su artículo

6, establece los instrumentos básicos para la consecución de un adecuado clima de convivencia en el centro. En primer lugar, la elaboración de un plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia, al cual pertenecen las unidades de atención e intervención (UAI) diseñadas para intervenir en casos graves de violencia escolar y, a la vez, para coordinar y asesorar a la Comunidad Educativa. En segundo lugar, incluye el Registro Central, creado en la *Orden de 25 de noviembre de 2005*. En tercer lugar, establece pautas para la elaboración del Reglamento de Régimen Interior del centro escolar (RRI) y, por último, ordena la creación del plan de convivencia en los centros escolares. Todo ello debería dirigir la mirada a considerar, además de los elementos clásicos para la mejora de la convivencia, los factores que aquí se establecen como variables de riesgo para comportamientos violentos entre los iguales pero, también, en el inicio de las relaciones sentimentales.

Estos planteamientos deben llegar a cristalizar en la *ORDEN 62/2014, de 28 de julio, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, que por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar*. Esta Orden tiene como objetivo actualizar las medidas de promoción de la convivencia en los centros escolares, a través de la elaboración, desarrollo, revisión y/o evaluación de sus planes de convivencia, estableciendo los protocolos de actuación e intervención ante las situaciones de violencia escolar entre las que cabe destacar el *bullying*, las alteraciones graves de la convivencia y las situaciones de violencia de género en el ámbito educativo. Es decir, desde la Administración Educativa se establece la necesidad de trabajar para la mejora de la convivencia escolar, ya que en el interior de la institución educativa las relaciones entre el alumnado son un factor determinante para su desarrollo global, siendo que los problemas entre ellos enturbian y dificultan no solo el proceso educativo sino también madurativo de las chicas y chicos. La presencia de situaciones violentas que, en muchos casos han llegado a normalizarse, es particularmente relevante para esta Comunidad que, como señalan los datos, tiene índices de implicación en violencia nada desdeñables e, incluso, en algunos casos superiores a los establecidos por otros estudios para otras zonas del Estado español.

Según el artículo 8 del *DECRETO 39/2008, de 4 de abril*, el Proyecto Educativo de Centro (PEC), debe recoger los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, así



como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas, y asigna a la dirección de los centros públicos y a los titulares de los centros privados concertados la garantía y responsabilidad en la aplicación de las normas de convivencia incluidas en dicho proyecto. En estos programas educativos debemos hacer partícipes a las familias ya que esto favorecerá su sensibilización con respecto a esta problemática y, con ello, su implicación, lo que genera un incremento de la eficacia preventiva de dicho programa (Ortega, 2003). Además en este mismo decreto, en el título IV, capítulo II, artículo 52, reconoce la responsabilidad de la familia en el proceso educativo de sus hijos, que se concreta en el *Decreto 30/2014, de 14 de febrero, del Consell*, por el que se regula la declaración de compromiso familia-tutor entre las familias o representantes legales del alumnado y los centros educativos de la Comunidad Valenciana y que se propone como una herramienta de prevención e intervención, que favorecerá la colaboración de ambos agentes educativos.

Estos resultados de participación del adolescente en violencia en todos los niveles escolares, nos dan a pensar que es fundamental trabajar tempranamente con el alumnado a través de proyectos preventivos (Ortega, 1997) en los que deberemos hacer partícipes a toda la comunidad educativa y en todos los niveles (Ortega, 2003, Paredes-Giménez, 2015, 2016; Smith, Pepler & Rigby, 2004) para desarrollar competencias emocionales y sociales que favorecerán sus relaciones interpersonales y, con ello, el clima de convivencia escolar (Bisquerra, 2009). Prevenir es actuar sobre el origen y esto exige un estudio científico sobre el principio fundamental, las causas inmediatas, las consecuencias y la especificidad de estos tipos de violencia en la adolescencia. Para ello, los docentes necesitamos una formación específica para valorar e intervenir ante situaciones de violencia tanto entre iguales como en las relaciones sentimentales, siendo nuestra labor la construcción de la convivencia (Ortega & Del Rey, 2004). Con esta formación podremos establecer estrategias con el objetivo de prevenir y en el caso de que surjan poder trabajar tanto con las víctimas como con los perpetradores, familias y resto del alumnado (Benítez & Justicia, 2006). Los resultados de este estudio están expresando la importancia de implementar programas y proyectos educativos destinados a la actuación tanto preventiva como paliativa. Proyectos y programas, que a la luz de los riesgos que aparecen en los procesos de cortejo adolescente, deben incluir la actuación también para prevenir la violencia en la pareja juvenil. Un tipo de actuación educativa todavía no muy extendido y

que el profesorado tanto de Educación Primaria como de Secundaria encuentra muy necesario.

## **5. Limitaciones y planteamientos de futuras líneas de investigación**

Las conclusiones a las que nos lleva este estudio descriptivo sobre *bullying* y violencia en la pareja adolescente intentan contribuir a la mejora de la intervención educativa en el contexto escolar y juvenil. Sin embargo, y pese a las potencialidades que pueda representar, este estudio también tiene una serie de limitaciones de las que, siendo un elemento propio de cualquier investigación, debemos tomar conciencia y dejar constancia. A su vez, la superación de estas dificultades podría representar el planteamiento de nuevos trabajos de investigación y futuras líneas de estudio, considerándolas un paso necesario y una oportunidad para mejorar el proceso de investigación científica.

En primer lugar, debemos considerar la limitación en cuanto a la generalización de los resultados. Pese a ser una muestra muy amplia de la provincia de Valencia, sería interesante replicar este estudio en una muestra más extensa y representativa de la Comunidad Valenciana, que incluyera escuelas de las provincias de Castellón y Alicante, con objeto de comprobar si aparecen resultados congruentes con los aquí enunciados en cuanto a la incidencia de los fenómenos analizados. Dado que podemos afirmar que los niveles tanto de *bullying* como de violencia en la pareja adolescente son significativos y por tanto muy preocupantes, conviene saber si ello es un problema general de las escuelas de la Comunidad de Valencia. De esta manera se podría tener una visión global que nos permitiría alertar sobre la importancia y urgencia de que, tanto la Administración Educativa, como los docentes y familias de todos los centros escolares, desarrollaran e implementaran planes y programas a nivel regional.

En segundo lugar, el diseño del estudio limita las conclusiones que pueden extraerse de él. Realizado bajo el prisma de una investigación transversal, las relaciones causales obtenidas entre las variables objeto de estudio y sus factores de riesgo, o los resultados que tratan de explicar, desde una mirada evolutiva, cómo varía el fenómeno violento, podrían estar sesgadas, al menos en parte, por factores dependientes del

contexto, siendo además que las respuestas sobre experiencia pasada podrían estar condicionadas por el recuerdo de lo acontecido o por el efecto del instrumento utilizado. Sería recomendable que, en futuras investigaciones, se incorpore la variable temporal y se diseñe una investigación longitudinal que recogiera información en distintos momentos del estudio para, de esta manera, comprobar fielmente la evolución de estos tipos de violencia en el alumnado y conocer cómo afecta a nivel psicológico o el impacto que tiene sobre las chicas y chicos.

En tercer lugar, la información recogida y analizada se ha basado en instrumentos de autoinforme suministrados exclusivamente al alumnado, esto es, se ha limitado a valorar la percepción que ellos tienen del fenómeno como protagonistas directos, sin una triangulación de la información que permita contrastar las percepciones de los demás miembros de la Comunidad Educativa. El uso de otras técnicas de recogida de datos podría resultar adecuado para contrastar resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos más depurados (Bisquerra, 2004). Por ello, en futuras investigaciones sería interesante incorporar la opinión tanto de los docentes y orientadores como también de los padres y madres. ¿Por qué motivo se confeccionará un instrumento para los docentes y orientadores? Los argumentos se sostienen en base al conocimiento profundo que tienen estos profesionales del alumnado, a la vez que es el cauce de intercambio de información e inquietudes entre las familias y el centro escolar. ¿Por qué motivo se confeccionará un instrumento para los padres y madres? Porque se debe considerar la educación como una pirámide formada por el alumnado, docentes y familia. De esta manera se podría contrastar la información obtenida de todos los miembros de la Comunidad Educativa. Esta visión múltiple permitiría obtener una visión más completa e integradora de estos fenómenos.

Finalmente, como última consideración del estudio en conjunto, sería interesante ampliar el análisis de la violencia entre iguales y en las primeras relaciones de pareja adolescente a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Nos proponemos asumir estas debilidades como retos para continuar nuestra investigación en este campo.



### Referencias

---

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1971/2009). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós.
- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR and TRF profiles*. Burlington: Department of Psychiatry, University of Vermont.
- Achenbach, T. M., Edelbrock, C., & Howell, C. T. (1987). Empirically based assessment of the behavioral/emotional problems of 2-and 3-year-old children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(4), 629-650.
- Ackard, D. M., & Neumark-Sztainer, D. (2002). Date Violence and Date Rape among Adolescents: Associations with Disordered Eating Behaviors and Psychological Health. *Child Abuse and Neglect: The International Journal*, 26, 455-473. [http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00322-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00322-8)
- Ackcard, D.M., Neumark-Sztainer, D., & Hannan, P. (2003). Dating violence among a nationally representative sample of adolescent girls and boys: Associations with behavioural and mental health. *Journal of Gender Specific Medicine*, 6(3), 39-48.
- Adams, G. R. (2005). Adolescent Development. En T. P. Gullota & G. R. Adams (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems* (pp. 3-16). Nueva York, EE. UU.: Springer.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). "What, Me Ashamed?" Shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41, 269-294. <http://dx.doi.org/10.1177/0022427804266547>
- Akiba, M., LeTendre, G.K., Baker, D.P., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39, 829-853.
- Alapont, P., & Garrido, V. (2003). *El infierno de Marta*. Alzira, España: Algar Editorial.
- Alba, J., Navarro, L., & López, M.J. (2015). *La violencia de pareja entre adolescentes: revisión de los programas preventivos actuales y propuesta de intervención*. *Misión Jurídica. Revista de Derecho y Ciencias Sociales Bogotá*, 9.
- Alberdi, I., & Matas, N. (2002). *La violencia doméstica: Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Barcelona, España: Fundación la Caixa.

- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista electronica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27- 44.
- Alegría del Ángel, M., & Rodríguez Barraza, A. (2015). Violencia en el noviazgo: perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión *Actualidades en Psicología*, 29(118), 57-72 doi: <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v29i118.16008>
- Allen, J. P. (2008). The attachment system in adolescence. En J. Cassidy & P.R. Shave (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. (2nd ed.) (pp. 419-435). New York, EE.UU: Guilford.
- Alleyne-Green, B., Coleman-Cowger, V. H., & Henry, D. B. (2012). Dating violence perpetration and/or victimization and associated sexual risk behaviors among a sample of inner-city African American and Hispanic adolescent females. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 1457-1473.
- Almeida, A., Caurcel, M.J., & Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 9(4), 371-396.
- Almendros, C., Gámez-Guadix, M., Carrobles, J. A., Rodríguez-Carballeira, A., & Porrúa, C. (2009). Intimate partner psychological abuse: Concept, measurement, and recent contributions. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 17, 433- 451.
- Alonso, J., & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76–82.
- Alsaker, F.D., & Brunner, A. (1999). Switzerland. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature o school bullying* (pp. 250-263). London, Inglaterra: Routledge.
- Alsaker, F. D., & Flammer, A. (2006). Pubertal development. En S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives* (pp. 30-50). Hove, UK: Psychology Press.
- Alsaker, F. D., & Vilén, U. L. (2010). Bullying en la escuela infantil. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada: Bullying y violencia escolar* (pp. 129-163). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J. C., & Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11494
- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J.C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136. doi: 10.1016/j.avb. 2015.05.007

- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.
- American Association of University Women. (1993). *Hostile hallways: The AAUW survey on sexual harassment in America's schools*. Washington, DC: American.
- American Association of University Women. (2001). *Hostile hallways: Bullying, teasing, and sexual harassment in school*. Washington, DC: American Association of University Women.
- Amezcuca, J. A., & Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Amezúa, E. (2003). El Sexo: Historia de una idea. *Revista Española de Sexología*, 115-116 (monográfico).
- Amor, P. J., Echeburúa, E., Corral Gargallo, P. D., Sarasua, B., & Zubizarreta, I. (2001). Maltrato físico y maltrato psicológico en mujeres víctimas de violencia en el hogar: Un estudio comparativo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6, 167-178. doi:10.5944/rppc.vol.6.num.3.2001.3913
- Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., Rajmil, L. (2009). Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, 123(2), 569-577.
- Anderson, C., & Bushman, B. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behaviour: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353-359.
- Anderson, C., & Busman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson, C. M., & Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: Schoolwide positive behavior support. *The Behavior Analyst*, 28, 49-63.
- Anderson, K. M., & Danis, F. S. (2007). Collegiate sororities and dating violence: An exploratory study of informal and formal helping strategies. *Violence Against Women*, 13, 87-100.
- Andrade, P., Betancourt, D., & Vallejo, A. (2010). Escala para evaluar problemas emocionales y conductuales en adolescentes. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 9(9), 37-44.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Antolín-Suarez, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia. Una aproximación ecológica* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Aquino-Ríos, A. (2008). *Análisis en el desarrollo de los temas transversales en los currículos de español, matemáticas, ciencias y estudios sociales del Departamento de Educación* (tesis

- de maestría). Universidad Metropolitana. Recuperado de [http://suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis\\_Educacion/ARAquinoRios1512.pdf](http://suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/ARAquinoRios1512.pdf)
- Ararteko-IDEA (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Un estudio en los centros escolares de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta analytic review. *Psychological Bulletin*, 126, 651–680. doi:10.1037/0033-2909.126.5.651
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: a meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291-322.
- Archer, J., Fernández-Fuertes, A. A., & Thanzami, V. L. (2010). Does cost-benefit analysis or self-control predict involvement in two forms of aggression? *Aggressive Behavior*, 36, 292-304.
- Archer, J., & Browne, K. (1989). *Human Aggression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, S., & Waterman, A. (1990). Varieties of identity diffusions and foreclosures: an exploration of subcategories of the identity statuses. *Journal of Adolescent Research* 5, 96-111.
- Archibald, A.B., Graber, J.A., & Brooks-Gunn, J. (2003). Pubertal processes and psysiological growth in adolescence. En G.R. Adams, & M.D. Berzonsky (Ed.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 24-47). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Arellano N. (2007) La Violencia Escolar y la Provención del Conflicto. *Revista ORBIS Ciencia Humanas*, 3(7). <http://www.revistaorbis.org.ve/7/Art2.pdf>.
- Areñe, J. J. (2012). *Diseño y análisis psicométrico de diversas escalas de violencia, victimización y clima social y su aplicación en el estudio del comportamiento violento entre adolescentes* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Arias, I., Samions, L., & O' Leary, K. (1987). Prevalence and correlates of physical aggression during courtship. *Journal of Interpersonal Violence*, 2, 82-90.
- Ariés, P. (1962). *Centuries of childhood*. New York, EE.UU: Random House.
- Ariés, P., & Duby, G. (2000). *Historia de la vida privada*. Madrid, España: Taurus.
- Armas, M. (2007) *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid, España: Gráficas Muriel.
- Arnett, J.J. (2009). *Adolescence emerging and adulthood: A cultural approach*. Londres, Inglaterra: Pearson.
- Arnold, M. L. (2000). Stage, sequence, and sequels: Changing conceptions of morality, post-Kohlberg. *Educational Psychology Review*, 12, 365-383.
- Arón, A. (2008). Un programa de educación para la no violencia. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (265-296). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.



- Arranz, E., Oliva, A., Parra, A., & Martín, J. L. (2010). Análisis de los problemas y necesidades de las nuevas estructuras familiares. *Intervención Psicosocial*, 19(2), 7-16.
- Arregui, J.A., & Martínez, V. (2001). Estado actual de las investigaciones sobre la flexibilidad en la adolescencia. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 1(2), 127-135.
- Arriaga, X. B., & Foshee, V. A. (2004). Adolescent Dating violence: Do Adolescents Follow in Their Friends' or Their Parents' Footsteps? *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 162–184. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260503260247>
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffit, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118, 130-138. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2005-2388>.
- Astor, R., Benbenishty, R., Vinokur, A., & Zeira, A. (2006). Arab and Jewish elementary school students' perceptions of fear and school violence: Understanding the influence of school context. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 91-119.
- Atik, G., & Güneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. *School Psychology International*, 34, 658-673.
- Atkins, M.S., Stoff, D.M., & Osborne, M.L. (1993). Distinguishing instrumental and hostile aggression: Does it make a difference? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(4), 355-365.
- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, 407-420.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J.E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 289-306.
- Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O'Leary, K. D., & Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescent Health*, 21, 11–17. [http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X\(96\)00309-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1054-139X(96)00309-6)
- Avilés, J.M. (2002). La intimidación y el Maltrato en los Centros Escolares. Bullying. *Revista Lan Osasuna*, 2, 1-13.
- Avilés, J.M. (2003). *Bullying: Intimidación y maltrato entre alumnado*. Bilbao, España: STEE-EILAS.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca, España: Amarú.

- Avilés, J.M., & Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la enseñanza secundaria obligatoria mediante el Cuestionario (CIMEI) de Avilés 1999, *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Bacchini D., Esposito, G., & Affuso G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19(1), 17-32.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3, 237-254.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284.
- Baldwin, S. A., & Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(10) 1-13.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. New York, EE.UU: prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En W.M. Kurtines, & G.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: theory, research and applications*, Vol. 1 (pp. 71-129). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A., & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. New York, EE.UU: Holt, Rinehart & Winston.
- Banyard, V. L., & Cross, C. (2008). Consequences of Teen Dating Violence: Understanding Intervening Variables in Ecological Context. *Violence Against Women*, 14, 998-1013. <http://dx.doi.org/10.1177/1077801208322058>
- Barboza, G., Schiamberg, L., Oehmke, J., Korzeniewski, S., Post, L., & Heraux, C. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101- 121.
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 289-297. doi:10.1177/0165025410396746
- Basalisco, S. (1989). Bullying in Italy. En E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective*, London, Inglaterra: David Fulton Publishers.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Bauman, S. (2008). Victimization by bullying and harassment in high school: findings from the 2005 youth risk behavior survey in a southwestern state. *Journal of School Violence*, 7, 86-104.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.

- Bava, S., Thayer, R., Jacobus, J., Ward, M., Jernigan, T.L., & Tapert, S.F. (2010). Longitudinal characterization of white matter maturation during adolescence. *Brain Research*, 1327, 38–46.
- Beane, A. (2006). *Bullying: aulas libres de acoso*. Barcelona, España: Graó.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*. New York, EE.UU: National Bureau of Economic Research.
- Bell, K.M., & Naugle, A. E. (2007). Effects of Social Desirability on Students' SelfReporting of Partner Abuse Perpetration and Victimization. *Violence and Victims*, 22(2), 243-256.
- Belsky, J. (2012). The development of human reproductive strategies: Progress and prospects. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 310–316.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *Scholl violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. New York, EE.UU: Oxford University Press.
- Benites, L. (2011). Convivencia escolar y calidad educativa. *Escuela profesional de psicología*. Cultura 25, 143-164. Lima: Perú.
- Benítez, J. L., & Bandera, J. F. (2014). Análisis factorial de las puntuaciones del CADRI en adolescentes universitarios españoles. *Universitas Psychologica*, 13(1). doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.afpc
- Benítez, J.L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 151-170.
- Bennett, L., & Fineran, S. (1998). Sexual and severe physical violence of high school students: power beliefs, gender, and relationship. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 645-652.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In W. Damon, and R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.) (pp. 894–941). New York, EE.UU: John Wiley.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia* (Séptima edición.). Madrid, España: Panamericana.
- Berger, M. (2008). *Voulons-nous d'enfants barbares?* París, Francia: Dunod.
- Bergman, L. (1992). Dating violence among high school students. *Social Work*, 37(1), 21-27.
- Berkowitz, L. (1964). Aggressive cues in aggressive behavior and hostility catharsis. *Psychological Review*, 71, 104-122.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences, and control*. New York, EE.UU: McGrawHill.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Desclée de Brouwer.
- Billingham, R.E., & Gilbert, K. (1990). Parental divorce during childhood and use of violence in dating relationships. *Psychological Reports*, 66, 1003–1009. <http://dx.doi.org/10.2466/PRO.66.3.1003-1009>

- Billingham, R. E., & Notebaert, N. L. (1993). Divorce and dating violence revisited: Multivariate analyses using Straus's conflict tactics subscores. *Psychological Reports, 73*(2), 679-684.
- Billingham, R. E., & Sack, A. R. (1986). Courtship violence and the interactive status of the relationship. *Journal of Adolescent Research, 1*, 315-325. doi: 10.1177/074355488613006.4.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, España: La Muralla, S.A.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Síntesis.
- Bjorklund, D., & Blasi, C. H. (2011). *Child and adolescent development: An integrated approach*. Cengage Learning.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*(2), 117-127.
- Blaya, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión Educativa, 4*, 12-20.
- Blaya, C. (2005). Factores de riesgo escolares. En: *IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la violencia: Violencia y escuela*, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia, España.
- Blaya, C. (2006). Los centros educativos: Gestión, disciplina y entorno social. En: *Congreso convivencia escolar*. Actas. Illes Balears: Observatori per a la Convivència Escolar. Conselleria d'Educació i Cultura, Illes Balears, España.
- Blos, P. (1986). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Blum, R. W., Bastos, F. I., Kabiru, C. W., & Le, L. C. (2012). Adolescent health in the 21st century. *The Lancet, 379*, 1567-1568. doi:10.1016/S0140-6736(12)60407-3
- Bond, L., Carlin, J.B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal, 323*, 480-484.
- Bond, L., Wolfe, S., Tollit, M., Butler, H., & Patton, G. (2007). A comparison of the Gatehouse Bullying Scale and the Peer Relations Questionnaire for students in secondary school. *Journal of School Health, 77*(2), 75-79.
- Boom, J., Brugman, D., & Van Der Heijden, P.G.M. (2001) Hierarchical structure of moral stages assessed by a sorting task. *Child Development, 72*, 535-548.
- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System, 27*(1), 19-31.
- Bouchey, H.A. (2007). Perceived romantic competence, importance of romantic domains, and psychosocial adjustment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 36*, 503-514.

- Bouchev, H.A., & Furman, W. (2003). Dating and romantic experience during adolescence. En G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *The Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 313-329). Blackwell: Oxford.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems among middle school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, *16*, 439-443.
- Bowen, G. L., Bowen, N. K., & Richman, J. M. (2000). School size and middle school students' perceptions of the school environment. *Social Work in Education*, *22*, 69-82.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. (2009). School, Neighborhood, and Family Factors Are Associated With Children's Bullying Involvement: A Nationally Representative Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *48*, 545-553
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment* (Vol. 1). New York, EE.UU: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation* (Vol. 2). New York, EE.UU: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The making & breaking of affectional bonds*. New York, EE.UU: Routledge.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: loss, sadness and depression* (Vol.3). New York, EE.UU: Basic Books.
- Boyer, T. (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, *26*, 291-345.
- Brabeck, M. (1983). Critical thinking skills and reflective judgment development. Redefining the aims of higher education. *Journal of Applied Development Psychology*, *4*, 23-24.
- Braconier, A. (2003). *Guía del adolescente*. Madrid, España: Síntesis.
- Bradshaw, C., Glaser, B., Calhoun, G., & Bates, J. (2006). Beliefs and Practices of the Parents of Violent and Oppositional Adolescents: An Ecological Perspective. *The Journal of Primary Prevention*, *27*, 245-263.
- Braithwaite, S., Delevi, R., & Fincham, F (2010). Romantic relationships and the physical and mental health of college students, *Personal relationships*, *17*, 1-12.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, *46*(5), 507-535.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R.E., & Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: predictions of physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *29*, 293-304.

- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R.E., & Wanner, B. (2002). Parent and peer effects on delinquency-related violence and dating violence: A test of two mediational models, *Social Development, 11*, 225-244.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F., & Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and non-aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(3), 305-320.
- Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics, 121*, 957-962.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' Relationships With Peers. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 363-394). Hooboken, NJ: John Wiley & Son.
- Brown, B.B, Feiring, C., & Furman, C. (1999). Missing the Love Boat: why researchers have shied away from adolescent romance? En C. Furman., B. Brown & C. Feiring. (Eds.), *Development of Romantic Relationships in Adolescence* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, B.B, & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. En R. M. Lerner & L. Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of adolescent psychology (II): Contextual influences on adolescent development* (pp. 74-103). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons,
- Brunstein-Klomek, A., Sourander, A., & Gould, M.S. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian Journal of Psychiatry, 55*(5), 282-288.
- Buelga, S., Cava, M.J., & Musitu, G. (2012). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Revista Panamericana de Salud Pública, 32*, 36-42. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892012000700006>
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation and aggressive behaviour in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 11*(1), 192-200.
- Buendía, L., Colás, M.P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Burak, S. (2001). Marco epidemiológico conceptual de la salud integral y el desarrollo humano de los adolescentes. En S. Burak, *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 469-487). Cartago: Libro Universitario Regional.
- Buss, A.H (1961). *The psychology of aggression*. Oxford, England: Wiley.
- Busso, E. (2003). *Aspectos de la Habilidad Motriz Escolar* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Facultad de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, España.
- Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in school settings with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology, 15*(4), 574-586.

- Byrnes, J. P. (2003). Cognitive development during adolescence. En G. R. Adams & M.D. Berzonsky. (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 226-246). Malden MA: Blackwell Publishing.
- Cáceres, J. (2004). Violencia física, psicológica y sexual en el ámbito de la pareja: papel del contexto. *Clínica y Salud*, 15(1), 33-54.
- Cáceres, A., & Cáceres, J. (2006). Violencia en relaciones íntimas en dos etapas evolutivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 271–284.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., & Zamalvide, G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, 3(3), 173-186.
- Calderón, S. (2008) La satisfacción vital de adolescentes inmigrantes en España. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4) 209-218
- Callaghan, S., & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 161-163.
- Calmaestra, J. (2007). *Cyberbullying, Un estudio descriptivo en la capital cordobesa*. Master Thesis no publicada, Universidad de Córdoba.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Departamento de Psicología, España.
- Calzada, R., Altamirano N., & Ruiz M (2001). La Adolescencia. En *Acta Pediátrica de México*.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186–197.
- Campbell, C.A. (1995). Male gender roles and sexuality: Implications for women's Aids risk and prevention. *Social Science and Medicine*, 41, 197-210.
- Campbell, J. C. (2004). Helping women understand their risk in situations of intimate partner violence. *Journal Interpersonal Violence*, 19, 1464-1477.
- Campbell, R.N. (1984). *The new science: Self-esteem psychology*. Lanham, MD: University Press of America.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D., & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, 114-119.
- Capaldi, D. M., & Crosby, L. (1997). Observed and reported psychological and physical aggression in young, at-risk couples, *Social Development*, 6(2), 184- 206.
- Capaldi, D. M., & Gorman-Smith D. (2003). The development of aggression in young male/female couples. En P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications* (pp. 243-278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Capaldi D. M., Kim H. K., & Shortt J. W. (2004). Women's involvement in aggression in young adult romantic relationships: a developmental systems model. En M. Putalvez, & K. L.

- Bierman (Eds.), *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective* (pp. 223-241). New York, EE.UU: Guilford Press.
- Capaldi, D. M., Shortt, J. W., & Crosby, L. (2003). Physical and psychological aggression in at-risk young couples: Stability and change in young adulthood, *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*, 1-27.
- Caravita, S., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, *18*, 140–163.
- Carbone-López, K., Esbensen, F., & Bricks, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence & Juvenile Justice*, *8*(4), 332-350.
- Carbonell, J. L., & Peña, A. I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Madrid, España: CCS.
- Card, N. A., & Hodges, E. V. E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly; School Psychology Quarterly*, *23*(4), 451-461.
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M., & Little, T.D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A metaanalytic review of gender differences, intercorrelations and relations to maladjustment. *Child Development*, *79*, 1185-1229.
- Cardenal, V., & Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de psicología*, *24*(1), 101-111.
- Carlerby, H., Viitasara, E., Knutsson, A., & Gadin, K. G. (2013). How bullying involvement is associated with the distribution of parental background and with subjective health complaints among Swedish boys and girls. *Social indicators research*, *111*(3), 775-783. doi: 10.1007/s11205-012-0033-9.
- Carlson, B. E. (1987). Dating Violence: a Research Review and Comparison with Spouse Abuse. *Social Casework*, *68*(1), 16-23.
- Carlson, C., Uppal, S., & Prosser, E.C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of the early adolescents girls. *Journal of Early Adolescence*, *20*, 44-67. doi: 10.1177/0272431600020001003.
- Carlson, J. J., & Corcoran, N.E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, *63*, 779-792.
- Carlyle, K. E., & Steinman, K. J. (2007). Demographic differences in the prevalence, co-occurrence, and correlates of adolescent bullying at school. *Journal of School Health*, *77*, 623–629.
- Carney, A., & Merrell, K. (2001). Bullying in schools. Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, *22*(3), 364-382.



- Carozzo, J. C. (2013). Del conflicto al acoso escolar. En J. C. Carozzo (Ed.), *Bullying. Opiniones Reunidas* (pp. 145-164). Perú: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Carpendale, J.I.M. (2000). Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning. *Developmental Review*, 20, 181-205.
- Carrasco, M. A., & González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38, <http://dx.doi.org/10.5944/ap.4.2.478>.
- Caruana, C. (2005). Family law update: Changes to Federal family law and State domestic violence legislation. *Family Matters*, 70, 66-67.
- Carver, K., Joyner, K., & Udry, R. J. (2003). National estimates of adolescent romantic relationships. En P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relationships and sexual behavior: Theory, research, and practical implications* (pp. 23 – 56). Mahwah, NJ: LEA.
- Casas, J. A., Ruiz-Olivares, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Validation of the Internet and Social Networking Experiences Questionnaire in Spanish adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 40-48.
- Casas-Tello, M. (2012). *La prevención de la violencia en la relación amorosa entre adolescentes a través del taller: La Máscara del Amor* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Departamento de Psicología Básica, España.
- Cascardi, M., Avery-Leaf, S., O'Leary, K.D., & Slep, A.M (1999). Factor structure and convergent validity of the Conflict Tactics Scale in high school students. *Psychological Assessment*, 11, 546-555.
- Casco, F.J., & Oliva, A. (2005). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22, 171-185.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimization in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12, 63-76.
- Cassidy, J., Kirsh, S., Scolton, K., & Parker, R. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology*, 32, 892- 904.
- Cassidy, J., & Shaver, P. (2008). *Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. New York, EE.UU: Guilford Press.
- Castañeda, A. (2014). *Aspectos comunes de la violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia* (tesis doctoral). Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Castro, R., & Casique, I. (2010). *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos*. Cuernavaca: UNAM.

- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124. doi: [10.1177/0002716203260102](https://doi.org/10.1177/0002716203260102)
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar en-tre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21-34.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona, España: Paidós.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: an analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 156-165.
- Cava, M.J., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10(8), 43-64.
- Center for Disease Control and Prevention (2006). Youth risk behavior surveillance. United States 2005. Surveillance Summaries. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 55(5), 1-112.
- Cerezo, F. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitaria Tarraconensis*, XIV, 131-145.
- Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bully-víctima*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Cerezo, F. (1997). *Las conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid, España: Pirámide.
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, España: Pirámide.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid /Bizkaia: Albor - Cohs.
- Cerezo, F. (2001a). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid, España: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001b). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-44.
- Cerezo F (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5.

- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27–34.
- Cerezo, F. (2007). Violencia y victimización entre escolares. El bullying. En F. Méndez & J. Orgilés (Eds.) *Terapia con niños y adolescentes*. Madrid, España: Pirámide.
- Cerezo, F. (2008a). Agresores y Víctimas del *Bullying*. Desigualdades de sexo en la violencia entre escolares. *Informació Psicológica*, 94, 49-59.
- Cerezo, F. (2008b). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de Pediatría*, 48(206), 353– 358.
- Cerezo, F. (2009a). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F. (2009b). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid, España: Pirámide.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F., Calvo, A.R., & Sánchez, C. (Marzo 2004). Bullying y estatus social en el grupo-aula en una muestra de escolares. En: *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Almería, España.
- Cerezo, F., Calvo, A. R., & Sánchez, C. (2011). *El programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid, España: Pirámide.
- Cerezo, F., & Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14(2), 131- 145.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areñse, J.J. (2015). Roles en *bullying* de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
- Chapell, M.S., Hasselman, S.L., Kitchin, T., Lomon, S.N., MacIver, K.W., & Sarullo, P.L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and university. *Adolescence*, 41(164), 633-648.
- Chaux, E., & Castellanos, M. (2015). Money and Age in Schools: Bullying and Power Imbalances. *Aggressive Behavior*, 41, 280–293.
- Chen, L.M., Cheng, W., & Ho, H.C. (2015). Perceived severity of school bullying in elementary schools based on participants' roles. *Journal Educational Psychology*, 35(4), 484-496. doi: 10.1080/01443410.2013.860220.
- Chiodo, D., Wolfe, D. A., Crooks, C., Hughes, R., & Jaffe, P. (2009). Impact of sexual harassment victimization by peers on subsequent adolescent victimization and adjustment: A longitudinal Study. *Journal of Adolescent Health*, 45, 246-252.

- Cillessen, A.H.N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75*, 147-163.
- Clark, A., Clemes, H., & Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid, España: Debate.
- Clark, M., Beckett, J., Wells, M., & Dungee-Anderson, D. (1994). Courtship violence among African American college students. *Journal of Black Psychology, 20*, 264-281.
- Cleary, S. D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence, 35*, 671-682.
- Cleveland, H., Herrera, V., & 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.
- 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.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville (Québec): G. Morin.
- Coker, A. L., McKeown, R. E., Sanderson, M., Davis, K. E., Valois, R. F., & Huebner, E. S. (2000). Severe Dating Violence and Quality of Life Among South Carolina High School Students. *American Journal of Preventive Medicine, 19*, 220-227. doi:10.1016/S0749-3797(00)00227-0
- Coleman J. C., & Hendry L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid, España: Morata.
- Collin-Vézina, D., Hébert, M., Manseau, H., Blais, M., & 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.
- Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 13*(1), 1-24.
- Collins, W.A., & Laursen, B. (2000). Parent-adolescent relationships and influences. En R. Jessor (Ed.), *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior* (pp. 319-362). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, W.A., & Repinski, D.J. (2001). Parents and adolescents as transformers of relationships: Dyadic adaptations to developmental change. En J.R.M. Gerris (Ed.), *Dynamics of parenting: International perspectives on nature and sources of parenting* (pp. 429-443). Leuven, Netherlands: Garant.
- Collins, W.A., & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. En N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Social, emotional, and personality development. Handbook of Child Psychology* (W. Damon and R. Lerner, Eds.) (pp. 1003-1067). New York, EE.UU: Wiley.
- Colvin, C. W., & Abdullatif, H. (2013). Anatomy of female puberty: The clinical relevance of developmental changes in the reproductive system. *Clinical Anatomy, 26*(1), 115-129.

- Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (1999). Conceptions of cross-sex friendships and romantic relationships in early adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 481-493.
- Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (2004). Mixed-gender groups, dating and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 185-207.
- Connolly, J., & Goldberg, A. (1999). Romantic Relationships in Adolescence: the role of friends and peers in their emergence and development. En W. Furman., B. Brown., & C. Feiring. (Eds.), *The Development of Romantic Relationships in adolescence* (pp. 226-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Connolly, J., & McIsaac, C. (2009). Romantic relationships in adolescence. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Vol. 2. Contextual influences of adolescent development* (pp. 104–151). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Connolly, J., & McIsaac, C. (2011). Romantic relationships in adolescence. En M. K. Underwood, & L. H. Rosen (Eds.), *Social development: relationships in infancy, childhood, and adolescence* (pp.180-203). New York, EE.UU: Guilford Press.
- Connolly, J., Nocentini, A., Menesini, E., Pepler, D., Craig, W., & Williams, T. S. (2010). Adolescent dating aggression in Canada and Italy: A cross-national comparison. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 98-105.
- Connolly, J., Pepler, D., Craig, W., & Taradsh, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment:Journal of the American Professional Society on the Abuse of Children*, 5(4), 299-310.
- Cooper, M. L., Shaver, P. R., & Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1380-1397.
- Cornelius, T. L., & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: a review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364-375.
- Cornelius, T. L., Shorey, R. C., & Beebe, S. M. (2010). Self-reported communication variables and dating violence: Using Gottman's martial communication conceptualization. *Journal of Family Violence*, 25, 439-448.
- Cornellá, J., & Llusent, A. (2005). Agresividad y violencia en el niño y en el adolescente. *Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria*.
- Corral, S., & 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. (1994). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Cortés, A. (2002). *Hacia un modelo de comprensión del desarrollo moral desde Kohlberg y Bronfenbrenner: Un estudio comparativo e intergeneracional*. Bilbao, España: Servicio de Publicaciones de la UPV.
- Cosi, S., Vigil-Colet, A., & Canals, J. (2009). Desarrollo del cuestionario de agresividad proactiva/reactiva para profesores: estructura factorial y propiedades psicométricas. *Psicothema*, 21(1), 159-164.
- Cowie, H., Naylor, P., Rivers, I., Smith, P. K., & Pereira, B. (2002). Measuring workplace bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 7(1), 33-51.
- Coyne, I., & Monks, C. P. (2011). An Overview of Bullying and Abuse across setting. En C. P. Monks & I. Coyne (Eds.), *Bullying in Different Contexts* (pp. 231-256). Cambridge: Cambridge University Press.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personal and individual difference*, 24(1), 123-130.
- Craig, W. M., & Harel, Y. (2004). Bullying, Physical Fighting and Victimization. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barnekow Rasmussen (Eds.), *Young People's Health in Context: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study, International Report from the 2001/2002 Survey* (pp. 133-144). Geneva: Organisation mondiale de la santé.
- Craig, W. M., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B.,...Nansel, T. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(SUPPL. 2), S216-S224.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *International Journal of School Psychology*, 28, 15-24.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., Connolly, J., & Henderson, K. (2001). Towards a developmental perspective of victimization. En J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 242-262). California, CA: Guilford.
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., & Terranova, A. M. (2010). Patterns of physical and relational aggression in a school-based sample of boys and girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 433-445.
- Crick, N.R. (1995). Relational aggression: the role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behaviour in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.

- Crick, N. R., Casas, J.F., & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, *35*, 367-385.
- Crick, N.R., Casas, J.F., & Nelson, D.A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, *11*, 98 – 101.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*, 710-722.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Rockhill, C. M. (1999). A social information-processing approach to children's loneliness. En K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 153-175). New York, EE.UU: Cambridge University Press.
- Criss, M.M., Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A., & Lapp, A.L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behaviour: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, *73*, 1220-1237.
- Crone, E. A. (2009). Executive functions in adolescence: Inferences from brain and behavior. *Developmental Science*, *12*, 825-830.
- Cunningham, E.G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, *62*, 147-163.
- Cyr, M., McDuff, P., & Wright, J. (2006). Prevalence and Predictors of Dating Violence among Adolescent Female Victims of Child Sexual Abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, *21*, 1000–1017. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260506290201>
- Dahl, R. E., & Gunnar, M. R. (2009). Heightened stress responsiveness and emotional reactivity during pubertal maturation: implications for psychopathology. *Development and Psychopathology*, *21*, 1-6.
- Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K., & Funk, J.B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *The Journal of School Health*, *79*(9), 347-355.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An integrative Model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487-496.
- De la Torre, M., García, M., Villa, M., & Casanova, P. (2007). La autoestima y la violencia entre iguales en Segundo Ciclo de la ESO. En J.L. Gázquez-Linares., M<sup>a</sup>.C. Pérez-Fuentes., A.J. Cangas-Díaz, & N. Yuste-Rossell (Ed.), *Situación actual y características de la Violencia Escolar* (pp. 335-339). Almería, España: Grupo Editorial Universitario.
- Deal, J., & Wampler, K. (1986). Dating violence: The primacy of previous experience. *Journal of Social and Personal Relationships*, *3*, 457–471. <http://dx.doi.org/10.1177/0265407586034004>

- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire: perspectives comparatistes portant sur 86 établissements*. Ministerio de Education Nacional, Institut des Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- Debarbieux, E. (2003). *Violencia escolar: un problema mundial*. (Disponible en: [www.unesco.org](http://www.unesco.org)).
- DECRETO 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios.
- DECRETO 30/2014, de 14 de febrero, del Consell, por el que se regula la declaración de Compromiso FamiliaTutor entre las familias o representantes legales del alumnado y los centros educativos de la Comunitat Valenciana.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, España: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid, España: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M., Wissink, I.B., & Meijer, A.M (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Del Barrio, M. V. (2004). Socialización inadecuada. VIII Reunión Intenacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Valencia, España: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., & Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2005). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 805-832.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71-90.



- Delgado, I., Oliva, A., & Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163.
- Delgado, J. M. R. (1971). The neurological basis of violence. *International Social Sciences Journal*, 23(1), 27-35.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En I. Enesco., E. Turiel., J. Linaza. (Eds.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, España: Alianza.
- Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Delval, J. (2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Demaray, M.K., & Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M., & Lyell, K. M. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2091–2100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2013.10.018>.
- DeRose, L.M., & Brooks-Gunn, J. (2005). Transition into adolescence: The role of pubertal processes. En L. Balter., & C.S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (2ed., pp. 385-414). New York, EE.UU: Psychology Press, Taylor y Francis Group.
- Díaz-Aguado, M.J. (1983) Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía*, 162, 563- 588.
- Díaz-Aguado, M.J. (1994) El desarrollo de la tolerancia. En: C. Medrano (Ed.), *Desarrollo de los valores y educación moral*. San Sebastian, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Díaz-Aguado, M.J. (1995) La violencia en los niños y adolescentes. En: *Áreas de intervención e compromissos sociais do psicólogo* (pp. 14-29). Lisboa, Portugal: APPORT.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid, España: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (1998) Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 63-77.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Volumen 2. *Programa de intervención y estudio experimental*. Madrid, España: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid, España: Pearson-educación/Prentice-Hall
- Díaz-Aguado, M.J. (2007) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, España: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J., & Carvajal, I. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y la Juventud*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Igualdad y Servicios Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., & Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R., & Martín-Babarro, J. (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R., & Martín-Seosane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol. I. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid, España: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Herráiz, E. (2015). *Acoso escolar, apoyo social y calidad de vida relacionada con la salud* (tesis doctoral). Universidad de Castilla la Mancha, Departamento de Psicología, España.
- Dorothy, S., & Jerry, Y. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Duncan, R.D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 532-549.
- Dunphy, D. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230-246.
- Durston, S., Davidson, M.C., Tottenham, N.T., Galvan, A., Spicer, J., Fossella, J.A., & Casey, B.J. (2006). A shift from diffuse to focal cortical activity with development. *Developmental Science*, 9, 1-8.
- Dusek, J.B., & McIntyre, J.G. (2003). Self-concept and self-esteem development. En G.R Adams., & M.D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 290-309). Malden, MA: Blackwell.
- Dye, M., & Eckhardt, C. I. (2000). Anger, irrational beliefs, and dysfunctional attitudes in violent dating relationships. *Violence and Victims*, 15, 334 – 350.

- Echeburúa, E. (2010). Las raíces psicológicas de la violencia. En J. Sanmartín, R. Guitierrez, J. Martínez., & J.L. Vera. (Eds.), *Reflexiones sobre la violencia* (34-43). México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.
- Eckhardt, C. I., Samper, R., Suhr, L., & Holtzworth-Munroe, A. (2012). Implicit attitudes toward violence among male perpetrators of intimate partner violence: A preliminary investigation. *Journal of Interpersonal Violence*, *27*, 471-491.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, *34*(2), 299-309.
- Eisenberg, N., Martin, C.L., & Fabes, R. A. (1996). Gender development and gender differences. En D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *The handbook of educational psychology* (pp. 358-396). New York, EE.UU: Macmillan.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasernack, J., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R. M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, *23*, 712-718.
- Elinoff, M., Chafouleas, S., & Sassu, K. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, *41*(8), 887-897.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media and Society*, *12*(1), 109-125.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York, EE.UU: Norton.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity in the life cycle*. *Psychological Issues*, *1*. New York, EE.UU: International Universities.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York, EE.UU: Norton. (Trad. cast.: *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid, España: Taurus. 1980).
- Erikson, E. H. (1982/2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona, España: Paidós.
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At What Age Are Children Most Likely to Be Bullied at School?, *Aggressive Behaviour*, *27*,419-429.
- Eslea, M., Menesini, E., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B., & Smith, P. K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, *30*, 71–83.
- Espelage, D. L., Basile, K. C., & Hamburger, M. E. (2012). Bullying Perpetration and Subsequent Sexual Violence Perpetration Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, *50*, 60-65.
- Espelage, D.L., & Holt, M. (2002). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, *2*, 123-142.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, *74*, 205–220.

- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espinoza, A., & Pérez, G. (2008). *Percepciones sociales acerca de los hombres víctimas de la violencia por parte de su pareja* (tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-1-2008-11.pdf>
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Estévez, E., & Jiménez, T.I. (2012). La familia en el mundo contemporáneo. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y Familia: Nuevos desafíos en el Siglo XXI* (Cap.1). México: Editorial Trillas.
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G., & Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. Teruel, España.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 335-344
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108- 113.
- Estévez, E., Martínez, B., & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Estévez, E., Musitu, G., & Martínez, B. (2004). Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente? *VIII Reunión internacional sobre biología y sociología de la violencia: Violencia y Juventud*. Centro Reina Sofía, Valencia, España.
- Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2015). A synthesis of person and relational level factors that influence bullying and bystanding behaviors: toward an integrative framework. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 75-86. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.011
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and Justice: An Annual Review of Research* (Vol.17, pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D. P. (2003). Key results from the first 40 years of the Cambridge Study in Delinquent Development. En T. P. Thornberry & M.D. Krohn. (Eds.) *Taking Stock of Delinquency:*

- An Overview of Findings from Contemporary Longitudinal Studies* (pp. 137–183). New York, EE.UU: Kluwer/Plenum.
- Farrington, D.P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Farrington, D.P., Loeber, R., Stallings, R., & Ttofi, M.M. (2011). Bullying perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 74–81. doi: 10.1108/17596591111132882
- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Feiring, C., Deblinger, E., Hoch-Espada, A., & Haworth, T. (2002). Romantic Relationship Aggression and Attitudes in High School Students: The Role of Gender, Grade, and Attachment and Emotional Styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(5), 373-385.
- Feiring, C., Simon, V. A., & Cleland, C. M. (2009). Childhood Sexual Abuse, Stigmatization, Internalizing Symptoms, and the Development of Sexual Difficulties and Dating Aggression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 127–137. doi:10.1037/a0013475
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 21-45. Recuperado [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2006000200002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200002)
- Felip, N. (2007). El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas & N. Yuste (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 15-18) Almería, España: Grupo Editorial Universitario.
- Felix, E. D., & McMahon, S. D. (2007). The role of gender in peer victimization among youth: A study of incidence, interrelations, and social cognitive correlates. *Journal of School Violence*, 6, 27-44.
- Felson, M. (1994). *Crime and Everyday life*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., & Hartley, R. D. (2009). A Multivariate Analysis of Youth Violence and Aggression: The Influence of Family, Peers, Depression, and Media Violence. *The Journal of Pediatrics*, 155(6), 904-908.
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. *Revista Digital Umbral*, 2000, 13.

- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (2ªed.). Madrid, España: Narcea.
- Fernández-Fuertes, A. A., & Fuertes-Martín, A. (2005). Violencia sexual en las relaciones de pareja de los jóvenes. *Sexología Integral*, 2, 126-132.
- Fernández-Fuertes, A. A., & Fuertes-Martín, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequences. *Child Abuse and Neglect*, 34, 183–191. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.01.002>
- Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes-Martín, A., & Pulido, R. F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del conflict in adolescent dating relationships inventory (CADRI) - Spanish Version. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 339-358.
- Fernández-Fuertes, A., Orgaz, M.B., & Fuertes-Martín, A. (2011). Características del comportamiento agresivo en las parejas de los adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 19, 501-522.
- Fernández-González, L. (2013). *Prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo: Aplicación y valoración de un programa para adolescentes* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Psicología Biológica y de la Salud, España.
- Fernández-González, L., O’Leary, K. D., & 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 Ríos, L., & Rodríguez, F. J. (2002). La prevención de la violencia: Hechos y mitos. *Psicothema*, 14 (supl.), 147-154.
- Ferrer, V., Bosch, F., Navarro, C., Ramis, C., & García, E. (2008). El concepto de amor en España. *Psicothema*, 20(4), 589-595.
- Fitzpatrick, K., M., Dulin, A. J., & Piko, B. F. (2007). Not just pushing and shoving: School bullying among African American adolescents. *Journal of School Health*, 77(1), 16-22.
- Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2014). The role of perceived friendship self-efficacy as a protective factor against the negative effects of social victimization. *Social Development*, 23(1), 41-60. doi:10.1111/sode.12032
- Fize, M. (2007). *Los adolescentes*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Flannery, D.J., Vazsonyi, A. T., & Waldman, I.D. (2007). *Cambridge handbook of violent behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/tesis-doctorales/accesit-premios-injuve-para-tesis-doctorales-2008-susana-flores-rodrigo>
- Follingstad, D. R. (2007). Rethinking current approaches to psychological abuse: Conceptual and methodological issues. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 439- 458.

- Follingstad, D. R., Bradley, R. G., Laughlin, J. E., & Burke, I. (1999). Risk factors and correlates of dating violence: The relevance of examining frequency and severity levels in a college sample. *Violence and Victims, 14*(4), 365–380.
- Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S., & Costabile, A. (1999). Italy. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 140-156). London, Inglaterra: Routledge.
- Foo, L., & Margolin, G. (1995). A multivariate investigation of dating aggression. *Journal of Family Violence, 10*, 351-377.
- Forrest, S., Eatough, V., & Shevlin, M. (2005). Measuring adult indirect aggression: The development and psychometric assessment of the indirect aggression scales. *Aggressive Behavior, 31*, 84-97.
- Foshee, V. A. (1996). Gender differences in adolescent dating abuse prevalence, types and injuries. *Health Education Research, 11*, 275-286.
- Foshee, V. A., Benefield, T., Ennett, S. T., Bauman., & Suchindran, C. M. (2004). Longitudinal Predictors of Serious Physical and Sexual Dating Violence Victimization during Adolescence. *Preventive Medicine, 39*, 1007–1016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2004.04.014>
- Foshee, V. A., Benefield, T., Reyes, H. L. M., Ennett, S. T., Faris, R., Chang, L.-Y., & Suchindran, C. M. (2013). The Peer Context and the Development of the Perpetration of Adolescent Dating Violence. *Journal of Youth Adolescence, 42*, 471–486. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-013-9915-7>
- 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*, 380–400. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00593.x>
- Foshee, V. A., & Matthew, R. A. (2007). Adolescent dating abuse perpetration: A review of findings, methodological limitations, and suggestions for future research. En D. J. Flannery, A. T. Vazonsyi & I. D. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 431-449). New York, EE.UU: Cambridge University Press.
- Foshee, V.A., & Reyes, H. (2011). Dating abuse: Prevalence, consequences and causes. In J. R. Roger (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 602–615). New York, EE.UU: Springer.
- Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Ennett, S. T., Suchindran, C., Mathias, J. P., Karriker-Jaffe, K. J., & Benefield, T. S. (2011). Risk and protective factors distinguishing profiles of adolescent peer and dating violence perpetration. *Journal of Adolescent Health, 48*, 344–350. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.07.030>

- Fredland, N. (2008). Sexual bullying: Addressing the gap between bullying and dating violence. *Advances in Nursing Science, 31*(2), 95-111.
- Freeman, H., & Brown, B. (2001). Primary attachment to parents and peers during adolescence. Differences by attachment style. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(6), 653-674.
- Freud, S. (1968). *Obras completas*, Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Friedlander, L. J., Connolly, J. A., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2007). Biological, familial, and peer influences on dating in early adolescence. *Archives of Sexual Behaviors, 36*, 821-830.
- Fromm, E., Horkheimer, M., & Parsons, T. (1978). *La familia*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Fuertes, A., Martínez, J. L., & Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada, 54*, 531-546.
- Fuentes, M., García, J.F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema, 23*(1), 7-12.
- Fuentes R, Gamboa J, Morales K., & Retamal N. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia educativa, 1*, 55-69.
- Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current Directions in Psychological Science 11*(5), 177- 180.
- Furman W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21*(6), 1016-1024.
- Furman W., & Buhrmester, D. (2008). *The Network of Relationships Inventory: RelationshipQualities Version*. Unpublished measure, University of Texas at Dallas.
- Furman, W., Low, S., & Ho, M. (2009). Romantic Experience and Psychosocial Adjustment in Middle Adolescence, *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology, 38*(1), 75-90.
- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development, 73*, 241-55.
- Gaete, X., & Codner, E. (2006). Adelanto de la pubertad en Chile y el mundo. *Revista Chilena de Pediatría, 77*(5), 456-465.
- Gagné, M. H., Lavoie, F., & Hébert, M. (2005). Victimization during childhood and revictimization in dating relationships in adolescent girls. *Child Abuse & Neglect, 29*, 1155-1172.
- Galambos, N. L., & Krahn, H. J. (2008). Depression and anger trajectories during the transition to adulthood. *Journal of Marriage and Family, 70*, 15-27. doi:10.1111/j.1741-3737.2007.00458.x



- Galen, B.R., & Underwood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589-599.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratzuz.
- Galvan, A., Hare, T., Parra, C. E., Penn, J. Voss, H., Glover, G., & Casey, B. J. (2006). Earlier development of the accumbens relative to the orbitofrontal cortex might underlie risk-taking behavior in adolescents. *The Journal of Neuroscience*, 26, 6885-6892.
- Gámez-Guadix, M., & Almendros, C. (2011). Exposición a la Violencia entre los Padres, Prácticas de Crianza y Malestar Psicológico a Largo Plazo de los Hijos. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 121-130.
- Garaigordobil, M. (2010). El maltrato entre iguales: definición, prevalencia, consecuencias, identificación e intervención. *Jornadas Formativas dirigidas a Profesionales de la Psicología y la Educación que trabajan con alumnos/as con discapacidad intelectual*. Entidad organizadora: FEVAS. Federación Vasca de Asociaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. Bilbao 1-21.
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40. <http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v3i1.21>.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2008). Bullying: incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychological Therapy*, 8, 51-62.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid, España: Pirámide.
- Garaigordobil, M., Pérez, J., & Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123
- Garandeau, C.F., & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 641-654.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1123-1133. doi:10.1007/s10964-013-0040-4
- García, R., & Martínez, R. (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia, España: L'Ullal Edicions.
- García, J.F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid, España: TEA.

- García, J.F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, *18*, 551-556.
- García, S., & Ramos, L. (2000). *Medios de Comunicación y Violencia*. México: F.C.E., Instituto Mexicano de Psiquiatría.
- García, X., Pérez, A., & Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (*bullying*) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, *24*(2), 103-108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2009.09.017>.
- García-Bacete, F. J. Sureda, I., & Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, *26*(1), 123-136.
- García-Fernández, C. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Departamento de Psicología, España.
- García-Moreno, C. (2000). *Violencia contra la Mujer. Género y equidad en la salud*. Organización Panamericana de la Salud y Harvard Center for Population and Development Studies. Available at <http://www.paho.org/Spanish/DBI/po06.htm>
- García Pérez, R. (2011). *La percepción de los adolescentes de los problemas de convivencia en las aulas de secundaria* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.
- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk-taking, risk preference, and risky decision-making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, *41*, 625-635.
- Garnefski, N., & Diekstra, R. F. (1997). Child sexual abuse and emotional and behavioral problems in adolescence: gender differences. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, *36*, 323-329.
- Garrido-Genovés, V., & Casas-Tello, M. (2009). La prevención de la violencia en la relación amorosa entre adolescentes a través del taller “La Máscara del Amor”. *Revista de Educación*, *349*, 335-360.
- Garzón, J., Gómez, Y., López, D., Mora, O., Prado, L., Rojas, K., & Zataráin, J. (2011). Antecedentes del bullying [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://sicologiaeducativaitesusbullying.blogspot.com>
- Gasser, L., & Malti, T. (2012). Children’s and their friends’ moral reasoning: Relations with aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, *36*(5), 358-366.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. D., & Simons, R. L. (1996). Parenting Behaviors and the Occurrence and Co-occurrence of Adolescent Depressive Symptoms and Conduct Problems. *Developmental Psychology*, *32*(4), 717-731.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, *8*, 1-33.
- Geen, R.G. (2001). *Human Aggression*. Philadelphia: Open University Press.

- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in school in central and southern Italy. *European Journal of Public Health, 11*, 97-110.
- Georgiou, S.T., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bullyvictims: Psycho-social profiles and attribution styles. *School Psychology International, 29*(5), 574-589.
- Gergen, K. J. (1984). Theory of the self: impasse and evolution. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology. Theorizing in social psychology: special topics* (Vol. 17, pp. 49- 115). London, Inghilterra: Harcourt Brace Jovanovich/Academic Press.
- Giedd, J.N., Blumenthal, J., Jeffries, N.O., Castellanos, F.X., Liu, H., Zijdenbos, A., ... Rapoport, J.L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience, 2*(10), 861-863.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- Giles, J.W., & Heyman, G.D. (2005). Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behaviour. *Child Development, 76*(1), 107-121.
- Gilligan, C. (1977). In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and of Morality. *Harvard Educational Review, 47*(4), 481-517.
- Gilligan, C. (1982). *En A different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly, 34*, 223-237.
- Giménez-Gualdo, A. (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, Facultad de Educación, España.
- Gini, G. (2005). *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere di gruppo*. Roma, Italia: Carlo Amore.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*(5), 467-476.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*(1), 93-105.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 159*(11), 1026-1031.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research, 42*(2), 141-156.
- Gogtay, N., Giedd, J.N., Lusk, L., Hayashi, K.M., Greenstein, D., Vaituzis, C., ...Thompson, P.M. (2004). Dynamic Mapping of Human Cortical Development during Childhood Through

- Early Adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 101, 8174-8179.
- Gómez, A., Gala, F. J., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M. T., Lupiani, S., & Barreto, M. C. (2007). El bullying y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13, 165-177.
- Gómez-Bahillo, C., Puyal, E., Elboj, C., Sanz, A., & Sanagustín, M.V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza, España: Gobierno de Aragón.
- Gómez-Casañ, P. (2000). *Programa de Fomento de la Convivencia en centros educativos*. Valencia, España: Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
- Gómez-Ortiz, O (2015). *Parenting style as risk and protective factor of the bullying phenomenon: Three studies in Andalusian teenagers* (tesis doctoral). Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba, España.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 414-425.
- Gómez-Ortiz, O., García-Fernández, C., & Romera, E. M<sup>a</sup>. (2016). Familia, estilos parentales y relaciones interpersonales en la escuela. En: F. Córdoba-Alcaide, R. Ortega-Ruiz & O. Nail-Kroyer (Eds.), *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*. Santiago de Chile: RIL Editores, patrocinado por UNESCO.
- González, E., & Montero, A. (2008). Factores psicosociales y culturales que influyen en el evento de la menarquia en adolescentes posmenárquicas. *Revista de Obstetricia y Ginecología*, 73(4), 236-243.
- González, G., Abreu, J.L., & Badii, M.H. (2008). Re-ingeniería educativa y valores éticos. *Daena: International journal of good consciences*, 3(2), 312 – 345.
- González, R., & Santana, J.D. (2001). *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención*. Madrid, España: Pirámide.
- González-Garza C., Rojas-Martínez, R., Hernández-Serrato, M.I., & Olaiz-Fernández, G. (2005). Perfil del comportamiento sexual en adolescentes mexicanos de 12 a 19 años de edad. Resultados de la ENSA 2000. *Salud Pública de México*, 47(3), 209-218.
- González-Lozano, M. (2009). *Violencia en las relaciones de noviazgo entre jóvenes y adolescentes de la Comunidad de Madrid* (tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid, España.
- González-Ortega, I., Echeburúa, E., & Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16(2), 207-225.

- Goossens, L. (2006). Theories of adolescence. En S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 11-29). Nueva York, EE. UU.: Psychology Press.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New Participant Role Scales: comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343-357.
- Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: A meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-23.
- Górriz, A.B. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad* (tesis doctoral). Universidad Jaume I, Castellón, España.
- Gottfredson, G., & Gottfredson, D. (1985). *Victimization in Schools*. New York, EE.UU: Plenum Press.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A., & Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412-444.
- Gozálvez, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao, España: Editorial Descleé de Brouwer.
- Gracia, E., & Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la familia*. Barcelona, España: Paidós.
- Gracida, Y., & Lomas, C. (ed.) (2005): *Había una vez una escuela... Los años del colegio en la literatura*. México: Paidós.
- Gray, H. M., & Foshee, V. (1997). Adolescent Dating Violence: Differences Between One-Sided and Mutually Violent Profiles. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 126-141. doi:10.1177/088626097012001008
- Griffa, M., & Moreno, J. (2005). *Claves para una Psicología del Desarrollo. Vida prenatal. Etapas de la niñez*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Griffin, R., & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and violent behaviour*, 9, 379-400.
- Grijalva-Martínez, O. (2010). *Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades juveniles y en la formación de grupos de pares* (tesis doctoral). Centro de investigación y de estudios avanzados del instituto politécnico nacional departamento de investigaciones educativas, México.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième. *Education et Formation*, 32.
- Grottpeter, J.K., & Crick, N.R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67(5), 2328-2338.

- Grover, L., & Nangle, D. (2007). Introduction to the Special Section on Adolescent Romantic Competence: Development and Adjustment Implications, *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 36(4), 485-490.
- Gruber, J.E. (1998). The impact of male work environments and organizational policies on women's experiences of sexual harassment. *Gender and Society*, 12(3), 301-320.
- Gruber, J. E., & Fineran, S. (2007). The Impact of Bullying and Sexual Harassment on Middle and High School Girls. *Violence Against Women*, 13(6), 627-643.
- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: a mixed methods study. *Child Development*, 82(1), 295-310.
- Guite, J.A. (2001). Adolescent battering relationships: A qualitative study of the female's experience. *Dissertation Abstracts International Section-B: The Sciences and Engineering*, 62(3-B), 1577
- Gumpel, TP., & Meadan, H. (2000). Children's perceptions of school-based violence. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 391-404.
- Guri, F.J. (2001). Sociología de la inadaptación. En E. González (Coord.) (Ed.), *Menores en desamparo y conflicto social* (pp. 159-180). Madrid, España: CCS.
- Guterman, N. B., Hahm, H. C., & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health*, 30, 336-345.
- Haan, N., Weiss, R., & Johnson, V. (1982). The role of logic in moral reasoning and development. *Developmental Psychology*, 18, 245-256.
- Habashy-Hussein, M. (2013). The Social and Emotional Skills of Bullies, Victims, and Bully-victims of Egyptian Primary School Children. *International Journal of Psychology*, 48, 910-921.<http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.702908>
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. 2 vols. New York, EE.UU: Appleton.
- Halpern, C. T., Oslak, S. G., Young, M. L., Martin, S. L., & Kupper, L. L. (2001). Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *American Journal of Public Health*, 91, 1679-1685.
- Hammer, E.Y., & Giordano, P.J. (2001). Dual gender team-teaching human sexuality: Pedagogical and practical issues. *Teaching of Psychology*, 28, 132-133.
- Hand, J. Z., & Sánchez, L. (2000). Badgering or bantering? Gender differences in experience and reactions to sexual harassment among U.S. high school students. *Gender and Society*, 14, 718-746.
- Harter, S. (1978). Effectante motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.

- Harter, S. (2011). Self Development During Adolescence. En B. B. Brown & M. J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. 1, pp. 307-315). Oxford, Inglaterra: Elsevier.
- Hartung, C. M., Little, C. S., Allen, E. K., & Page, M. C. (2011). A Psychometric Comparison of Two Self-Report Measures of Bullying and Victimization: Differences by Sex and Grade. *School Mental Health, 3*(1), 44-57.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1-13.
- Haynie, D. L., Farhat, T., Brooks-Russell, A., Wang, J., Barbieri, B., & Janotti, R. J. (2013). Dating Violence Perpetration and Victimization Among U.S. Adolescents: Prevalence, Patterns and Associations With Health Complaints and Substance Use. *Journal of Adolescent Health, 53*, 194–201. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.008>
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441-455.
- Hawkins, J.D., Herrenkohl, T., Farrington, D.P., Brewer, D., Catalano, R., & Harachi, T.W. (1998) A review of predictors of youth violence. En R. Loeber & D. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factor and successful interventions* (pp. 106-146). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hawley P., & Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptive functioning: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 239–246. doi:10.1353/mpq.2003.0012.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization*. Washington D. C.: Accelerated Development.
- Heinemann, P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt, 2*, 3-14.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing-gruppvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 319-336.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2012). Longitudinal Predictors of Cyber and Traditional Bullying Perpetration in Australian Secondary School Students. *Journal of Adolescent Health, 51*, 59–65.
- Henao, M., & Solórzano, B. A. (2012). Una aproximación al desarrollo del pensamiento en el adolescente. *Revista Universidad EAFIT, 31*(100), 53- 60.
- Hernández-Morales, G., & Jaramillo-Guijarro, C. (2002). *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia*. Madrid: Serie Cuadernos de Educación no Sexista nº 14, Instituto de la Mujer y CIDE.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología, 25*(3), 325-340.

- Herrero, J., Estévez, E., & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, *29*, 671-690.
- Hickman, L.J., Jaycox, L.H., & Aronoff, J. (2004). Dating violence among adolescents: Prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma Violence Abuse*, *5*(2), 123-142. doi:10.1177/1524838003262333
- Hird, M. J. (2000). An empirical study of adolescent dating aggression in the UK. *Journal of Adolescence*, *23*, 69–78. doi:10.1006/jado.1999.0292
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2005). Social support as a moderator between dating violence victimization and depression/anxiety among African American and Caucasian adolescents. *School Psychology Review*, *34*, 309–328.
- Holt, M.K., Finkelhor, D., & Kantor, G.K. (2007). Hidden forms of victimization in elementary students involved in bullying. *School Psychology Review*, *36*(3), 345-361.
- Horowitz, K., McKay, M., & Marshall, R. (2005). Community violence and urban families: Experiences, effects, and directions for intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, *75*, 356-368. <http://dx.doi.org/10.1037/0002-9432.75.3.356>
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, *21*(2), 183- 208. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173576>.
- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, *74*(1), 83-107.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peervictimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(4), 797-810.
- Huntingford, F., & Turner, A. (1987). *Animal conflict*. London, Inglaterra: Chapman-Hall.
- Huttenlocher, P.R. (1979). Synaptic density in human frontal cortex – developmental changes and effects of aging. *Brain Research*, *163*, 195–205.
- Hydén, M. (1995). Verbal Aggression as Prehistory of woman battering, *Journal of Family Violence*, *10*, 55-71.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. An Introduction. *American Psychologist*, *70*(4), 293–299.
- Ibabe, I., & Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de psicología*, *27*(2), 265-277.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J., & Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.



- Iborra, I., Rodríguez, A., Serrano, A., & Martínez, P. (2011). *Informe Situación del menor en la Comunidad Valenciana: víctima e infractor. Serie 18 documentos*. VIU (Valencian International University), Centro Reina Sofía y Generalitat Valenciana.
- Iglesias Diz, J.L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, XVII(2): 88-93.
- Instrucciones de 3 de febrero de 2010, de la secretaría autonómica de educación, sobre el procedimiento a seguir en la autorización para la cumplimentación de cuestionarios por parte del alumnado de centros docentes, para proyectos de investigación.*
- Ireland, J.L., & Poer, C.L. (2004). Attachment, emotional loneliness and bullying behavior: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior*, 30(4), 298-312.
- Iribarne, M. (2003). Desarrollo psicológico del adolescente. En C. Almonte, M. Montt & A. Correa (Ed.). *Psicopatología Infantil y de la Adolescencia* (pp.37-47). Santiago, Chile: Mediterráneo.
- Ismail, F., Berman, H., & Ward-Griffin, C. (2007). Dating violence and the health of young women: A feminist narrative study. *Health Care for Women International*, 28, 453-477.
- Jackson, S. M. (1999). Issues in the Dating Violence Research: A Review of the Literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4, 233-247. doi:10.1016/S1359-1789(97)00049-9
- Jackson, S.M., Cram, F., & Seymour, F.W. (2000). Violence and sexual coercion in high school students' dating relationships. *Journal of Family Violence*, 15, 23-36.
- James, H.W., West, C., Deters, K.E., & Armijo, E. (2000). Youth Dating Violence. *Adolescence*, 35, 455- 466.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 36(2), 145-162.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid, España: Popular.
- Jeamet, P. (2002). La violencia en la adolescencia: una respuesta ante la amenaza a la identidad. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y el Adolescente*, 33, 59-91.
- Jenkins, S.S., & Aube, J. (2002). Gender differences and gender-related constructs in dating agresion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(8), 1106-1118.
- Jeong, S., Kwak, D.H., Moon, B., & San Miguel, C. (2013). Predicting School Bullying Victimization: Focusing on Individual and School Environmental/Security Factors. *Journal of Criminology*, 1-13. doi: 10.1155/2013/401301
- Jezi, D., Molidor, C., & Wright, T. (1996). Physical, sexual, and psychological abuse in high school dating relationships: Prevalence rates and self esteem issues. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13, 69-87.
- Jiménez, T.I. (2006). *Familia y problemas de desajuste en la adolescencia: el papel mediador de los recursos psicosociales* (tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, España.

- Jiménez, T. I., Estévez, E., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 473- 485.
- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S., & 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, 227-236.
- Jiménez, T.I., Murgui, S., Estévez, E., & Musitu, G. (2007). Family communication and delinquent behavior among Spanish adolescents: The mediating role of self-esteem. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 473-485.
- Jiménez-Vázquez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales* (tesis doctoral). Departamento de Educación. Universidad de Huelva, España.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Aprender solos y juntos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Aique S. A.
- Johnson, J.G., Cohen, P., Gould, M.S., Kasen, S., Brown, J., & Brook, J.S. (2002). Childhood adversities, interpersonal difficulties, and risk for suicide attempts during late adolescence and early adulthood. *Archives of General Psychiatry*, 59(8), 741–749.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611. doi: 10.1016/j.adolescence. 2005.08.010
- Jouriles, E. N., Mueller, V., Rosenfield, D., McDonald, R., & Dodson, M. C. (2012). Teens' experiences of harsh parenting and exposure to severe IPV: Adding insult to injury in predicting teen dating violence. *Psychology of Violence*, 2, 125–138.
- Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. En M. Prinstein & K. Dodge (Eds.), *Peer influence processes among youth* (pp. 225–244). New York, EE.UU: Guilford Press.
- Kaestle, C.E., & Halpern, C.T. (2005). Sexual intercourse precedes partner violence in adolescent romantic relationships. *Journal of Adolescent Health*, 36(5), 386-392.
- Kahn, R. L., & Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. En P. Baltes & O. Brim (Eds.), *Life span development and behaviour* (pp.253-286). San Diego (CA): Academic Press.
- Kanin, E. J. (1957). Male Aggression in Dating-Courtship Relations. *American Journal of Sociology*, 63, 197–204. doi:10.1086/222177
- Kaplan, C. (dir.) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, L. (2004). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, *56*, 261-282.
- Karpov, Y. V. (2005). *The Neo-Vygotskian Approach to Child Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasian, M., & Painter, S.L. (1992). Frequency and severity of psychological abuse in a dating population. *Journal of Interpersonal Violence*, *7*, 350-364.
- Katz, J., Carino, A., & Hilton, A. (2002). Perceived verbal conflict behaviors associated with physical aggression and sexual coercion in dating relationships: a gender-sensitive analysis. *Violence and Victims*, *17*(1), 93-109.
- Katz, J., Street, A., & Alias, I. (1997). Individual differences in self-appraisals and responses to dating violence scenarios. *Violence and Victims*, *12*, 265-276.
- Kaukianinen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Make, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, *43*, 269-278.
- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tseng, W. L., van Ijzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, *31*(4), 240-278.
- Kerlinger, F.N. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Kernic, M. A., Wolf, M. E., Holt, V. L., McKnight, B., Huebner, C. E., & Rivara, F. P. (2003). Behavioral problems among children whose mothers are abused by an intimate partner. *Child abuse and neglect*, *27*(11), 1231-1246.
- Khanlou, N. (2004). Influences on adolescents self-esteem in multicultural Canadian secondary schools. *Public Health Nursing*, *21*(5), 404-411.
- Kim, H. K., & Capaldi, D. M. (2004). The association of antisocial behavior and depressive symptoms between partners and risk for physical aggression in romantic relationships. *Journal of Family Psychology*, *18*, 82-96.
- Kinsfogel, K.M., & Grych, J.H. (2004). Interparental conflict and adolescent dating relationships: Integrating cognitive, emotional, and peer influences. *Journal of Family Psychology*, *18*(3), 505-515.
- Kiriakidis, S. P., & Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: A review of the literature on harassment through the internet and other electronic means. *Family and Community Health*, *33*(2), 82-93.
- Klein, M. (1958). *Sobre el desarrollo del funcionamiento mental*. Argentina: Paidós.

- Knous-Westfall, H. M., Ehrensaft, M. K., Watson MacDonell, K., & Cohen, P. (2012). Parental Intimate Partner Violence, Parenting Practices, and Adolescent Peer Bullying: A Prospective Study. *Journal of Child and Family Studies, 21*, 754–766.
- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development, 59*, 135-146.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*, 1305–1317.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward moral order: Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana, 6*, 11-33.
- Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. En: P. Baltes & W. Schaie (Eds.), *Life-span developmental psychology, research and theory* (pp.179-204). New York, EE.UU: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan, 56*, 670-677.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. En. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behaviour Theory, Research and Social Issues* (pp.31-52). EE.UU: Lickona.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. Nueva York, EE.UU: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984/1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer. (Publicado originalmente en inglés en 1984 con el título: *Essays in moral development. Volume 2. The psychology of moral development: Moral stages and the life cycle*. San Francisco: Harper and Row).
- Kohlberg, L.E., & Higgins, A. (1984). Continuities and discontinuities in childhood and adult development revisited again. En L. E. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (pp. 462-497). San Francisco, EE.UU: Harper & Row.
- Kowalski, R.M., & Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*(6, Supplement 1), S22-30.
- Kroger, J. (2003). Identity development during adolescence. En G.R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *The Blackwell Handbook on Adolescence* (pp. 205-226). Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Kuczynski, L., & Grusec, J. E. (1997). Future directions for a theory of parental socialization. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp.399-414). New York, EE.UU: John Wiley & Sons.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*(2), 102-110.

- Kury, H., Obergfell-Fuchs, J., & Woessner, G. (2004). The extent of family violence in Europe. A comparison of National Surveys. *Violence Against Women, 10*(7), 749-769.
- Lacasse, A., Purdy, K., & Mendelson, M.J. (2003). The mixed company they keep: Potentially offensive sexual behaviours among adolescents. *International Journal of Behavioral Development 27*(3), 532-54. doi:10.1080/01650250344000163
- Ladd, G. W., & Kochenderf-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment, 14*, 74-96.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, K., & King, E (1982). Group aggression among children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 45- 52.
- Lambert, S. F., & Cashwell, C. S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 11*, 1-7
- Laporte, L., Jiang D., Pepler D. J., & Chamberland, C. (2011). The Relationship Between Adolescents' experience of family violence and dating violence. *Youth & Society, 43*(1), 3–27. doi: 10.1177/0044118X09336631.
- Larson, J., Smith, D. C., & Furlong, M. J. (2002). Best practices in school violence prevention. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 1081–1098). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Latorre, A., & Muñoz, E. (2001). *Educación para la tolerancia. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Latorre, M. (2013). Caso Jokin Ceberio [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://martalatorreperezbullying.blogspot.com.es>
- Lavilla, L. (2011). Bullying: Estrategias de prevención. *Pedagogía Magna, 11*, 275- 287.
- Lavoie, F., Hebert, M., Tremblay, R., Vitaro, F., Vezina, L., & McDuff, P. (2002). History of family dysfunction and perpetration of dating violence by adolescent boys: a longitudinal study. *Journal Adolescent Health, 30*(5), 375-383.
- Lavoie, F., Hébert, M., Vézina, L., & Dufort, F. (2001). *Facteurs associés à la violence dans les relations amoureuses à l'adolescence*. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale, Quebec, Canada: Université Laval. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034288>
- Lazzarin, M. G., & Zambianchi, E. (2004). *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*. Milán: F. Angeli.
- Leadbeater, B.J., Boone, E.M., Sangster, N.A., & Mathieson, L.C. (2006). Sex differences in the personal cost and benefits of relational and physical aggression in high school. *Aggressive Behavior, 32*, 409-419.

- Leadbeater, B. J., Banister, E. M., Ellis, W. E., & Yeung, R. (2008). Victimization and Relational Aggression in Adolescent Romantic Relationships: The Influence of Parental and Peer Behaviors, and Individual Adjustment. *Journal of Youth Adolescence*, *37*, 359–372. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9269-0>
- Lebrethon, M. C., & Bourguignon, J.P. (2000). Management of central isosexual precocity: diagnosis, treatment and outcome. *Current Opin in Pediatrics*, *12*, 394-399.
- Leen, E., Sorbring, E., Mawer, M., Holdsworth, E., Helsing, B., & Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: An international review. *Aggression and Violent Behavior*, *18*, 159–174. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.015>
- Leff, S. (2004). Gaining a better understanding of peer group contributions to dating aggression Implications for prevention and intervention programming: Comment on Kinsfogel and Grych. *Journal of Family Psychology*, *18*(3), 516-518.
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris, Francia: Puf
- Lehrer, J., Buka, S., Gortmaker, S., & Shrier, L. (2006). Depressive symptomatology as a predictor of exposure to intimate partner violence among US female adolescents and young adults. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *160*(3), 270-276.
- Lemos, S., Fidalgo, A.M., Calvo, P., & Menéndez, P. (1992a). Estructura factorial de la prueba YSR y su utilidad en psicopatología infanto-juvenil. *Análisis y Modificación de Conducta*, *18*, 883-905.
- Lemos, S., Fidalgo, A.M., Calvo, P., & Menéndez, P. (1992b). Salud mental de los adolescentes asturianos. *Psicothema*, *4*, 21-48.
- Lemos, S., Fidalgo, A.M., Calvo, P., & Menéndez, P. (1992c). Validación de la escala de psicopatología infanto-juvenil YSR. *Clinica y Salud*, *3*, 183-194.
- Lemos, S., Vallejo, G., & Sandoval, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self Report (YSR). *Psicothema*, *14*(4), 816-822
- Lenssen, S. A. M., Doreleijers, T. A. H., Van Dijk, M. E., & Hartman, C. A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, *23*(3), 287-303.
- Lerner, R. M., Boyd, M., Kiely, M., Napolitano, C., Schmid, K., & Steinberg, L. (2011). History of adolescence. En B. Brown., M. Prinstein (Eds.), & R. K. Silbereisen (Volume ed.). *Encyclopedia of adolescence* (pp. 169-176). New York, EE.UU: Academic Press.
- Lerner, R., & Steinberg, L. (2004). The scientific study of adolescent development. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. New Jersey: Wiley.
- Levy, K. (1997). The contribution of self-concept in the etiology of adolescent delinquent. *Adolescence*, *32*(127), 671-686.

- Lewis, S. F., & Fremouw, W. (2001). Dating violence: a critical review of the literature, *Clinical Psychology Review*, 21(1), 105-127. doi:10.1016/S0272-7358(99)00042-2
- Lila, M., Buelga, S., & Musitu, G. (2006). Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia. Madrid, España: Pirámide.
- Lila, M. S., & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación/rechazo parental. *Psicothema*, 17, 107-111.
- Lila, M., Van Aken, M., Musitu, G., & Buelga, S. (2006). Families and adolescents. En S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 154–174). Nueva York, EE.UU: Psychology Press.
- Lines, D. (2008). *The bullies: Understanding bullies and bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. En R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 86-105). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lister, C. E., Merrill, R. M., Vance, D. L., West, J. H., Hall, P. C., & Crookston, B. T. (2015). Victimization Among Peruvian Adolescents: Insights into Mental/Emotional Health From the Young Lives Study. *Journal of School Health*, 85(7), 433–440.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S., & Hawley, P. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250244000128>.
- Liu, J. (2004). Concept analysis: Aggression. *Issues in Mental Health Nursing*, 25(7), 693-714.
- Locker, J., & Cropley, M. (2004). Anxiety, depression and self-esteem in secondary school children: an investigation into the impact of standard assessment tests (SATS) and other important school examinations. *School Psychology International*, 25(3), 333-345.
- Loeber, R. (1990): Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- Lomas, C. (2003). *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona, España: Paidós.
- López, F. (1990). Desarrollo social y de la personalidad. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid, España: Alianza.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- López, F. (2006). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 9-23.
- Lorenz, K. (1963) *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Lorenz, K. (1974). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid, España: Siglo XXI.

- Low, S., & Espelage, D. (2013). Differentiating cyber bullying perpetration from non-physical bullying: commonalities across race, individual, and family predictors. *Psychology of Violence, 3*(1), 39-52. doi:10.1037/a0030308
- Lowenstein, L. F. (1978). The bullied and the non-bullied child. *Bulletin of the Psychological Society, 31*, 316-318.
- Luján, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial, 2*.
- Lundeberg, K. (2004). A comparison of nonviolent, psychologically violent, and physically violent male college daters. *Journal of Interpersonal Violence, 19*, 1191-1200.
- Maccoby, E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. En P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology (vol 4: Socialization, personality and social development)* (pp. 1-101). New York, EE.UU: John Wiley y Sons.
- Machado, C., Caridade, S., & Martins, C. (2010). Violence in juvenile dating relationships: Self-reported prevalence and attitudes in a Portuguese sample. *Journal of Family Violence, 25*, 43-52.
- Magar, E. C. E., Phillips, L. H., & Hosie, J. A. (2008). Self-regulation and risk-taking. *Personality and Individual Differences, 45*, 153-159.
- Magdol, L., Moffitt, T., Caspi, A., Newman, D., Fagan, J., & Silva, P. (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*, 68–78. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-006X.65.1.68>
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship Violence among College Students. *Family Relations, 30*, 97–102. doi:10.2307/584242
- Malik, S., Sorenson, S. B., & Aneshensel, C. S. (1997). Community and dating violence among adolescents: Prepertration and victimization. *Journal of Adolescent Health, 21*(5), 291-302.
- Manchikanti, A. (2011). Testing the cycle of violence hypothesis: child abuse and adolescent dating violnee as redictors of intimate partner violence in young adulthood, *Youth and society, 43*, 171-192.
- Manning, W.S., Giordano, P.C., & Longmore, M.A. (2006). Hooking up: The relationship contexts of “nonrelationship” sex. *Journal of Adolescent Research, 2*, 459–483. doi: 10.1177/0743558406291692.
- Manseau, H., Fernet, M., Hébert, M., Collin-Vézina, D., & Blais, M. (2008). Risk factors for dating violence among teenage girls under child protective services. *International Journal of Social Welfare, 17*, 236-242.



- Marcelli, D., & Braconnier, A. (2005). *Psicopatología del Adolescente*. Barcelona, España: Editorial Masson.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Nueva York, EE.UU: Wiley.
- Marcia, J. E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. En T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and identity; Perspectives across the life span* (pp. 161-171). Londres, Inglaterra: Routledge & Kegan Paul.
- Marcia, J. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.
- Marcia, J.E. (2001). A Commentary on Seth Schwartz's Review of Identity Theory and Research. *Identity*, 1(1), 59-65.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity: a handbook for psychosocial research*. New York, EE.UU: Springer- Verlag.
- Marco, M., Benítez, R., Medranda, I., Pizarro, C., & Méndez, M.J. (2008). Variaciones fisiológicas normales del desarrollo puberal: edad de inicio, edad de la menarquía y talla. *Anales de Pediatría*, 69(2), 147-153.
- Marshall, L. L., & Rose, P. (1988). Family of origin, violence and courtship abuse. *Journal of Counseling and Development*, 66, 414-418.
- Marshall, L.L., & Rose, P. (1990). Premarital violence. The impact of family of origin violence, stress and reciprocity. *Violence and Victims*, 5, 51-64.
- Martín, E., Del Barrio, C., Montero, I., Gutiérrez, H., Fernández, I., & Ochaita, E. (2003). La violencia escolar en los centros de educación secundaria españoles. En A. Marchesi & C. Hernández Gil (Eds.) *Cambio educativo y fracaso escolar*. Madrid, España: Alianza.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G., & Monreal, M.C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.
- Martínez, G., & Gras, M. (2007). La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contexto y atribución causal. *Apuntes de Psicología*, 25, 285-304.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., & Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Martínez-Ferrer, B., Musitu, G., Amador, L., & Monreal, C. (2010). Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21, 205-214.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York, EE.UU: Harper.

- Matud, M. (2007). Dating violence and domestic violence, *Journal of Adolescent Health, 40*(4), 295-297. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.02.001
- Matud, P., Ibáñez, I., Marrero, R., & Carballeira, M. (2003). Diferencias en autoestima en función del género. *Análisis y Modificación de Conducta, 29*, 51-78.
- Maxwell, C. D., Robinson, A. L., & Post, L. A. (2003). The nature and predictors of sexual victimization and offending among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 32*, 465-477.
- McCloskey, L.A., & Lichter, E.L. (2003). The contribution of marital violence to adolescent aggression across different relationships. *Journal of International Violence, 18*(4), 390-412.
- McEachern, A. G., Kenny, M., Blake, E., & Aluede, O. (2005). Bullying in schools: International variations. *Journal of Social Sciences, 8*, 51-58.
- McMaster, L. E., Connolly, J. A., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2002). Peer to peer sexual harassment in early adolescence. A developmental perspective. *Development and Psychopathology, 14*, 91-105.
- Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona, España: Planeta- Agostini (primera edición en inglés: 1939).
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacherstudent relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development, 74*, 1145- 1157
- Mellor, A. (1990). *Bullying in Scottish Secondary Schools*. Spotlights 23. Edinburgh: SCRE.
- Mendel, J., Turkheimer, E., & Emery, R.E. (2007). Detrimental psychological out-comes associated with early pubertal timing in adolescent girls. *Developmental Review, 27*, 151-171.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2008). Dating aggression in adolescence. *Giornale Italiano Di Psicologia, 2*, 405–430.
- Menesini, E., Nocentini, A., Ortega-Rivera, F. J., Sanchez, V., & Ortega, R. (2011). Reciprocal involvement in adolescent dating aggression: An Italian–Spanish study. *European Journal of Developmental Psychology, 8*, 437–451. doi:10.1080/ 17405629.2010.549011
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders. *Aggressive Behavior, 29*(6), 515-530.
- Menkes, C., & Suárez López, L. (2003). Sexualidad y embarazo en adolescentes en México. *Papeles de Población*, enero-marzo, n°035, Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Merino, J. (2006). *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativas*. Madrid, España: Arrayán.

- Midyett, L.K., Moore, W.V., & Jacobson, J.D. (2003). Are pubertal changes in girls before age 8 benign? *Pediatrics*, *111*, 47-51.
- Miller, L.M. (2011). Physical abuse in a college setting: A study of perceptions and participation in abusive dating relationships. *Journal of Family Violence*, *26*, 71-80.
- Miller, B., & Benson, B. (1999). Romantic and Sexual Relationship Development During Adolescence. En W. Furman, B. Brown & C. Feiring (Eds), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (pp. 99-124). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Miller, J.L., Vaillancourt, T., & Boyle, M.H. (2009). Examining the heterotypic continuity of aggression using teacher reports: Results from a national Canadian study. *Social Development*, *18*(1), 164-180
- Milletich, R. J., Kelley, M. L., Doane, A. N., & Pearson, M. R. (2010). Exposure to interparental violence and childhood physical and emotional abuse as related to physical aggression in undergraduate dating relationships. *Journal of Family Violence*, *25*, 627-637.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, *55*, 602–611.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. New York, NY: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511490057.
- Molero, D., Castro, R., & Zagalaz, M.L. (2012). Autoconcepto y ansiedad: Detección de indicadores que permitan predecir el riesgo de padecer adicción a la actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *12*(2), 91-100.
- Molero, D., Ortega-Álvarez, F., Valiente, I., & Zagalaz, M<sup>a</sup>.L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Revista Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, *17*, 38-41.
- Molero, D., Zagalaz, M.L., & Cachón, J. (2013). Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología del Deporte*, *22*(1), 135- 142.
- Molidor, C., & Tolman, R. (1998). Gender and contextual factors in adolescent dating violence. *Violence Against Women*, *4*, 180-194.
- Molidor, C., Tolman, R.M., & Kober, J. (2000). Gender and contextual factors in adolescent dating violence. *Prevention Research*, *7*(1), 1-4.
- Molina, R., Molina T., & González, E (2007). Madres niñas-adolescentes de 14 años y menos. Un grave problema de salud pública no resuelto en Chile. *Revista Médica de Chile*, *135*, 79-86.

- Molpeceres, M. A., Lucas, A., & Pons, D. (2000) Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.
- Monclús, A., Oliva, J., Sánchez, P., Gonzalo, V., & Barrigüete, M. (2004). *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Monclús, A., & Saban, C. (2006). *La violencia escolar. Actuaciones y propuestas a nivel internacional*. Barcelona, España: Davinci.
- Monjas, M<sup>a</sup>. I., & Avilés, J. M<sup>a</sup>. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid, España: Junta de Castilla y León.
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 503-508.
- Montossi, S. (2008). *Dinámica Bullying e Indicadores psicopatológicos en niños y adolescentes*. (Trabajo final de la titulación de la Licenciatura de Psicología). Universidad Católica de Uruguay.
- Montoya, T. A., Coker-Appiah, D., Eng, E., Wynn, M. R., & Townsend, T. G. (2013). A qualitative exploration of rural african american youth perceptions about the effect of dating violence on sexual health. *Journal of Child and Family Studies*, 22(1), 48-62.
- Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Moore, K. A., Miller, B. C., Gleib, D., & Morrison, D. R. (1995). *Adolescent sex, contraception, and childbearing: A review of recent research*. Washington, DC: Child Trends, Inc.
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R., Justicia, F., & Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Moreira, V., Sánchez, A., & Mirón, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Boletín de Psicología*, 100, 7-21.
- Moreno, A., & Del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Moreno, D., Ramos, M., Martínez, B., & Musitu, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Summa Psicológica*, 7(2), 45-54.
- Moreno, R., Martínez, & Chacón, S. (2000). *Fundamentos metodológicos en psicología y ciencias afines*. Madrid, España: Pirámide.
- Moreno, M., Vacas, C., & Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima sociofamiliar. *Revista iberoamericana de educación*, 40(6), 1-20.

- Morita, Y. (Ed.). (1985). *Sociological Study on the structure of Ijime Group*. Osaka: Osaka City College Sociology Study.
- Morris, E. B., Zhang, B., & Bondy, S. J. (2006) Bullying and smoking: examining the relationships in Ontario adolescents. *Journal of School Health, 76*, 465–470.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York, EE.UU: Springer.
- Mumford, E. A., Okamoto, J., Taylor, B. G., & Stein, N. (2013). Middle School Sexual Harassment, Violence and Social Networks. *American Journal of Health Behavior, 37*, 769-779.
- Muñoz, M., & Martí, A (2008). Dieta durante la infancia y la adolescencia. En: J. Salas-Salvadó., A. Bonada., R. Trallero., M.E. Saló-Solá & R. Burgos. *Nutrición y dietética clínica* (2ª ed.). (pp. 115-134). Barcelona, España: Elsevier Masson.
- Muñoz-Calvo, M.T., & Pozo-Román, J (2011). Pubertad normal y sus variantes. *Pediatría Integral. XV*(6), 507- 518.
- Muñoz-Rivas, M. J., Gámez-Guadix, M., Graña, J. L., & Fernández, L. (2010). Violencia en el noviazgo y consumo de alcohol y drogas ilegales entre jóvenes españoles. *Adicciones, 22*, 125-134.
- Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L., O’Leary, K.D., & González, M.P. (2007a). Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish university students. *Psicothema, 19*(1), 102-107.
- Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L., O’Leary, K.D., & González, M.P. (2007b). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification and health consequences. *Journal of Adolescent Health, 40*, 298-304. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.11.137
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O’Leary, K. D., & González, M. P. (2009). Prevalence and predictors of sexual aggression in dating relationships of adolescents and young adults. *Psicothema, 21*, 234-240.
- Muñoz-Vivas, F. (2000). *Adolescencia y Agresividad* (tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4017401.pdf>.
- Murphy, C.M., & Hoover, S.A. (1999). Measuring emotional abuse in dating relationships as a multifactorial construct. *Violence and Victims, 14*(1), 39-53.
- Murphy, C. M., & Hoover, S. A. (2001). Measuring emotional abuse in dating relationships as a multifactorial construct. En K. D. O’Leary y R. D. Maiuro (Eds.), *Psychological abuse in violent domestic relations* (pp. 29-46). New York, EE.UU: Springer Publishing Co.
- Murphy, S., & Faulkner, D. (2011). The Relationship between Bullying Roles and Children's Everyday Dyadic Interactions. *Social Development, 20*(2), 272- 293. doi: 10.1111/j.1467-9507.2010.00597.x

- Murray, C.B., & Mandara, J. (2002). Racial identity development in African American children. Cognitive and experimental antecedents. En H.P. McAdoo, (Ed.): *Black children: Social, educational, and parental environment* (2ª ed.). (pp. 73-96). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Musitu, G., Buelga, S., & Lila, M. S. (1994). Teoría de Sistemas. En: G. Musitu & P. Allat (Eds.), *Psicosociología de la Familia* (pp. 47-79). Valencia, España: Albatros.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava. M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid, España: Síntesis.
- Musitu, G., & Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Musitu, G., Estévez, E., & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779- 794.
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T., & Herrero, J. (2007). Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. En S. Yubero, E. Larrañaga & A. Blanco (Coords.), *Convivir con la violencia* (pp. 135-150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Musitu, G., & García, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid, España: TEA.
- Musitu, G., & García, F. (2004). Las consecuencias de la socialización en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., & Herrero, J. (2003). El rol de la autoestima en el consumo moderado de drogas en la adolescencia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13, 285-306.
- Musitu, G., Martínez, B., & Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 247-258.
- Musitu, G., Roman, J.M., & Gracia, E. (1988). *Familia y Educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona, España: Labor Universitaria.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 51-54.
- Nabuzoka, D. (2003) Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23, 307-321.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19(2), 221-242.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, W. J., & the Health Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 730 -736.

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, B. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.
- Nardone, G., Giannotti, E., & Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona, España: Herder.
- Navarro (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial* (tesis doctoral). Departamento de psicología, Universidad Castilla-La Mancha, España.
- NCES, U. S. Department of Education (2003). *Indicators of school crime and safety*. U.S. Department of Education, Office of Education, Office of Educational Research and Improvement. <http://nces.ed.gov>.
- Negriff, S., & Susman, E. J. (2011). Pubertal timing, depression, and externalizing problems: A framework, review, and examination of gender differences. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 717-746.
- Newman, M.L., Holden, G.W., & Delville, Y. (2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of Adolescence*, 28, 343-357.
- Nickerson, A., Mele, D., & Osborne-Oliver, K. M. (2010). Parent-child relationships and bullying. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools* (pp. 187-197). New York, EE.UU: Routledge.
- Nina, R. (2009). El concepto del amor en adolescentes dominicanos. *Caribbean Studies*, 37(2), 155-166.
- Nina, R. (2011). Significado del amor en la adolescencia puertorriqueña. *Acta de investigación psicológica*, 1(3), 473 – 485.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129-142.
- Nocentini, A., Menesini, E., & Pastorelli, C. (2010). Physical Dating Aggression growth during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 353–365. doi:10.1007/s10802-009-9371-8
- Noller, P.; Feeney, J., & Peterson, C. C. (2001). *Personal Relationships across the lifespan*. USA: Psychology Press.
- Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Blue, J. H., Inoff-Germain, G., Dorn, L. D., Loriaux, D. L., & Cutler, G. P. (1987). Gonadal and adrenal hormone correlates of adjustment in early adolescence. En R. M. Lerner, & T. T. Foch (Eds.), *Biological-psychosocial interactions in early adolescence* (pp. 303-323). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Nueva York, EE.UU: Cambridge Press.

- Núñez, J., & González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Obiols, G. A., & Obiols, S. (2006). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- O'Keefe, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence, 12*, 546-568.
- O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence, 13*, 39-57. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022860700118>
- O'Keefe, M. (2005). Teen dating violence: A review of risk factors and prevention efforts. *National Electronic Network on Violence Against Women*. Recuperado de [http://new.vawnet.org/assoc\\_files\\_vawnet/ar\\_teendatingviolence.pdf](http://new.vawnet.org/assoc_files_vawnet/ar_teendatingviolence.pdf)
- O'Keefe, N. K., Brockopp, K., & Chew, E. (1986). Teen dating violence. *Social Work, 31*, 465-468
- O'Keefe, M., & Treister, L. (1998). Victims of dating violence among high school students: Are the predictors different for males and females. *Violence Against Women, 4*(2), 195-223.
- O'Leary, K. D. (1999). Developmental and affective issues in assessing and treating partner aggression. *Clinical Psychology: Science and Practice, 6*, 400-414.
- O'Leary, K.D. (2005). *Análisis y prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo en jóvenes*. Seminario Internacional sobre Agresión y Violencia en Psicología Clínica: Perspectivas Actuales, Madrid, España.
- O'Leary, K. D., & Slep, A. M. S. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32*, 314- 327. doi:10.1207/S15374424JCCP3203\_01
- O'Leary, K. D., Slep, A. M. S., Avery-Leaf, S., & Cascardi, M. (2008). Gender differences in dating aggression among multiethnic high school students. *Journal of Adolescent Health, 42*, 473-479.
- O'Moore, M. (1995). Bullying Behaviour in Children & Adolescents in Ireland. *Children & Society, 9*(2), 54 - 72.
- O'Moore, M. (1997). Self-concept and Bullying Behaviour among School children and adolescent. *Abstract, 5th. European Congress of Psychology*. Dublin, 100
- O'Moore, M. (2000). Critical Issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behaviour, 26*, 99 - 111.
- O'Moore, M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin Schools. *Irish Journal of Psychology, 10*, 426-441.



- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283.
- O'Moore, M., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: a nationwide study. *Irish Journal of Psychology, 18*, 141-169.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación, 15*, 373-383.
- Oliva, A. (2004). La adolescencia como riesgo y oportunidad. *Infancia y Aprendizaje, 27*, 115-122.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología, 37*(3), 209-223.
- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología, 25*, 239-254.
- Oliva, A. (2011). Attachment during adolescence. *Acción Psicológica, 8*(2), 55- 65.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje, 33*(2), 223-234.
- Oliver, E., & Valls, R. (2004). *Violencia de genero: investigaciones sobre quienes, por que y como superarla*. Barcelona, España: El Roure.
- Olsen, J. P., Parra, G. R., & 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 Review, 30*, 411-422.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D. C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1985). 80.000 elever innblandet i mobbing. *Norsk Skoleblad, 2*.
- Olweus, D. (1986). *Mobbning-vad vi vet och vad vi kan göra*. Estocolmo, Suecia: Liber.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definitions and measurement. En M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht, Holanda: Kluwer.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we Know and we can do*. Oxford: Blackwell. (Trad. Cast.: Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid, España: Morata, 1998).
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*(4), 495-510.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.

- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y., Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 7-27). London, Inglaterra: Routledge.
- Olweus, D. (2001a). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York, EE.UU: Guilford Press.
- Olweus, D. (2001b). *Olweus, core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Research Centre for Health Promotion. Noruega: Bergen.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Morata.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 13-30). Valencia, España: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying. Some critical issues. En: S. Jimerson, S. Swearer & D.L. Espelage (Eds.). *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (pp. 9-33). New York, EE.UU: Routledge.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2007). *Acoso y Violencia Escolar en España. Informe Cisneros X*. Madrid, España: IIEDDI.
- Oñederra J. A. (2008), Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos, XXVII Cursos de Verano EHU-UPV Donostia-San Sebastián, disponible en: <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/1.%20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno%20Oñederra.pdf>
- ORDEN de 25 de noviembre de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la notificación de las incidencias que alteren la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI).
- ORDEN 62/2014, de 28 de julio, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, que por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar.
- Organización Mundial de la Salud. (1996). *The Status of School Health*. Génova, Italia: Ediciones de la OMS.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Resumen, Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud (OMS).
- Organization for Economic Co-operation and Development (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. París, Francia: OECD.

- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Ortega, R. (1992). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain. En Vth. *European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla, España.
- Ortega, R. (1993). Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. En F. Loscertales & M. Marín (Eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación* (pp. 149-154). Madrid, España: Eudema.
- Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de E.G.B. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (coord.) (1997). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y como abordarla*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Sevilla, España.
- Ortega, R. (2000a). Estrategias para intervenir sobre víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 251-280). Madrid, España: A. Machado Libros.
- Ortega, R. (2000b). Víctimas, agresores y espectadores alumnos implicados en situaciones de violencia. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 53-68). Madrid, España: A. Machado Libros S. A.
- Ortega, R. (2000c). A Global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools. *Paper presentado en 6th Meeting of TMR Programme Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion*. Cruz Quebrada-Dafundo, Lisboa, Portugal.
- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Ortega, R. (2003). *Enseñanza de prevención de la violencia en escuelas de Centroamérica* (Proyecto TC/99/0011). Washington, EE.UU: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ortega, R. (2005). Programas de prevención con el alumnado. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 139-150). Valencia, España: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ortega, R. (coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid, España: Alianza.
- Ortega, R., & Angulo, J. C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- Ortega, R., & Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26(1), 113-123.
- Ortega, R., & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral entre compañeros/as. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y Violencia. El problema de la Victimización entre Escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (1999). Spain. En P. K. Smith., Y. Morita., J. Junger-Tas., D. Olweus., R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 157-173). London, Inglaterra: Routledge.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J.A. (2000a). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla, España: Mergablum.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2000b). Estudio de la violencia en los centros educativos. En R. Ortega (Ed.), *Educación para prevenir la violencia* (pp. 69-92). Madrid, España: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R., & Mora-Merchán J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515- 528.
- Ortega, R., Ortega-Rivera, J., & Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 63-72.
- Ortega, R., & Sánchez, V. (2011). Juvenile dating and violence. En C. P. Monks, & I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts* (pp. 113-136). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A., & Menesini, E. (2010). Peer Sexual Harassment in adolescent girls: a cross-national study (SpainItaly), *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10, 245-264.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., & Viejo, C. (2008). Violencia y relaciones de cortejo adolescente. En J. Méndes, & M.J. Payo (Eds.). *Convivencia e igualdad: Dimensión de Retos Educativos* (pp.11-21). Santiago de Compostela, España: ICE-Universidad de Santiago de Compostela.

- Ortega-Rivera, J. (2015). *Relaciones afectivo-sexuales durante la adolescencia: un estudio sobre el comportamiento violento en los iguales y en la pareja* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España.
- Ortega-Rivera, J., Sánchez, V., & Ortega, R. (2010). Violencia sexual y cortejo juvenil. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 211- 232). Madrid, España: Alianza.
- Ortuño-Sierra, J. (2014). *Adolescencia. Evaluación del ajuste emocional y comportamental en el contexto escolar* (tesis doctoral). Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de La Rioja, España. Recuperado file:///C:/Users/Sandra/Downloads/Dialnet-AdolescenciaEvaluacionDelAjusteEmocionalYComportam-42271%20(79).pdf
- Ostrov, J. M., & Bishop, C.M. (2008). Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multi-informant and multi-method study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *99*, 309-322.
- Ovejero, A. (2004). *Cómo negociar eficaz y exitosamente*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Ovejero, A. (2011). El acoso escolar: Cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero., P. K. Smith, & S. Yubero (Eds.), *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales* (pp. 11–56). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Owens, L., Daly, A., & Slee, P. (2005). Sex and age differences in victimization and conflict resolution among adolescents in a South Australian school. *Aggressive Behavior*, *31*(1), 1-12. doi: 10.1002/ab.20045.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). Guess what I just heard!. Indirect Aggressive among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, *26*, 67-83.
- Ozer, E. J., Tschann, J. M., Pasch, L. A., & Flores, E. (2004). Violence perpetration across peer and partner relationships: Co-occurrence and longitudinal patterns among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, *34*, 64-71.
- Pajares, F., & Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. Riding, & S.G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences: Self-perception*, *2*, 239-265. Westport, CT: Ablex.
- Palacios, J., & Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva* (pp.433-451). Madrid, España: Alianza.
- Palfrey, J., Tonniges, T., Green, M., & Richmond, J. (2005). Addressing the millennial morbidity- the context of community pediatrics. *Pediatrics*, *115*, 1121-1123.
- Palladino, B.E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012). Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying. *Psicothema*, *24*, 634-639.
- Papalia, D., & Wendkos, S. (1992). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. Madrid, España: McGraw-Hill.

- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano*. (9na edición). México: McGraw Hill.
- Paredes-Giménez, J. (2015). Transformación e innovación social, educativo y cultural de un centro escolar. Programa de implicación familiar y sociedad circundante. En T. Ramiro-Sánchez, & M<sup>a</sup>.T.Sánchez (Eds). *Avances en ciencias de la educación y del desarrollo* (pp. 243–247). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Universidad de Granada.
- Paredes-Giménez, J. (Noviembre 2016). Educación inclusiva ¿imposible? En: *Braining. Congreso internacional de innovación y creatividad educativa*. Valencia, España.
- Pareja, J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Parker, L.M. (2006). A structural equation model for predicting dating violence: Anger, attitudes toward violence, psychological abuse and psysical aggression. *Dissertation Abstracts International Section-B: The Sciences and Engineering*, 67(2-B), 1160.
- Parra, A., & Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18, 215-231.
- Parra, A., Oliva, A., & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Patterson, G.R., & Yoerger, K. (2002). A developmental model for early and late onset delinquency. En G.R. Patterson & J. B. Reid (Eds.). *Antisocial behavior in children and adolescents: A Developmental Analysis and model for intervention*. Washington, EE.UU: American Psychological Association.
- Patterson, S.J., Sochting, I., & Marcia, J. (1992). The Inner space and beyond: women and identity. En G.R. Adams, T.P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 9-24). Newbury Park, EE.UU: Sage.
- Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in cognitive Sciences*, 9, 60-68.
- Paxton, R. J., Valois, R. F., Watkins, K. W., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2007). Sociodemographic differences in depressed mood: Results from a nationally representative simple of high school adolescents. *Journal of School Health*, 77, 180-186.
- Pazos, M., Oliva, A., & Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de parejas jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148 -159.
- Pearce, J. (2008). ¿Qué se puede hacer con el agresor? En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 157-186). México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.
- Pelegrín, A., & Garcés de Los Fayos, E. J. (Eds) (2007). *Agresión y violencia en el deporte*. Sevilla, España: Wanceulen.

- Pellegrini, A. D. (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. doi:10.1016/S0193-3973(01)00072-7.
- Pellegrini, A. (2003). Perceptions and functions of play and real fighting in early adolescence. *Child Development*, 74(5), 1522-1533.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Peña, F.M.E. (2010). *Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y de protección* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Disponible en <http://eprints.ucm.es/12024/1/T28264.pdf>.
- Pepler, D., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.
- Pepler, D., Craig, W., & O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies, in S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 469– 479). New York, EE.UU: Routledge.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79(2), 325-338. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x.
- Pepler, D., Smith, P.K., & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively. En P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307–324). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Pereira, R. (coord.). (2011). *Adolescentes en el siglo XXI*. Madrid, España: Morata.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P.K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25(2), 241-254.
- Perkins, D., & Jones, K. (2004). Risk behaviors and resiliency within physically abused adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 28, 547– 563.
- Perren, S., Dooley, J. J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(28), 1-10.
- Perry, C. (1982). Adolescent health: An educational-ecological perspective. En T.J. Coates., A.C. Petersen., & C. Perry (Eds.), *Promoting Adolescent Health. A Dialogue on Research and Practice* (pp. 73-86). Nueva York, EE.UU: Academic Press.

- Peskin, M. F., Tortolero, S. R., & Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization among Black and Hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163), 467-484.
- Petersen, J.L., & Hyde, J.S. (2009). A longitudinal investigation of peer sexual harassment victimization in adolescence. *Journal of Adolescence*, 32, 1173-1188.
- Petersen, J. L., & Hyde, J. S. (2013). Peer sexual harassment and disordered eating in early adolescence. *Developmental Psychology*, 49(1), 184-195.
- Pflieger, J.C., & Vazsonyi, A.T. (2006). Parenting processes and dating violence: The mediating in low and high SES adolescents. *Journal of Adolescence*, 29(4), 495-512.
- Piaget, J.(1928). *The Child's Conception of the World*. London, Inglaterra: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. New York, EE.UU: The Free Press.
- Piaget, J (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, España: Editorial Fontanella. (Trabajo original publicado en 1932).
- Piaget, J. (1969). *Science of education and the psychology of the child*. Nueva York, EE.UU: Viking.
- Piaget, J. (1974). *Understanding causality* (D. Miles y M. Miles, traductores). Nueva York, EE.UU: Norton
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, España: Labor, S. A.
- Piehler, T.F. (2011). Peer Influence. En B.B. Brown & M. J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. 2, pp. 249-259). Oxford, Inglaterra: Elsevier.
- Pikas, A. (1989). A pure conception of mobbing gives the best for treatment. *School Psychology International*, 10, 95–104.
- Pino, M., & García, T. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de educación secundaria y bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111-134.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI)*.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona, España: CEAC.
- Polít, D. F., & Hungler, B. P. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud* (6ª ed.) Mexico: McGraw-Hill.
- Portolés-Ariño, A. (2014). Orientación de Metas y Práctica de Actividad Física en Adolescentes. Implicaciones sobre el Rendimiento Académico y el Burnout (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Postigo, S., González R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.



- Povedano, A. (2012). Perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Un análisis desde la perspectiva de género. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Facultad de Ciencias Sociales, España.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., & Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20, 5-12.
- Povedano, A., Jiménez, T., & Valdivieso, L. (2013). Violencia en parejas adolescentes. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y familia: nuevos restos en el siglo XXI* (pp. 145-146). México: Trillas.
- Powell, M. D., & Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *American Journal of Family Therapy*, 38(3), 189-206.
- Pöyhönen, V., & Salmivalli, C. (2008). New directions in research and practice addressing bullying: Focus on defending behavior. En D. Pepler, & W. Craig (Eds.), *An international perspective on understanding and addressing bullying*. PREVNet publication series, 1, 26-43.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815-827.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The Role of Individual Correlates and Class Norms in Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: A Multilevel Analysis. *Child Development*, 38(6), 1917-1931.
- Preddy, T. M., & Fite, P. J. (2012). Differential associations between relation-al and overt aggression and children's psychosocial adjustment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(2), 182-190.
- Puig, J.M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65.
- Ramírez, C. A., & Núñez D. A. (2010). Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 273-283.
- Ramos, M. J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares* (tesis doctoral). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Recuperado de [https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis\\_ramos.pdf](https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf)
- Ramos-Valverde, M. P. (2009). *Estilos de vida y salud en la adolescencia*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla, España. Recuperado de [http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1162/Y\\_TD\\_PS-PROV9.pdf](http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1162/Y_TD_PS-PROV9.pdf)

- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*, 119-138.
- Reeves, P. M., & Orpinas, P. (2011). Dating norms and dating violence among ninth graders in northeast georgia: reports from student surveys and focus groups. *Journal of Interpersonal Violence, XX*, 1–22.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., & Telch, M.J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse and Neglect, 34*, 244–252.
- Reina, M., Oliva, A., & Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society y Education, 2*, 47-59.
- Reis, H. T., Nezlek, J.B., & Wheeler, L. (1980). Physical attractiveness in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 38*, 604-617.
- Renner, L. M., & Whitney, S. D. (2010). Examining Symmetry in Intimate Partner Violence Among Young Adults Using Socio-Demographic Characteristics. *Journal of Family Violence, 25*, 91-106. doi: 10.1007/s10896-009-9273-0
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Rice, P., & Dolgin, G. (2005). *The adolescent: Development, relationships, cultures*. Boston, EE.UU: Allyn and Bacon.
- Richardson, D. R., & Green, L. R. (1999). Social sanction and threat explanations of gender effects on direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 25*(6), 425-434. doi: 10.1002/(sici)1098-2337(1999)25:6:3.0.co;2-w
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence, 23*(1), 57-68.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London, Inglaterra: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K., & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology, 131*, 615-627.
- Rigby, K., & Slee, P. (1993). Dimension of interpersonal relating among Australian schoolchildren and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology, 133*, 33-42.
- Rigby, K., Smith, P., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. En P. Smith, D. Pepler, & K. Rigby. (Eds.) *Bullying in Schools: How Successful can Interventions Be?* (pp. 1-12). Cambridge, NY, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Riggs, D. S., O’Leary, K. D., & Breslin, F. C. (1990). Multiple correlates of physical aggression in dating couples. *Journal of Interpersonal Violence, 5*, 61-73.

- Rivera-Rivera, L., Allen, B., Rodríguez-Ortega, G., Chávez-Ayala, R., & Lazcano-Ponce, 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., Auinger, P., & Klein, J. D. (2005). Intimate partner abuse and the reproductive health of sexually active female adolescents. *Journal of Adolescent Health*, *36*(5), 380-385.
- Roberts, T. A., Auinger, P., & Klein, J. D. (2006). Predictors of partner abuse in a nationally representative sample of adolescents involved in heterosexual dating relationships. *Violence and Victims*, *21*(1), 81-89.
- Roberts, T.A., & Klein, J (2003). Intimate partner abuse and high-risk behavior in adolescents. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, *157*(4), 375-380.
- Roberts T.A., Klein, J.D., & Fisher, S. (2003). Longitudinal effect of intimate partner abuse on high-risk behavior among adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *157*, 875-881.
- Robison, A P., Kehle, T.J., Bray, M. A, Jenson, W. R., Clark, E., & Lawless, K. A. (2001). Self-esteem, gender-role perception, genderrole orientation and attributional style as a function of academic competence: Smart girls are different, but a boy is a boy is a boy. *Canadian Journal of School Psychology*, *17*(1), 47-64.
- Rodicio, M. L., & Iglesias, M. J. (2011). *El acoso escolar: diagnóstico y prevención*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Rodkin, P. C., & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, *32*(6), 473-485.
- Rodrigo, M.J., García, M., Márquez, M.L., & Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, *26*, 21-34. doi: 10.1174/0210939053421407
- Rodríguez, I., Gaxiola, J., & Frías, M. (2003). Los efectos conductuales y sociales de la violencia familiar en niños mexicanos. *Revista de Psicología*, *21*, 41-69.
- Rodríguez, J. M., Martínez, R., Días-Aguado, M. J., & Moretín, R. (2008). Comportamiento violento en adolescentes: su relación con las estrategias cognitivas y el rendimiento académico. *Psicología Educativa*, *14*(1), 63-81.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid, España: Temas de Hoy.
- Rodríguez-Franco, L., Antuña, M. A., López-Cepero, J., Rodríguez-Díaz, F. J., & Bringas, C. (2012). Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents, *Psicothema*, *24*, 236-242.
- Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., Rodríguez-Díaz, F., Bringas, C., Estrada, C., Antuña, M. A., & Quevedo-Blasco, R. (2012). Labeling dating abuse: undetected abuse among

- Spanish adolescents and young adults, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 55-67.
- Rodríguez-Sánchez, A., Rodríguez-Arnao, J., & Rodríguez-Arnao, M.D (2002). Pubertad precoz. En M. Pombo M (Ed.), *Tratado de Endocrinología Pediátrica* (3ra ed) (pp. 719-41). Madrid, España: McGraw-Hill, Interamericana.
- Rogol, A.D., Roemmich, J.N., & Clark, P.A. (2002). Growth at puberty. *Journal of Adolescent Health*, 31, 192-200.
- Rojas-Solís, J.L. (2013). Violencia en el noviazgo y sociedad mexicana posmoderna. Algunos apuntes sobre la figura del agresor y las agresiones bidireccionales. *Uaricha* 10(22), 1-19.
- Rojas-Solís, J. L., & Carpintero, E. (2011). Sexismo y agresiones físicas, sexuales y verbales-emocionales, en relaciones de noviazgo de estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 541-564.
- Roland, E. (1989). Bullying: The Scandinavian research tradition. En D. Tattum & D. Lane (Eds.), *Bullying in Schools* (pp. 21-32). Stoke-on-Trent, Inglaterra: Trentham.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Roland, E., & Munthe, E. (Eds.) (1989). *Bullying: an international perspective*. London, Inglaterra: David Fulton.
- Romera, E. M., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011a). Factores Asociados a la Implicación en Bullying: Un Estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161– 170.
- Romera, E. M., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011b). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624–629.
- Romera, E.M., Ortega, R., & Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193-202.
- Ros, R., Morandi, T., Cozzetti, E., Lewintal, C., Cornella, J., & Surís, J. (2001). *Manual de Salud Reproductiva en la Adolescencia*. España: Sociedad Española contracepción (SEC).
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls, & A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological Perspective on the Self: Vol.3* (pp.107-135). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Rosenthal, N.L., & Kobak, R. (2010). Assessing adolescents' attachment hierarchies: Differences across developmental periods and associations with individual adaptation. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 678-706. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00655.x.
- Ross, J., & Watkinson, A. (1999) *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid, España: La Muralla.

- Rothman, E. F., Johnson, R. M., Young, R., Weinberg, J., Azrael, D., & Molnar, B. E. (2011). Neighborhood-level factors associated with physical dating violence perpetration: Results of a representative survey conducted in Boston, MA. *Journal of Urban Health*, 88, 201–213. doi:10.1007/s11524-011-9543-z
- Rousseau, J. J. (1762). *Emilio o la educación*. México: Editorial Porrúa.
- Rubia, F. (2004). La corteza prefrontal, órgano de la civilización. *Revista de Occidente*, 272, 88–97.
- Rubio-Garay, F., López-González, M. A., Saúl, L. A., & Sánchez-Elvira, A. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. *Acción Psicológica*, 9(1), 61–70. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.1.437>
- Rubio-Prado, R. (2000). *El desarrollo en la edad de la Educación Secundaria (I): adolescencia y juventud. Cambios que acompañan a la pubertad. Implicaciones educativas en Psicopedagogía*. Vol. I. Sevilla, España: MAD.
- Rueger, S. Y., & Jenkins, L. N. (2014). Effects of Peer Victimization on Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 77–88.
- Ruhl, K.L., & Berlinghoff, D.H. (1992). Research on improving behaviorally disordered students' academic performance: a review of the literature. *Behavioral Disorders*, 17, 178-190.
- Russell, A., & Owens, L. (1999). Peer Estimates of School-Aged Boys' and Girls' Aggression to Same- and Cross-Sex Targets. *Social Development*, 8(3), 364–379.
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid, España: Cambridge University.
- Rys, G. S., & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 87–106.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51, 421–434.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144–151. doi:10.1177= 0165025410378068
- Salinas, M. L., Posada, D. M., & Luz, I. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Recuperado [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1227712411.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227712411.pdf).
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.

- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development, 76*, 1161–1171.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441–454). New York, EE.UU: Routledge.
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). Female Aggression Revisited: Variable- and Person-Centered Approaches to Studying Gender Differences in Different Types of Aggression. *Aggressive Behavior, 30*(2), 158-163.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Peets, K., & Hodges (2011). Bullying. En P. k. Smith y C. H. Hart. (Eds.), *Handbook of Childhood Social Development* (pp 510- 528). Oxford, Inglaterra: Wiley-Blackwell.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246–258.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(5), 668—676.
- Saltzman, L. E., Fanslow, J. L., McMahon, P. M., & Shelley, G. A. (2002). *Intimate partner violence surveillance: Uniform definitions and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Samaniego, E., & Freixas, A. (2010). Estudio sobre la identificación y vivencia de violencia en parejas adolescentes. *Apuntes de Psicología, 28*, 349-366.
- Sánchez, V. (2008). *Atribución emocional y estrategias de afrontamiento en agresores y víctimas*. Universidad de Córdoba.
- Sánchez, C., & Cerezo, F. (2010). Personal and social characteristics of schoolchildren involved in bullying in primary education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 8*(3), 1015-1032.
- Sánchez, C., & Cerezo, F. (2011). Estatus Social de los sujetos implicados en Bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP), 22*(2), 137-149.

- Sánchez, A., & Fernández, M. (2007). Características de la agresividad en la adolescencia: diferencias en función del ciclo educativo y del sexo. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 6(1), 49-83.
- Sánchez, A., Moreira, V., & Mirón, L. (2011). Sexo, género y agresión: Análisis de la relación en una muestra de universitarios. *Boletín de Psicología*, 101, 35-50.
- Sánchez, V., & Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno *bullying*, en R. Ortega, *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 56-80). Madrid, España: Alianza.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Ortega, R., & Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2, 97-109.
- Sánchez-Lacasa, C., & Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015- 1032.
- Sánchez-Lacasa, C., & Cerezo, F. (2011). Estatus Social de los sujetos implicados en *Bullying*. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 22(2), 137-149.
- Sánchez-Teruel, D. (2012). Factores de riesgo y protección ante la delincuencia en menores y jóvenes. *Revista de Educación Social*, 15, 1-12.
- Sang, B., & Deng, X. (2010). Emotion development of Chinese adolescents under the social change. *Psychological Development and Education*, 26, 549-553.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona, España: Ariel.
- Sanmartín, J. (2002). *La mente de los violentos*. Barcelona, España: Ariel
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona, España: Ariel.
- Sanmartín, J. (Octubre de 2005). Informe de resultados del estudio sobre el acoso escolar entre compañeros en la ESO. *Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Violencia y Escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia, España.
- Sanmartín, J. (2006). ¿Qué es esa cosa llamada violencia? *Suplemento del Boletín Diario de campo*, 40, 11-30.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia, *Daimon. Revista de Filosofía*, 42, 7-19.
- Sanmartín, J., Gutierrez, R., Martínez, J., & Vera, J.L. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía

- Sanmartín, J., Iborra, I., García Esteve, Y., & Martínez Sánchez, P. (2010). *III Informe internacional. Violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Estadísticas y legislación*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Sanmartín, J., Iborra, I., Rodríguez, A., Serrano, A., Martínez, P., & García, Y. (2011). *Informe sobre la situación del menor (víctima e infractor) en la Comunitat Valenciana*. Valencia, España.
- Santaella Sáez, J., & Santaella López, J. (2007). *Manual de acoso escolar o bullying para docentes y educadores*. Granada. España: Gestión Orientación y Formación S.L.
- Schaefer, E., S., & Bell, R. Q. (1958). Development of parental attitude research instrument. *Child Development, 29*, 339-361.
- Schäfer, M. (1996). Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. *Report Psychologie, 21*, 700-711.
- Scharf, M., & Mayseless, O. (2007). Putting eggs in more than one basket: A new look at developmental processes of attachment in adolescence. En M. Scharf, y O. Mayseless (Eds). *Attachment in Adolescence: Reflections and New Angles: New Directions for Child and Adolescent Development*. 177, 1-22. San Francisco: Jossey-Bass (Wiley).
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior, 32*, 1-15.
- Schnurr, M. P., & Lohman, B. J. (2013). The impact of collective efficacy on risks for adolescents' perpetration of dating violence. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 518–535. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-013-9909-5>
- Schreck, C. J., Miller, J. M., & Gibson, C. (2003). Trouble in the School Yard: A Study of the Risk Factors of Victimization at School. *Crime and Delinquency, 49*, 460-484.
- Schumacher, J. A., & Slep, A. M. (2004). Attitudes and dating aggression: A cognitive dissonance approach. *Prevention Science, 5*, 231-243. doi: 10.1023/B:PREV.0000045357.19100.77.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 181–192.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group, *Developmental Psychology, 36*, 646-662.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147–174). New York, EE.UU: Guilford Press.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*(152), 736-747.



- Sears, H. A., Byers, E. S., & Price, E. L. (2007). The co-occurrence of adolescent boys' and girls' use of psychologically, physically, and sexually abusive behaviours in their dating relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(3), 487-504. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.05.002>.
- Sebastián, J., Ortiz, B., Gil, M., Gutiérrez Del Arroyo, M., Hernáiz, A., & Hernández, J. (2010). La Violencia en las Relaciones de Pareja de los Jóvenes. ¿Hacia dónde caminamos? *Clínica Contemporánea*, 1, 71–83. doi:10.5093/cc2010v1n2a1
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2(23), 97-110.
- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N., & Salmivalli, C. (2015). A Longitudinal Multilevel Study of Individual Characteristics and Classroom Norms in Explaining Bullying Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 943–955.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y Violencia en la Escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. España: Editorial Ariel.
- Serrano, A. (2010). Violencia escolar. En J. Sanmartín, R. Guitierrez, J. Martínez. y J.L. Vera, *Reflexiones sobre la violencia*. (147-160). México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.
- Serrano, A., & Iborra, I (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D., & Mirón, L. (1996). Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 8(1), 25-44.
- Serrano-Sobrino, M. (2013). *Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bullying: prevención e intervención educativa* (tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia, España.
- Serrate, R. (2007). *Bullying acoso escolar: guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid, España: Laberinto.
- Shaffer, R. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. (5° ed.) México: Thomson Editores.
- Shaffer, R. (2002). *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Madrid, España: Thomson.
- Shaffer, L., & Furman, W. (2009). Rewards and costs in adolescent other-sex friendships: comparisons to same-sex friendships and romantic relationships, *Social Development*, 18, 270-287.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shayer, M. (1978). *A test of the validity of Piaget's model of formal operational thinking*. Unpublished PhD, University of London.

- Shayer, M., & Wylam, H. (1978). The distribution of Piagetian stages of thinking in British middle and secondary school children. II – 14- to 16- year olds and sex differentials. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 62–70.
- Shorey, R. C., Cornelius, T. L., & Bell, K. M. (2008). A critical review of theoretical frameworks for dating violence: Comparing the dating and marital fields. *Aggression and Violent Behavior*, 13, 185–194. doi:10.1016/j.avb.2008.03.003
- Shorey, R. C., Cornelius, T. L., & Idema, C. (2011). Trait anger as a mediator of difficulties with emotion regulation and female-perpetrated psychological aggression. *Violence and Victims*, 26, 271-282.
- Shorey, R. C., Febres, J., Brasfield, H., & Stuart, G. L. (2012). Male Dating Violence Victimization and Adjustment: The Moderating Role of Coping. *American Journal of Men's Health*, 6, 218–228. doi:10.1177/1557988311429194
- Short, M., & Rosenthal, S. (2008). Psychosocial development and puberty. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1135, 36–42.
- Shute, R., Owens, L., & Slee, P. (2008). Everyday victimization of adolescent girls by boys: Sexual harassment, bullying or aggression? *Sex Roles*, 58, 477-489.
- Silva, I. (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid, España: Instituto de la Juventud.
- Simons, L.G., Burt, C. H., & Simons, R.L. (2008). A test of explanations for the effect of harsh parenting on the perpetration of dating violence and sexual coercion among college males. *Violence and victims*, 23, 1, 66-82.
- Simon, T. R., Miller, S., Gorman-Smith, D., Orpinas, P., & Sullivan, T. (2010). Physical dating violence norms and behavior among sixth-grade students from four U.S. sites. *The Journal of Early Adolescence*, 30, 395–409. doi:10.1177/0272431609333301
- Simons, L. G., Simons, R. L., Man-Kit, L., Hancock, D. L., & Fincham, F. D. (2012). Parental warmth amplifies the negative effect of parental hostility on dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 2603-2626.
- Sindic de Greuges Comunitat Valenciana (2007). Informe especial: La Escuela, espacio de convivencia y conflictos. Alicante, España. Recuperado [http://www.elsindic.com/documentos/105\\_la\\_escuela\\_c.pdf](http://www.elsindic.com/documentos/105_la_escuela_c.pdf)
- Slee, P.T. (2006). Violence prevention: schools and communities working in partnership. *International Journal of Violence in Schools*, 1, 5-17.
- Smetana, J.G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- Smiler, A. P. (2008). I wanted to get to know her better: Adolescent boys' dating motives, masculinity ideology, and sexual behaviour. *Journal of Adolescence*, 31, 17-32.

- Smith, A., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). Impact of socioemotional context, brain development, and pubertal maturation on adolescent risk-taking. *Hormones and Behavior, 64*, 323-332.
- Smith, P. (1989). *The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups*. Paper presented al British Psychological Society, London (UK).
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health, 9*(3), 98-103.
- Smith, P., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior, 26*(1), 1-9.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, P. D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development, 73*, 1119-1133.
- Smith, P., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? *Educational Research, 41*, 267-285.
- Smith, P., & Monks, C. P. (2008). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 20*(2), 101-112.
- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994): *School Bullying. Insights and Perspectives*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Smith, P., & Shu, S. (2000). What Good Schools can Do About Bullying: Findings from a Survey in English Schools After a Decade of Research and Action. *Childhood, 7*(2), 193-212.
- Smith, P., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of Victims of School Bullying: Developmental hanges in Coping Strategies and Skills. En J.Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in school: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 332-351). New York, EE.UU: The Guilford Press.
- Smith, P., & Thompson, D. (1991) *Practical approaches to bullying*. London, Inglaterra: David Fulton.
- Smith, P., White, J.W., & Holland, L. (2003). A Longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age Women. *American Journal of Public Health, 93*(7), 104-110.
- Smorti, A., Menesini, E., & Smith, P. K. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34*(4), 417-432.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*, 239-268.

- Spear, L. P. (2010). *The Behavioral Neuroscience of Adolescence*. New York, EE.UU: W. W. Norton.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health, 41*(3), 283-293.
- Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: Transition and Transformation. *Journal of Adolescent Health, 27*, 170-178.
- Steinberg, L. (2002). Clinical adolescent psychology: What it is, and what it needs to be. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*, 124-128.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*, 69-74.
- Steinberg, L. 2007. *Adolescence* (8th Edition). New York, EE.UU: McGraw-Hill.
- Steinberg, L. (2013). The influence of neuroscience on US Supreme Court decisions about adolescents' criminal culpability. *Nature Reviews Neuroscience, 14*, 513-518.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. Vol. I. *Children and parenting* (pp. 103-134). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R.J. (1986). Capacidad intelectual General, en Stenberg (Ed.). *Las capacidades Humanas. Un enfoque desde el Procesamiento de la Información*, Barcelona, España: Labor.
- Sternberg, R.J. (1987). Razonamiento, solución de problemas e inteligencia, en Sternberg y otros: *La naturaleza de la inteligencia*, 2. Barcelona, España: Paidós.
- Stith, S. M., Smith, D. B., Penn, C. E., Ward, D. B., & Tritt, D. (2004). Intimate partner physical abuse perpetration and victimization risk factors: A meta-analytic review. *Aggression andn Violent Behavior, 10*, 65-98. doi: 10.1016/j.avb.2003.09.001
- Storch, E. A., & Ledley, D. R. (2005). Peer victimization and psychosocial adjustment in children: Current knowledge and future directions. *Clinical Pediatrics, 44*, 29-38.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Homish, D. L., & Wei, E. (2001). Maltreatment of boys and the development of disruptive and delinquent behavior. *Development and Psychopatology, 13*, 941-955.
- Straus, M. A. (2004). Cross-cultural reliability and validity of the revised conflict tactics scales: a study of university student dating couples in 17 nations. *CrossCultural Research, 38*, 407 - 432.
- Straus, M. A. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence Against Women, 10*, 790-811. doi:10.1177/1077801204265552

- 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*, 252–275. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.10.004>
- Straus, M., Gelles, R., & Steinmetz, S. (2006). *Behind closed doors: violence in the American family*. EE.UU: Transaction Publishers.
- Sturge-Apple, M.L., Davies, P.T., & Cummings, E.M. (2006). Hostility and withdrawal in marital conflict: Effects on parental emotional unavailability and inconsistent discipline. *Journal of Family Psychology, 20*, 227-238
- Sturman, D. A., & Moghaddam, B. (2011). The neurobiology of adolescence: Changes in brain architecture, functional dynamics, and behavioral tendencies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 35*, 1704–1712.
- Suárez, T., & Rojero, C.F. (1983). *Paradigma sistemático y terapia de familia*. Madrid, España: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Suckling, A., & Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar*. España: Editorial Morata.
- Sugarman, D. B., & Hotaling, G. T. (1997). Intimate violence and social desirability: A meta-analytic review. *Journal of Interpersonal Violence, 12*, 275-290.
- Suldo, S. M., Gormley, M. J., DuPaul, G. J., & Anderson-Butcher, D. (2014). The impact of school mental health on student and school-level academic outcomes: Current status of the research and future directions. *School Mental Health, 6*(2), 84-98. doi: 10.1007/s12310-013-9116-2.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Susman, E. J., & Rogol, A. (2004). Puberty and Psychological Development. En R.M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent and Psychology* (2nd ed., pp. 15-44). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*(2), 97-111.
- Swahn, M., Alemdar, M., & Whitaker, D. (2010). Nonreciprocal and reciprocal dating violence and injury occurrence among urban youth. *Western Journal of Emergency Medicine, 11*(3), 264-268.
- Swahn, M., Simon, T., Hertz, M., Arias, I., Bossarte, R., Ross, J.,...Hamburger, M. (2008). Linking Dating Violence, Peer Violence, and Suicidal. *American Journal of Preventive Medicine Behaviors Among High-Risk Youth, 34*(1), 30-38. doi: 10.1016/j.amepre.2007.09.020

- Swart, L.A., Seedat, M., Stevens, G., & 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, 385–395. doi:10.1006/jado.2002.0483
- Swearer, S.M., Song, S. Y., Cary, P.T., Eagle, J.W., & Mickelson, W.T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. En R.A. Geffner., M. Loring & C. Young (Eds.), *Bullying behaviour: Currents issues, research, and intervention* (pp. 95-121). Nueva York, EE.UU: Haworth Press.
- Sweeting, H., Young, R., West, P., & Der, G. (2006). Peer victimization and depression in early-mid adolescence: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 577-594.
- Taki, M., Slee, P., Hymel, S., Pepler, D., Sim, H. & Swearer, S. M. (2008). A new definition and scales for indirect aggression in schools: Results from the longitudinal comparative survey among five countries. *International Journal on Violence and School*, 7, 3-19.
- Tattum, D. P. (1993). *Understanding and managing bullying*. London, Inglaterra: Heinemann Books.
- Temboury, M.C (2009). Desarrollo puberal normal: Pubertad precoz. *Revista de Pediatría Atención Primaria*, 11(16), 27-142.
- Teten, A. L., Ball, B., Valle, L. A., Noonan, R., & Rosenbluth, B. (2009). Considerations for the definition, measurement, consequences, and prevention of dating violence victimization among adolescent girls. *Journal of Women's Health*, 18, 923-927.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, 475–483.
- Thornberry, T. (2004). Delincuentes juveniles: características y consecuencias. *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Centro Reina Sofia. Valencia, España.
- Timmerman, G. (2002). A comparison between unwanted sexual behavior by teachers and by peers in secondary schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 397- 404.
- Timmons Fritz, P. A., & Smith-Slep, A. M. (2009). Stability of physical and psychological adolescent dating aggression across time and partners. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38, 303–314. doi:10.1080/15374410902851671
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, 36, 639–649.
- Tisak, J., Maynard, A.M., & Tisak, M.S. (2002). AIRA: Measurement of adolescents judgments regarding intentions to respond to physical and verbal aggression. *Aggressive Behavior*, 28, 207-223.

- Tjaden, P., & Thoennes, N. (1998). *Stalking in America: Findings From the National Violence Against Women Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, National Institute of Justice, NCJ 169592.U.S.
- Tjaden, P. G., & Thoennes, N. (2000). *Extent, nature, and consequences of intimate partner violence: Findings from the National Violence Against Women Survey*. Washington, DC: National Institute of Justice.
- Tochigi, M., Nishida, A., Shimodera, S., Oshima, N., Inoue, K., Okazaki, Y., & Sasaki, T. (2012). Irregular bedtime and nocturnal cellular phone usage as risk factors for being involved in bullying: a cross-sectional survey of Japanese adolescents. *Plos One*, 7(9). doi: 10.1371/journal.pone.0045736.
- 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.
- Tontodonato, P., & Crew, B.K. (1992). Dating violence, social learning theory, and gender: A multivariate analysis. *Violence and Victims*. 7(1), 3-14.
- Toro, J. (2010). *El adolescente en su mundo: Riesgos, problemas y trastornos*. Madrid, España: Editorial Pirámide.
- Torre, J., Cruz, M., Villa, M., & Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.
- Tourigny, M., Lavoie, F., Vézina, J., & Pelletier, V. (2006). Incidence et facteurs associés à la violence subie dans les fréquentations amoureuses des adolescentes. *Revue de Psychoéducation*, 35(2), 323-354.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga, España: Aljibe.
- Trianes, M.V., & Fernández-Figueras, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para Secundaria*. Bilbao, España: Descleé de Brower.
- Trickett, E.J, Leone, P.E, Fink, C.M., & Braaten, S.L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional Children*, 59, 441-420.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284-288.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds), *Handbook of child psychology*. Vol 3, Social, emotional and personality development (5<sup>th</sup> ed.) (pp. 863-932). New York, EE.UU: Wiley.
- Ubillos, S., & Navarro-Pertusa, E. (2004). Adolescencia y educación sexual. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos & Zubieta, E. (Eds.), *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 225- 262). Madrid, España: Prentice Hall.

- Ucanok, Z., Smith, P. K., & Karasoy, D. S. (2011). Definitions of bullying: Age and sex differences in a Turkish sample. *Asian Journal of Social Psychology, 14*(1), 75-83.
- Unnever, J.D. (2005). Bullies, aggressive victims and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behaviour, 31*(2), 195-199.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence, 18*, 129-147.
- Ureña, J., Romera, E. M., Casas, J. A., Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Original psychometrics properties of psychological dating violence questionnaire: A study with young couples. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*, 52-60.
- Vagi, K. J., Rothman, E. F., Latzman, N. E., Tharp, A. T., Hall, D. M., & 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.
- Vail, K. (2002). How Girls Hurt: The Quiet Violence in your Schools. *American School Board Journal, 8*, 14-18.
- Vaillancourt, T., Duku, E., Decatanzaro, D., Macmillan, H., & Muir, C. (2008). Variation in hypothalamic-pituitary-adrenal axis activity among bullied and non-bullied children. *Aggressive Behavior, 34*, 294-305. doi: 10.1002/ab.20240
- Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2006). Aggression and social status: The moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior, 32*(4), 396-408.
- Valdivia-Peralta, M.P., & González-Bravo, L.A. (2014) Violencia en el noviazgo y pololeo: una actualización proyectada hacia la adolescencia. *Revista de Psicología, 32*(2), 330-355.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile* (tesis doctoral). Departamento de Psicología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad de Granada, España.
- Valzelli, L. (1983). *Psicobiología de la agresión y la violencia*. Madrid, España: Alhambra.
- Van Leijenhorst, L., Crone, E. A., & Bunge, S. A. (2006). Neural correlates of developmental differences in risk estimation and feedback processing. *Neuropsychologia, 44*, 2158-2170
- Van Rillaer, J. (1977). *La agresividad humana*. Barcelona, España: Herder.
- Varela-Garay, R. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social* (Tesi de doctorado). Universidad Pablo Olavide, Sevilla, España.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmá, A., & Dijkstra, J. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance and rejection: Giving special attention to status, affect and sex differences. *Child Development, 81*(2), 480-486.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies,



- victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672–682.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The Dyadic Nature of Bullying and Victimization: Testing a Dual-Perspective Theory. *Child Development*, 78(6), 1843-1854.
- Vega-Gea, E. (2013). *La violencia sexual en la adolescencia: naturaleza del fenómeno y factores asociados* (tesis doctoral). Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba, España.
- Vega-Gea, E., Sánchez, V., Gómez, O., & Ortega, R. (Marzo de 2011). Violencia sexual, bullying y consumo de sustancias en la adolescencia. Presentado en el *Congreso internacional de Psicología y Educación*. Valladolid, España.
- Vega-Hazas, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia*. Madrid, España: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Velasco, L. (2002). Desarrollo biopsicosocial del adolescente: tareas, metas y logros. En A. Monroy (Ed.), *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud* (pp. 11-25). México: Editorial Pax.
- Verhulst, F. C., Achenbach, T. M., van der Ende, J., Erol, N., Lambert, M. C., Leung, P., ... Zubrick, S. R. (2003). Comparisons of problems reported by youths from seven countries. *The American Journal of Psychiatry*, 160(8), 1479- 1485.
- Vézina, J., & Hébert, M. (2007). Risk factors for victimization in romantic relationships of young women. A review of empirical studies and implications for prevention. *Trauma, Violence, and Abuse*, 8(1), 33–66.
- Vicario-Molina, I., Fuertes, A., & Orgaz, B. (2010). Acoso sexual entre iguales: incidencia y reacción emocional en una muestra de estudiantes de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria. *Psicología Conductual*, 18(3), 629-650.
- Viejo, C. (2012). *Dating violence y cortejo adolescente. Un estudio sobre la violencia en las parejas sentimentales de los jóvenes andaluces* (tesis doctoral). Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba, España.
- Viejo, C., Ortega-Rivera, J., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Violencia ligada a los procesos de cortejo juvenil. En F. Córdoba-Alcaide, R. Ortega-Ruiz, & O. Nail- Kroyer (Eds.), *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying* (pp. 135-148). Santiago de Chile: RIL editores.
- Viejo, C., & Ortega Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 7(2).
- Viejo, C., Sánchez, V., & Ortega, R. (2013). The importance of adolescent dating relationships. *Psicothema*, 25(1), 43-48.

- Viejo, C., Sánchez, V., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Violencia física en la pareja adolescente: La potencialidad interpretativa de un modelo bifactorial. *Anales de Psicología*, *30*, 171–179. doi:10.6018/analesps.30.1.141341
- Viera, M., Fernández, I., & Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland, & E. Munthe (Eds.), *Bullying. An International Perspective* (pp. 34-52). Londres, Inglaterra: David Fulton.
- Vílchez, L.F. (1985). *Conflictos matrimoniales y comunicación*. Madrid, España: Narcea.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *28*, 313-325.
- Vizcarra, M., & Póo, A. (2011). Violencia de pareja en estudiantes universitarios del sur de Chile. *Universitas Psychologica*, *10*(1), 89-98.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, *23*, 329-358. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>.
- Walker, H. R. (2000). An analysis of the relationship of human sexuality knowledge, self-esteem, and body image to sexual satisfaction in college and university students. *Dissertation Abstract International: Section B: The Sciences and Engineering*, *60*(9-B), 4560.
- Walker, H. M., & Gresham, F.M. (1997). Making schools safer and violence free. *Intervention in School and Clinic*, *32*(4), 199-204.
- Walker, L. E. (1999). Psychology and domestic violence around the world. *American Psychologist*, *54*, 21–29. doi:10.1037/0003-066X.54.1.21
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, *50*, 521–534.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, *45*(4), 368–375.
- Wang, Q., & Li, J. (2003). Chinese children's self-concepts in the domains of learning and social relations. *Psychology in the Schools*, *40*(1), 85-101
- Watkins, D., & Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, *4*(5), 555-562.
- Watson, T.N. (2005). Issues of intent and injury: A comparative analysis of gender differences in African-American college students' perceptions of dating violence. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, *65*(7-B), 3732.
- Wei, H., & Chen, J. (2012). Factors Associated with Peer Sexual Harassment Victimization Among Taiwanese Adolescents. *Sex Roles*, *66*, 66-78.

- Wei, H., Williams, J.H., Chen, J., & Chang, H. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review, 32*(1), 137-143.
- Weinstein, N.D., Slovic, P., & Gibson, G. (2004). Accuracy and optimism in smokers' beliefs about quitting. *Nicotine & Tobacco Research, 6*(Suppl. 3), 375-380.
- Wekerle, C., & Avgoustis, E. (2003). Child Maltreatment, adolescent dating and adolescent dating violence. En P. Florsheim (Eds.), *Adolescent Romantic Relations and Sexual Behavior. Theory, research and practical implications* (pp. 213-242). EE.UU: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Wekerle, C., & Wolfe, D. A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review, 19*, 435-456. [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00091-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00091-9)
- Whitaker, D.J., Haileyesus, T., Swahn, M., & Saltzman, L.S. (2007). Differences in frequency of violence and reported injury between relationships with reciprocal and nonreciprocal intimate partner violence. *American Journal of Public Health, 97*, 941-947.
- White, J.W., Merrill, L.L., & Koss, M.P. (2001). Prediction of premilitary courtship violence in a Navy recruit sample. *Violence and Victims, 16*, 910-927.
- White, J. W., Smith, P. H., Koss, M. P., & Figueredo, A. J. (2000). Intimate partner aggression – What have we learned? Comment on Archer (2000). *Psychological Bulletin, 126*, 690–696. doi:10.1037/0033-2909.126.5.690
- Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior /middle and secondary schools. *Educational Research, 1*, 3-25.
- Williams, T. S., Connolly, J., Pepler, D., Craig, W., & LaPorte, L. (2008). Risk models of dating aggression across different adolescent relationships: A developmental psychopathology approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*(4), 622-632. doi:10.1037/0022-006X.76.4.622
- Williamson, G.M., & Silverman, J.G. (2001). Violence against female partners: Direct and interactive effects of family history, communal orientation, and peer-related variables. *Journal of Social and Personal Relationships, 18*(4), 535-549.
- Windle, M. & Mrug, S. (2009). Cross-gender violence perpetration and victimization among early adolescents and associations with attitudes toward dating conflict. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(3), 429-439.
- Wingood, G. M., DiClemente, R. J., McCree, D. H., Harrington, K., & Davies, S. L. (2001). Dating violence and the sexual health of Black adolescent females. *Pediatrics, 107*(5), E72.

- Winocur, G., Palmer, H., Dawson, D., Binns, M., Bridges, K., & Stuss, D. (2007). Cognitive rehabilitation in the elderly: An evaluation of psychosocial factors. *Journal of the International Neuropsychological Society, 13*, 153-165.
- Witkoska, E., & Kjellberg, A. (2005). Dimensions of peer sexual harassment in Swedish high schools: What factor structure show the best fit to girls' and boys' selfreports? *Sex Roles, 53*, 677-687.
- Witkowska, E., & Menckel, E. (2005). Perceptions of sexual harassment in Swedish high schools: experiences and school environment problems. *European Journal of Public Health, 15*, 78-85.
- Wolf, K. A., & Foshee, V. A. (2003). Family violence, anger expression styles and adolescent dating violence. *Journal of Family Violence, 18*, 309–316. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026237914406>
- Wolfe, D.A., Scott, K., Wekerke, C., & Pittman, A. (2001). Child maltreatment: Risk of adjustment problems and dating violence in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*(3), 282-298.
- Wolfe, D.A., Wekerle, C., Gough, B., Reitzel-Jaffe, D., Grasley, C., & Pittman, A. (1996). *The youth relationships manual: A group approach with adolescents for the prevention of woman abuse and the promotion of healthy relationships*. Thousand Oaks: Sage.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Reitzel-Jaffe, D., & Lefebvre, L. (1998). Factors associated with abusive relationships among maltreated and nonmaltreated youth. *Development and Psychopathology, 10*, 61-85.
- Wolfe, D. A., Werkele, C., Scott, K., Straatman, A. L., & Grasley, C. (2004). Predicting abuse in adolescent dating relationships over 1 year: The role of child maltreatment and trauma. *Journal of Abnormal Psychology, 113*, 406–415. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.113.3.406>
- Wolitzky-Taylor, K. B., Ruggiero, K. J., Danielson, C. K., Resnick, H. S., Hanson, R. F., Smith, D. W., ... Kilpatrick, D. G. (2008). Prevalence and correlates of dating violence in a national sample of adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 47*, 755-762.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology, 92*(4), 673-696.
- Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence, 32*, 293 – 308.
- Woolfolk, A. (2006). *El papel de la psicología educativa*. En: *Psicología Educativa*. México: Pearson.
- Wylie, R. (1979). *The Self concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health, 55*, 293–300. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.02.009>
- Yoneyama, S. & A. Naito. (2003). Problems with the paradigms: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education, 24*(3), 315–30. doi:10.1080/01425690301894
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/victim student and classroom climate. *Youth Studies Australia, 25*, 34-41.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends*. Chicago: University of Chicago Press
- Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J., & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología, 25*, 316-329.
- Zacarés, J. J., & Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros programas de cualificación profesional inicial. *Revista de Educación, 341*, 123-147.
- Zahn-Waxler, C., Crick, N. R., Shirtcliff, E. A., & Woods, K. E. (2006). The origins and development of psychopathology in females and males. En D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (pp. 76-138). New Jersey, EE.UU: Wiley.
- Zaragoza, J., Serrano, E., & Generelo, E. (2004). La medición de la condición física saludable: aplicación de la batería Eurofit para adultos. *Revista efdeportes.com*, Buenos Aires-Año 10-Nº68.
- Zarbatany, L., Hartmann, D.P., & Rankin, D.B. (1990). The psychological functions of preadolescent peer activities. *Child Development, 61*, 1067-1080.
- Zimmer-Gembeck, M.J., & Locke, E.M. (2007). The socialization of adolescent coping: Relationships at home and school. *Journal of Adolescence, 30*, 1-16.
- Zimmer-Gembeck, M.J., Waters, A.M., & Kindermann, T. (2010). A social relation analysis of liking for and by peers: Association with gender, depression, peer perception, and worry. *Journal of Adolescence, 33*, 69-81.
- Zucherman, M., Hodgins, H., & Miyake, K. (1990). The vocal attractiveness stereotype: Replication and elaboration. *Journal of Nonverbal Behavior, 14*, 97-112.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior, 24*, 188–198.



## **Anexos**

**Anexo 1. Instrumento del estudio**

**Anexo 2. Autorización de la Secretaría  
Autonómica de Educación e Investigación**







Estamos llevando a cabo una investigación para conocer algunos aspectos del día a día de los chicos y chicas de tu edad. Estamos interesados en conocer cómo son las relaciones entre compañeros y las primeras parejas. Para ello, te pedimos que rellenes el cuestionario que tienes ahora entre manos.

No es un examen, no hay respuestas correctas y falsas; lo que nos interesa es conocer tu opinión y tu experiencia, por eso te agradeceremos mucho que lo contestes con total **sinceridad**. El cuestionario es **anónimo** y toda la información que nos aportes es **confidencial**.

**Muchas gracias** por tu colaboración y participación. Sin ella, esta investigación no sería posible.

### INSTRUCCIONES

- Lee atentamente cada una de las cuestiones que se te plantean antes de rodear la respuesta que consideres adecuada.
- En caso de duda en algún enunciado, solicita ayuda a la persona responsable de su aplicación.
- Señala con claridad la respuesta que consideres adecuada. Un círculo en la casilla/ número correspondiente.
- Si te confundes señalando una respuesta, tacha toda la casilla y haz un círculo en la que consideres adecuada.
- Procura contestar todas las preguntas planteadas en el cuestionario. No dejes ninguna en blanco.
- Una vez contestado a todo el cuestionario, entrégalo a la persona responsable del grupo en ese momento.
- No hay respuestas correctas o incorrectas, dado que recogen tu opinión sobre cada una de estas cuestiones y puede ser diferente a la de otro compañero/a.
- Eres una persona importante en la vida del Centro Educativo y por esa razón nos interesa mucho tu opinión.

**¡¡Gracias!!**

Comenzamos con algunas preguntas sobre tu colegio, tu familia y sobre ti mismo. Recuerda que todo es anónimo y no debes escribir tu nombre en ningún momento.

Centro: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

Fecha de Nacimiento: \_\_\_\_\_

Sexo: Hombre  Mujer

¿Con quién vives? (Puedes marcar más de una.)

Padre  Madre  Hermanos/as, ¿cuántos tienes? \_\_\_\_\_  Otras personas, ¿quiénes? \_\_\_\_\_

¿Qué nivel de estudios tienen tu padre y madre?

PADRE:  Ninguno  Básicos  Bachillerato  Ciclos Formativos  Universitarios

MADRE:  Ninguno  Básicos  Bachillerato  Ciclos Formativos  Universitarios

1. Lee cada frase y después señala (con una cruz sobre el cuadro) cuál de las respuestas es la que mejor describe tu actual situación sentimental:

En este momento tengo pareja. Nuestra relación es:

- Estamos empezando o tenemos un rollito. Llevamos juntos \_\_\_\_\_ (número de semanas).  
 Estamos saliendo, aunque aún no es nada serio. Llevamos juntos \_\_\_\_\_ (número de semanas).  
 Es mi novio/a, es una relación seria. Llevamos juntos \_\_\_\_\_ (número de semanas).  
 Estamos comprometidos, es una relación formal. Llevamos juntos \_\_\_\_\_ (número de semanas).  
 No salgo con nadie, pero hay un chico/a que me gusta y salimos con más amigos/as.  
 Ahora no tengo pareja ni me gusta nadie, pero he tenido pareja o rollitos antes.  
 Nunca he salido con nadie.

2. Pensando en tu situación en este momento, señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas ("V") o falsas ("F"):

No estoy saliendo con alguien en este momento	V	F
Estoy tonteando con algún/a chico/a que me gusta	V	F
Voy a sitios como el cine, el parque... en los que hay tanto chicos como chicas	V	F
Salgo con alguien pero con un grupo de amigos	V	F
Salgo con alguien pero nosotros dos solos	V	F
En algunas ocasiones salgo con más de uno/a a la vez	V	F

3. ¿Cuánto tiempo pasas con esa persona (pareja, rollito, chico/a que te gusta...) fuera de clase o en los fines de semana? (Si ahora no tienes, pero has tenido contesta pensando en la última relación. Señala con una cruz sólo una casilla)

- Nunca he salido con nadie  Menos de 2 horas a la semana  De 2 a 4 horas a la semana  
 De 4 a 8 horas a la semana  De 8 a 12 horas a la semana  Más de 12 horas a la semana

4. ¿Conocen tus amigos/as más íntimos a esa persona? (Si ahora no tienes, pero has tenido contesta pensando en la última relación. Señala con una cruz sólo una casilla):

- Nunca he salido con nadie  Sí, lo conocen bien  Sí, pero no muy bien  No, no lo conocen

5. ¿Cuántos novios/as o parejas has tenido? \_\_\_\_\_ (número)

6. ¿Con cuántas personas has salido en los últimos dos meses? \_\_\_\_\_ (número)

7. ¿Cuánto duran normalmente tus relaciones? (señala con una cruz sólo una casilla):

- Nunca he salido con nadie  2 semanas o menos  De 1 a 2 meses  
 De 3 a 5 meses  De 6 meses a 1 año  1 año o más

8. ¿Cuántas veces has terminado una relación (o tu novio/a ha terminado la relación) en los últimos 6 meses?

- No he tenido pareja en los últimos 6 meses  Nunca  1 ó 2  De 3 a 5  más de 5

Ahora algunas preguntas más sobre ti. Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, rodeando con un círculo.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. En general estoy satisfecho conmigo/a mismo/a	1	2	3	4
2. A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada.	1	2	3	4
3. Creo tener varias cualidades buenas.	1	2	3	4
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de personas.	1	2	3	4
5. Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a.	1	2	3	4
6. A veces me siento realmente inútil.	1	2	3	4
7. Siento que soy una persona digna de estima o aprecio, al menos en igual medida que los demás.	1	2	3	4
8. Desearía sentir más aprecio por mí mismo/a	1	2	3	4
9. Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso.	1	2	3	4
10. Tengo una actitud positiva ante mí mismo/a.	1	2	3	4

Rosenberg (1965)

	Totalmente falso	Algo falso	Ni falso ni verdadero	Algo verdadero	Totalmente verdadero
1. Ayudo a otros compañeros/as.	1	2	3	4	5
2. Pregunto a los demás si puedo ser de ayuda.	1	2	3	4	5
3. Muestro preocupación por los demás.	1	2	3	4	5
4. Muestro interés por los demás.	1	2	3	4	5
5. Presto apoyo a los demás.	1	2	3	4	5

PSCS-II. Suldo et al. (2014)

Aparecen diversas frases que describen diferentes conductas que pueden pasarte ahora o han podido pasarte desde que comenzó el curso. Rodea con un círculo.

	No es verdad	Algo verdadero	Muy verdadero
1. Discuto mucho.	1	2	3
2. Me siento solo.	1	2	3
3. Me siento confuso o incapaz de comprender las cosas.	1	2	3
4. Llora mucho.	1	2	3
5. Deliberadamente he tratado de hacerme daño a mí mismo o suicidarme.	1	2	3
6. Destrozo mis cosas.	1	2	3
7. Destrozo las cosas de los demás.	1	2	3
8. Desobedezco en el colegio.	1	2	3
9. Pienso que nadie me quiere.	1	2	3
10. Creo que los demás quieren fastidiarme o que vienen a por mí.	1	2	3
11. Pienso que no valgo para nada o que soy inferior.	1	2	3
12. Me meto en muchas peleas.	1	2	3
13. Suelo andar con chicos que se meten en problemas.	1	2	3
14. Me gusta estar solo	1	2	3
15. No les gusta a los demás.	1	2	3
16. Ataco físicamente a la gente.	1	2	3
17. Grito mucho.	1	2	3
18. Soy reservado o me guardo las cosas para mí mismo.	1	2	3
19. Soy tímido.	1	2	3
20. Soy terco ((testarudo, es decir, mantenerte firme en tu actitud aunque se te intente convencer)	1	2	3
21. Soy desconfiado.	1	2	3
22. Hablo demasiado.	1	2	3
23. Tengo un carácter fuerte.	1	2	3
24. Amenazo con hacer daño a la gente.	1	2	3
25. Me siento desgraciado, triste o deprimido.	1	2	3
26. Cuando hablo, grito más que los demás o impongo mi opinión levantando la voz.	1	2	3

YSR. Achembach (1991)

Las siguientes preguntas se refieren a tu relación con tu familia y amigos/as. Señala la opción que mejor corresponda en cada uno de los casos (padres o familia; amigos/as del mismo sexo; amigos/as del sexo contrario).

		Nunca o casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo o muchas veces	Siempre o casi siempre
1. ¿Cuántas veces pasas tiempo de ocio y diversión con estas personas?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
2. ¿Cuántas veces le cuentas a estas personas cosas que no quieres que otros sepan?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
3. ¿Cuántas veces estas personas te empujan a hacer cosas que no quieres hacer?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
4. ¿Cómo de contento/a te sientes con la relación con estas personas?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
5. ¿Cuántas veces estás en desacuerdo o riñes con estas personas?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
6. ¿Cuántas veces buscas apoyo en estas personas a tus problemas personales?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
7. ¿Cuántas veces estas personas te señalan tus defectos o te hacen sentir mal por ellos?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
8. ¿Cuántas veces estas personas te alaban o te felicitan por el tipo de persona que eres?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
9. Cuando no estéis de acuerdo sobre lo que hay que hacer, ¿cuántas veces estas personas se salen con la suya?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
10. ¿Cuántas veces estas personas te dejan de lado o no te incluyen en sus planes y actividades?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
11. ¿Cuántas veces sales y vas a sitios o haces cosas con estas personas?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
12. ¿Con qué frecuencia le cuentas a estas personas todo lo que te pasa?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
13. ¿Cuántas veces estas personas intentan que hagas cosas que no te gustan?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
14. ¿Cuánto te gusta la forma en que son las cosas entre tú y estas personas?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
15. ¿Cuántas veces te enfadas o peleas con estas personas?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
16. ¿Cuántas veces necesitas ayuda, consejo o comprensión de estas personas?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
17. ¿Con qué frecuencia te critican estas personas?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
18. ¿Cuántas veces pasa que estas personas están orgullosas de ti?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
19. ¿Cuántas veces terminan estas personas tomando las decisiones por los dos, o mandando?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5

		Nunca o casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo o muchas veces	Siempre o casi siempre
20. ¿Con qué frecuencia te ignoran?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
21. ¿Con qué frecuencia juegas, pasas un buen rato o te diviertes con estas personas?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
22. ¿Cuántas veces compartes tus secretos y sentimientos con estas personas?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
23. ¿Con qué frecuencia estas personas te presionan para que hagas las cosas que ellos/as quieren?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
24. ¿Cómo de satisfecho/a te sientes con la relación con estas personas?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
25. ¿Con qué frecuencia discutes con estas personas?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
26. Cuando estás preocupado/a o deprimido/a, ¿con qué frecuencia acudes a estas personas para que te animen?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
27. ¿Cuántas veces estas personas te dicen cosas desagradables o crueles?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
28. ¿En qué medida estas personas aprueban las cosas que haces?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
29. ¿Con qué frecuencia consiguen estas personas que hagas las cosas como ellos/as quieren?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5
30. ¿Con qué frecuencia sientes que estas personas no te prestan toda la atención que tu quieres?	<i>Tus padres o familia</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del mismo sexo</i>	1	2	3	4	5
	<i>Amigo/s del otro sexo</i>	1	2	3	4	5

NRI-RQV. Furman y Buhmester (2008)

A continuación vamos a hacerte algunas preguntas sobre tu relación con tus compañeros y compañeras. En cada caso, rodea con un círculo la casilla que corresponda.

¿Cuántas veces te han hecho / has hecho cosas como...	Nunca	Una o dos veces	Una o dos veces por mes	Una vez por semana	Varias veces a la semana
1.a. Me golpean.	1	2	3	4	5
1.b. He golpeado a alguien	1	2	3	4	5
2.a. Me insultan.	1	2	3	4	5
2.b. He insultado a alguien	1	2	3	4	5
3.a. Me molestan.	1	2	3	4	5
3.b. He molestado a alguien	1	2	3	4	5
4.a. Me ignoran.	1	2	3	4	5
4.b. He ignorado a alguien	1	2	3	4	5
5.a. Me amenazan.	1	2	3	4	5
5.b. He amenazado a alguien	1	2	3	4	5
6.a. Me excluyen (rechazan, apartan) de actividades.	1	2	3	4	5
6.b. He excluido (apartado) de actividades a alguien	1	2	3	4	5

¿Cuántas veces te han hecho / has hecho cosas como...	Nunca	Una o dos veces	Una o dos veces por mes	Una vez por semana	Varias veces a la semana
7.a. Me pegan patadas y puñetazos.	1	2	3	4	5
7.b. He pegado patadas y puñetazos a alguien	1	2	3	4	5
8.a. Corren rumores sobre mí.	1	2	3	4	5
8.b. He difundido rumores sobre alguien	1	2	3	4	5
9.a. Me molestan por el color de mi piel o cultura.	1	2	3	4	5
9.b. He molestado por el color de la piel o cultura a alguien	1	2	3	4	5
10.a. Me roban o dañan mis pertenencias personales.	1	2	3	4	5
10.b. He robado o dañado las pertenencias personales de alguien	1	2	3	4	5
11.a. Me molestan por tener una deficiencia (discapacidad)	1	2	3	4	5
11.b. He molestado a alguien por tener una deficiencia (discapacidad).	1	2	3	4	5
12.a. Me molestan por mi religión.	1	2	3	4	5
12.b. He molestado a alguien por su religión.	1	2	3	4	5
13.a. Me empujan.	1	2	3	4	5
13.b. He empujado a alguien	1	2	3	4	5
14.a. Me llaman gay o lesbiana.	1	2	3	4	5
14.b. He llamado gay o lesbiana a alguien	1	2	3	4	5

Palladino, Nocentini y Menesini (2012)

¿Cuántas veces te han hecho / has hecho cosas como...	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1.a. Alguien te ha mirado o te ha hecho comentarios, bromas o gestos guarros	1	2	3	4	5
1.b. He mirado o he hecho comentarios, bromas o gestos guarros a alguien	1	2	3	4	5
2.a. Alguien se ha apretado contra ti con intenciones sexuales	1	2	3	4	5
2.b. Me he apretado contra alguien con intenciones sexuales	1	2	3	4	5
3.a. Han hecho bromas o creado falsos rumores sobre tu comportamiento sexual	1	2	3	4	5
3.b. He creado rumores falsos sobre el comportamiento sexual de otros/as	1	2	3	4	5
4.a. Te han llamado "marica", "lesbiana", "prostituta", "homosexual", etc.	1	2	3	4	5
4.b. He llamado "marica", "lesbiana", "prostituta", "homosexual", etc. a alguien	1	2	3	4	5
5.a. Alguien te ha enseñado el culo u otras partes de su cuerpo	1	2	3	4	5
5.b. He enseñado el culo u otras partes de mi cuerpo a otra persona	1	2	3	4	5
6.a. Alguien te ha tirado, subido o bajado la ropa con intenciones sexuales	1	2	3	4	5
6.b. Le he tirado, subido o bajado la ropa a alguien con intenciones sexuales	1	2	3	4	5
7.a. Te han parado y te ha empujado contra la pared con intenciones sexuales	1	2	3	4	5
7.b. He parado a alguien y le he empujado contra la pared con intenciones sexuales	1	2	3	4	5
8.a. Te han obligado o forzado a hacer algún acto sexual más que besar	1	2	3	4	5
8.b. He obligado o forzado a alguien a hacer cualquier acto sexual más que besar	1	2	3	4	5
9.a. Te han obligado o forzado a besarle	1	2	3	4	5
9.b. He obligado o forzado a alguien a besarme	1	2	3	4	5
10.a. Alguien te ha tocado, agarrado o pellizcado con intenciones sexuales	1	2	3	4	5
10.b. He tocado, agarrado o pellizcado a alguien con intenciones sexuales	1	2	3	4	5
11.a. Te han enseñado, dado o dejado imágenes sexuales, fotografías, mensajes o notas guarros	1	2	3	4	5
11.b. He mostrado, dado o dejado a alguien imágenes sexuales, fotografías, mensajes o notas guarros	1	2	3	4	5
12.a. Alguien te ha escrito mensajes o dibujos sexuales (por ejemplo en los baños, en un libro, en los vestuarios...)	1	2	3	4	5
12.b. He escrito mensajes o dibujos sexuales (por ejemplo en los baños, en un libro, en los vestuarios...)	1	2	3	4	5
13.a. Alguien te ha bajado o subido la ropa	1	2	3	4	5
13.b. He bajado o subido la ropa a alguien	1	2	3	4	5

SHS. AAUW (1993)

Pensando en este último bloque de preguntas (las últimas 13 preguntas), contesta a lo siguiente:

**1. ¿Quién te hace este tipo de cosas?**

- Un chico
- Una chica
- Nadie me lo ha hecho (SALTA ESTAS SEIS PREGUNTAS)

**2.- ¿Qué relación tenéis?**

- Es sólo un compañero/a del colegio.
- Es un amigo/a.
- Es un chico/a a quien creo que le gusto.
- Es un chico/a con quien empiezo a salir, o tengo un rollito.
- Es mi novio/a

**3. ¿Por qué crees que lo hace? (señala la más frecuente)**

- Porque estamos jugando.
- Para provocarme, picarme.
- Para vengarse por algo.
- Para molestarme o meterse conmigo.
- Por accidente o sin querer.
- Para agredirme o hacerme daño.
- No lo sé.

**4. ¿Es divertido para vosotros?**

- Sí, normalmente acabamos riéndonos.
- No, normalmente acabo llorando o enfadándome
- No lo sé

**5. ¿Está intentando hacerte daño?**

- Sí     No

**6. ¿Está alardeando delante de alguien, o llamando la atención?**

- Sí     No

**1. ¿A quién le haces este tipo de cosas?**

- Un chico
- Una chica
- No lo he hecho a nadie (SALTA ESTAS SEIS PREGUNTAS)

**2.- ¿Qué relación tenéis?**

- Es sólo un compañero/a del colegio.
- Es un amigo/a.
- Es un chico/a que creo que me gusta.
- Es un chico/a con quien empiezo a salir, o tengo un rollito.
- Es mi novio/a

**3. ¿Por qué lo haces? (señala la más frecuente)**

- Porque estamos jugando.
- Para provocarlo/a, picarlo/la.
- Para vengarme por algo.
- Para molestarlo/a o meterme con él/ella.
- Por accidente o sin querer.
- Para agredirlo/a o hacerle daño.
- No lo sé.

**4. ¿Es divertido para vosotros?**

- Sí, normalmente acabamos riéndonos.
- No, normalmente acaba llorando o enfadándose
- No lo sé

**5. ¿Estás intentando hacerle daño?**

- Sí     No

**6. ¿Estás alardeando delante de alguien, o llamando la atención?**

- Sí     No

*Adap. Pellegrini 2003*

Para terminar, encontrarás algunas preguntas más sobre tu relación con tus compañeros y compañeras. Contesta como has hecho con las anteriores.

¿Cuántas veces te han hecho / has hecho cosas como...	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1.a. Alguien ha hecho algo para tratar de ponerme celoso/a	1	2	3	4	5
1.b. He hecho algo para tratar de poner celoso/a a alguien	1	2	3	4	5
2.a. Han sacado a relucir algo malo que había hecho en el pasado	1	2	3	4	5
2.b. He sacado a relucir algo malo que alguien había hecho en el pasado	1	2	3	4	5
3.a. Me han dicho algo solo para picarme o hacerme enfadar	1	2	3	4	5
3.b. He dicho algo a alguien solo para picarlo/a o hacerle enfadar	1	2	3	4	5
4.a. Me han hablado en un tono de voz hostil u ofensivo	1	2	3	4	5
4.b. He hablado en un tono de voz hostil u ofensivo a alguien	1	2	3	4	5
5.a. Me han insultado con frases despectivas	1	2	3	4	5
5.b. He insultado a alguien con frases despectivas	1	2	3	4	5
6.a. Alguien me ha ridiculizado o se ha burlado de mi delante de otros.	1	2	3	4	5
6.b. He ridiculizado o me he burlado de alguien delante de otros.	1	2	3	4	5
7.a. Me han culpado por un problema	1	2	3	4	5
7.b. He culpado a alguien por un problema	1	2	3	4	5
8.a. Me han acusado de flirtear, coquetear y tontear con otro/a	1	2	3	4	5
8.b. He acusado a alguien de flirtear, coquetear y tontear con otro/a	1	2	3	4	5
9.a. Me han amenazado con romper la relación de amistad.	1	2	3	4	5
9.b. He amenazado a alguien con romper la relación de amistad.	1	2	3	4	5

	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
10.a. Me han dado empujones y/o me han agarrado fuerte.	1	2	3	4	5
10.b. He dado empujones y/o me han agarrado fuerte.	1	2	3	4	5
11.a. Me han escupido.	1	2	3	4	5
11.b. He escupido a alguien	1	2	3	4	5
12.a. Me han tirado del pelo o me han arañado.	1	2	3	4	5
12.b. He tirado del pelo o arañado a alguien.	1	2	3	4	5
13.a. Me han abofeteado, dado patadas o mordiscos.	1	2	3	4	5
13.b. He abofeteado, dado patadas o mordiscos a alguien.	1	2	3	4	5
14.a. Alguien me ha retorcido el brazo durante una conversación.	1	2	3	4	5
14.b. He retorcido el brazo a alguien durante una conversación.	1	2	3	4	5
15.a. Me han tirado, roto o dado patadas a mis cosas.	1	2	3	4	5
15.b. He tirado, roto o dado patadas a las cosas de alguien.	1	2	3	4	5
16.a. Alguien me ha empujado o tirado contra la pared.	1	2	3	4	5
16.b. He empujado o tirado contra la pared a alguien.	1	2	3	4	5
17.a. Me han golpeado o intentado golpear con un objeto.	1	2	3	4	5
17.b. He golpeado o intentado golpear con un objeto a alguien.	1	2	3	4	5
18.a. Alguien ha intentado asfixiarme o darme puñetazos durante una conversación.	1	2	3	4	5
18.b. He intentado asfixiar o dar puñetazos a alguien durante una conversación.	1	2	3	4	5

Adapt. CADRI (Fernández-Fuertes, et al. 2008; Benítez y Bandera, 2013). Adapt. CTS (Viejo et al., 2014)

**Pensando en este último bloque de preguntas (las últimas 18 preguntas), contesta a lo siguiente:**

**1. ¿Quién te hace este tipo de cosas?**

- Un chico
- Una chica
- Nadie me lo ha hecho (SALTA ESTAS SEIS PREGUNTAS)

**2.- ¿Qué relación tenéis?**

- Es sólo un compañero/a del colegio.
- Es un amigo/a.
- Es un chico/a a quien creo que le gusto.
- Es un chico/a con quien empiezo a salir, o tengo un rollito.
- Es mi novio/a.

**3. ¿Por qué crees que lo hace? (señala la más frecuente)**

- Porque estamos jugando.
- Para provocarme, picarme.
- Para vengarse por algo.
- Para molestarme o meterse conmigo.
- Por accidente o sin querer.
- Para agredirme o hacerme daño.
- No lo sé.

**4. ¿Es divertido para vosotros?**

- Sí, normalmente acabamos riéndonos.
- No, normalmente acabo llorando o enfadándome
- No lo sé

**5. ¿Está intentando hacerte daño?**

- Sí
- No

**6. ¿Está alardeando delante de alguien, o llamando la atención?**

- Sí
- No

**1. ¿A quién le haces este tipo de cosas?**

- Un chico
- Una chica
- No lo he hecho a nadie (SALTA ESTAS SEIS PREGUNTAS)

**2.- ¿Qué relación tenéis?**

- Es sólo un compañero/a del colegio.
- Es un amigo/a.
- Es un chico/a que creo que me gusta.
- Es un chico/a con quien empiezo a salir, o tengo un rollito.
- Es mi novio/a.

**3. ¿Por qué lo haces? (señala la más frecuente)**

- Porque estamos jugando.
- Para provocarlo/a, picarlo/la.
- Para vengarme por algo.
- Para molestarlo/a o meterme con él/ella.
- Por accidente o sin querer.
- Para agredirlo/a o hacerle daño.
- No lo sé.

**4. ¿Es divertido para vosotros?**

- Sí, normalmente acabamos riéndonos.
- No, normalmente acaba llorando o enfadándose
- No lo sé

**5. ¿Estás intentando hacerle daño?**

- Sí
- No

**6. ¿Estás alardeando delante de alguien, o llamando la atención?**

- Sí
- No

Adap. Pellegrini (2003)

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**



Resolución de 29 de septiembre de 2015 del Secretario Autonómico de Educación y Formación de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte por la que se autoriza el Proyecto de Investigación Educativa: **"VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR: EL PASO DE LA INFANCIA A LA ADOLESCENCIA"**, cuyos responsables son Dra. Rosario Ortega Ruiz y Dra. Carmen Viejo Almanzor, ambas del departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba y el investigador D. Jorge Paredes Giménez

Vista la solicitud, de D. Jorge Paredes Giménez; y según las competencias que me confiere el Decreto 155/2015 de 18 de septiembre, del Consell, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.

### RESUELVO

- 1º Autorizar la realización del proyecto de investigación anteriormente citado.
- 2º La secretaria Autonómica de Educación e Investigación comunicará, la esta autorización junto con la documentación del proyecto, al director territorial que corresponde a los centros docentes que participan en el proyecto para ser notificados. Una vez recibida la documentación, el director/a del centro solicitará al Consejo Escolar la autorización para que se pueda cumplimentar total o parcialmente el cuestionario por parte de los alumnos seleccionados.
- 3º. Dicho proyecto de investigación deberá contar con la autorización previa de los padres de los alumnos que participen en el mismo, debiendo garantizarse en todo caso la confidencialidad de sus respuestas y la protección de datos según la normativa aplicable al efecto.
- 4º La participación del profesorado y del alumnado en dicho proyecto es asimismo voluntaria y se enmarca en la autonomía pedagógica y organizativa que le confiere la normativa vigente a los centros educativos. Así, será el equipo investigador el que se dirija a los centros educativos para proponerles su participación en dicho proyecto, pudiendo mostrar la presente autorización a los directores de los mismos.
- 5º La Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y Procedimiento Administrativo Común (BOE núm. 285, de 27.11.92) y en los artículos 10, 14 y 46 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa (BOE núm.167, de 14.07.98), el presente acto pone fin a la vía administrativa, pudiendo ser recurrido potestativamente en reposición o bien cabrá plantear de forma directa el recurso contencioso-administrativo en los plazos y ante los órganos que se indican a continuación:
  - a) El recurso de reposición deberá interponerse ante el Secretario Autonómico de Educación de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente al de su notificación.
  - b) El recurso contencioso-administrativo deberá plantearse ante el Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana en el plazo de dos meses a contar desde el día siguiente al de su notificación.

Lo que pongo en su conocimiento y a los efectos oportunos.

Valencia, a 29 de septiembre de 2015

**EL SECRETARIO AUTONÓMICO DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN**

  
**Miguel Soler Gracia**

