

La violencia sexual en la adolescencia: naturaleza del fenómeno y factores asociados

Esther María Vega Gea

SEPTIEMBRE 2013



UNIVERSIDAD D. CORDOBA

Directoras

Rosario Ortega Ruiz

Virginia Sánchez Jiménez

TITULO: *La violencia sexual en la adolescencia: naturaleza del fenómeno y factores asociados*

AUTOR: *Esther María Vega Gea*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2014
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS: La Violencia Sexual en la Adolescencia: Naturaleza del Fenómeno y Factores Asociados.

DOCTORANDO/A: Esther María Vega Gea

El trabajo de investigación realizado por Esther M^a Vega Gea bajo mi dirección y en co-dirección de la Dra. Virginia Sánchez Jiménez, ha sido un producto del proyecto de investigación titulado “*Violencia Escolar y Juvenil: Los Riesgos del Cortejo Violento, la Agresión Sexual y el Ciberacoso*”, financiado por el Plan Nacional de I+D+I del Estado Español (PSI2010-17246). Se trata de un estudio bien fundamentado en el que se ha realizado una exhaustiva revisión de la literatura científica sobre el desarrollo adolescente y la violencia sexual que surge en esta etapa en el contexto de los iguales, centrándonos principalmente en la naturaleza y prevalencia de este tópico. Se ha utilizado una metodología que se adecua a los objetivos e hipótesis establecidos en la investigación. Para ello se han realizado análisis descriptivos y multivariantes que nos han permitido explorar la naturaleza del fenómeno y establecer la prevalencia del mediante la medición de diversos indicadores. Los resultados obtenidos son relevantes y de interés científico, permitiendo avanzar en la comprensión y análisis del fenómeno y asentando las bases de este complejo fenómeno y sus implicaciones durante la etapa adolescente. El resultado de este trabajo se ha visto reflejado en la presentación de comunicaciones en congresos relevantes, nacionales e internacionales, del área de la psicología evolutiva y de la educación, así como la producción de artículos científicos que están en proceso de elaboración. Las directoras consideran que la investigación presenta suficientes indicios de calidad como para ser defendida en Comisión Evaluadora para la obtención del título de Doctor por la Universidad de Córdoba.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 27 de septiembre de 2013

Firma del/de los director/es

Fdo.: Rosario Ortega Ruiz

Fdo.: Virginia Sánchez Jiménez



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

La Violencia Sexual en la Adolescencia:
Naturaleza del Fenómenos y Factores asociados

TESIS DOCTORAL

Esther M^a Vega Gea

DIRECTORAS

Dra. Rosario Ortega Ruiz

Dra. Virginia Sánchez Jiménez

Córdoba, 2013

Lo que lleva mucho tiempo en aprenderse, lleva también mucho tiempo en olvidarse
(L.A. Séneca)

Dedicatoria

A mis abuelos, Carmen y Manolo, que me han apoyado y amado incondicionalmente durante toda mi vida, y que ahora siguen haciéndolo convertidos en estrellas, las estrellas más bonitas del firmamento, iluminándome el camino día a día. Os adoro gorditos.

A mi familia, que siempre ha estado a mi lado, animándome a seguir, a no cesar en el empeño de conseguir todas y cada una de las metas que me he ido proponiendo en la vida. Desde pequeña recuerdo que siempre han creído en mí mucho más de lo que yo era capaz de hacerlo. Gracias por acompañarme en los buenos momentos, pero sobre todo, gracias por cuidarme y apoyarme en los no tan buenos, secando mis lágrimas o simplemente acompañándome. Os quiero, formamos una gran familia.

A mi mitad, Ata, la persona más bella que jamás he conocido, que llena mi vida de ilusiones y alegrías y que con su inmenso cariño y amor me hace sentir que puedo con todo y más. Gracias por estar a mi lado SIEMPRE, por tu infinita paciencia, y sobre todo gracias por sacar lo mejor de mí. Esta tesis es tan tuya como mía. Simplemente te amo.

Agradecimientos

En especial he de agradecer a mis directoras de tesis, ya que sin su continuo apoyo, enseñanza y esfuerzo este trabajo no hubiera podido realizarse.

A *Charo*, por acogerme en su equipo, su otra familia, *los laecovitos*, y transmitirme en cada pequeño y gran detalle su sabiduría e ilusión por el mundo de la ciencia y la investigación. Agradecerle también el apoyo en los momentos en los que no se ve la luz al final del túnel, por creer en mí y por acompañarme todos estos años.

A *Virginia*, gracias por todo... ya que a pesar de mis idas y venidas, de mis miedos, inseguridades y en ocasiones paranoias, ha sabido estar ahí, esperando a que tomara las riendas de mi tesis, pero acompañándome y guiándome en cada paso que he ido dando.

Gracias por acogerme en su casa como un miembro más de su familia, y por robarles tiempo a sus pequeñas para poder dedicarme a mí esas sesiones interminables de trabajo. Gracias por animarme y ayudarme a confiar en mi misma y en mi trabajo.

A esas pequeñajas, Martina y Gala, que sin saberlo han contribuido enormemente a que este trabajo al fin vea la luz. No olvidaré jamás que hayáis compartido a mamá conmigo, incluso en vacaciones, eso es generosidad. Gracias por dibujar una sonrisa en mí cara en los momentos más estresantes del proceso, y por todos esos ratitos de juego y risas que tanto despejaban. Gracias también a Javi, el papá de las pequeñajas, que ha contribuido también a la causa, y que además ha procurado alimentarnos bien en esas largas jornadas de trabajo.

Gracias a **todo el equipo que forma el LAECОВI**, mis laecovitos, por los momentos compartidos y vividos durante los años que llevo formando parte de esta pequeña-gran familia. Los senior o hermanos mayores, como a mí me gusta llamaros, estáis ahí ayudándonos y guiándonos con vuestra experiencia a los más inexpertos. Además lo hacéis con mucho cariño, y eso es de agradecer. A los pequeños del grupo, gracias por escucharme y soportarme en mis momentos de locura y estrés.

A Antonio Jesús, Juanma, Olga y Cris gracias por los ánimos y ayuda brindada en este sprint final, habéis sido un apoyo muy importante para mí.

A José Antonio, gracias por compartir conmigo su ingenio estadístico y por animarme a no cesar en mi empeño, y por ayudarme a ver más fácilmente el complejo mundo de la estadística.

A Carmen, Juan y David, amigos más que compañeros...por estar ahí siempre. Cada uno a su estilo, pero en definitiva dando lo mejor de vosotros para que saliera lo mejor de mí misma. Gracias por todos estos años de amistad incondicional. Ahora comprendo que todo lo que habéis hecho ha sido por mi bien, aunque en ocasiones me pareciera una tortura, por eso gracias también por abrirme los ojos y hacerme salir de mi propia espiral.

Gracias a mis grandes amigos, los que habéis sabido comprender perfectamente mis cambios de humor y habéis estado cerca aunque no estuviéramos juntos.

Índice

RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL DE ESTHER M^a VEGA GEA.....	17
ABSTRACT OF THE THE THESIS OF ESTHER M^a VEGA GEA	21
INTRODUCCIÓN.....	26
CAPÍTULO 1: EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DURANTE LA ADOLESCENCIA.....	27
1.1. El concepto de adolescencia y sus cambios.....	27
1.2. Desarrollo físico en la adolescencia.....	30
1.3. Maduración psicofisiológica y desarrollo socioafectivo.....	33
1.4. Desarrollo cognitivo, aprendizaje social y desarrollo moral.....	34
1.5. Desarrollo de la identidad, autoconcepto y autoestima.....	39
1.6. Relaciones sociales: adolescencia y familia.....	44
1.7. El papel de los iguales en la adolescencia.....	47
1.7.1. La evolución del grupo de iguales.....	49
1.8. El cortejo adolescente y el inicio de las relaciones de pareja.....	52
CAPÍTULO 2: ACOSO SEXUAL EN EL CONTEXTO DE IGUALES: AÑOS ADOLESCENTES.....	55
2.1. Acoso sexual entre adolescentes: aproximación al constructo.....	55
2.2. Estudios sobre prevalencia del acoso sexual entre adolescentes.....	62
2.2.1. El efecto del sexo.....	71
2.2.2. El efecto de la edad.....	75
2.3. Instrumentos de medida de acoso sexual entre adolescentes.....	77
2.4. Factores de riesgo del acoso sexual entre adolescentes.....	83
2.4.1. Factores de riesgo del acoso sexual entre adolescentes.....	84
2.4.2. Factores de riesgo sociales o contextuales: familia, escuela y cultural familiar.....	88
2.4.2.1. Factores de riesgo vinculados al contexto escolar.....	90
2.4.2.2. Factores de riesgo vinculados a la red del grupo de iguales.....	92
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....	94
3.1. Planteamiento del problema, objetivos e hipótesis.....	94
3.2. Participantes.....	98
3.2.1. Muestra.....	98
3.2.2. Población de referencia. Características sociodemográficas.....	99

3.3. Instrumentos.....	102
3.3.1. Datos sociodemográficos.....	102
3.3.2. Variables personalidad, actitud y comportamiento.....	102
3.3.2.1. Autoestima.....	102
3.3.2.2. Problemas internalizantes y externalizantes.....	103
3.3.2.3. Actitudes sexistas.....	104
3.3.2.4. Consumo de sustancias.....	104
3.3.3. Variables del contexto de iguales.....	104
3.3.3.1. Comportamiento agresivo entre iguales.....	104
3.3.3.2. Comportamientos sexuales violentos (SHS, AUWW, 1993).....	105
3.3.3.3. Comportamiento transgresivo.....	106
3.4. Procedimiento de obtención de los resultados.....	106
3.5. Análisis de datos.....	107
CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....	110
4.1. Estructura factorial del acoso sexual entre iguales.....	110
4.1.1. Análisis univariados y multivariados.....	111
4.1.1.1. Análisis descriptivos de la victimización sexual en chicas.....	111
4.1.1.2. Análisis descriptivos de la victimización sexual en chicos.....	113
4.1.1.3. Análisis descriptivos de la agresión sexual en chicas.....	115
4.1.1.4. Análisis descriptivo de la agresión sexual en chicos.....	117
4.1.2. Validación del Sexual Harassment Survey.....	120
4.1.2.1. Modelos de victimización de acoso sexual en chicas.....	121
4.1.2.1.1. El modelo unifactorial.....	121
4.1.2.1.2. El modelo bifactorial.....	122
4.1.2.2. Modelos de victimización acoso sexual en chicos.....	125
4.1.2.2.1. El modelo unifactorial.....	125
4.1.2.2.2. El modelo bifactorial.....	126
4.1.2.3. Modelos de agresión sexual en chicas.....	129
4.1.2.3.1. El modelo unifactorial.....	129
4.1.2.3.2. El modelo bifactorial.....	131
4.1.2.4. Modelos de agresión sexual en chicos.....	134
4.1.2.4.1. El modelo unifactorial.....	134
4.1.2.4.2. El modelo bifactorial.....	136
4.2. Victimización y agresión sexual visual-verbal y física.....	138

4.2.1. Implicación en victimización y agresión visual-verbal y física.....	138
4.3. La cronicidad y variedad de la agresión y victimización sexual.....	140
4.3.1. Cronicidad y variedad de la victimización visual-verbal en chicas y chicos.....	141
4.3.2. Cronicidad y variedad de la victimización física en chicas y chicos.....	147
4.3.3. Cronicidad y variedad de la agresión visual-verbal en chicas y chicos.....	153
4.3.4. Cronicidad y variedad de la agresión física en chicas y chicos.....	158
4.4. La severidad de la victimización y agresión sexual adolescente.....	165
4.5. Agresión y victimización sexual a lo largo de la adolescencia.....	170
4.5.1. Efecto de la edad en la victimización sexual visual-verbal femenina y masculina.....	170
4.5.2. Efecto de la edad en la victimización sexual física femenina y masculina.....	172
4.5.3. Efecto de la edad en la agresión sexual visual-verbal femenina y masculina.....	173
4.5.4. Efecto de la edad en la agresión sexual física femenina y masculina.....	175
4.6. Efecto de la edad en la cronicidad y variedad de la agresión y victimización sexual entre iguales.....	176
4.6.1. Efecto de la edad en la cronicidad y variedad de la victimización sexual visual-verbal en chicos y chicas.....	177
4.6.2. Efecto de la edad en la cronicidad y variedad de la victimización sexual física en chicos y chicas.....	179
4.6.3. Efecto de la edad en la cronicidad y variedad de la agresión sexual visual-verbal en chicos y chicas.....	180
4.6.4. Efecto de la edad en la cronicidad y variedad de la agresión sexual física en chicos y chicas.....	181
4.7. Efecto de la edad en la severidad de la agresión y victimización sexual durante la adolescencia.....	183
4.7.1. La edad y la severidad de la victimización en chicas y chicos.....	183
4.7.2. La edad y la severidad de la agresión en chicas y chicos.....	185
4.8. Relación entre la severidad, cronicidad y variedad de la agresión y victimización.....	187
4.8.1. Cronicidad y variedad de la victimización en función de la severidad.....	187
4.8.2. Cronicidad y variedad de la agresión en función de la severidad.....	189
4.9. Los roles de implicación en la violencia sexual adolescente.....	191
4.9.1. Roles de implicación del acoso sexual femenino y masculino.....	192
4.10. Roles de implicación, cronicidad y variedad del acoso sexual.....	195
4.10.1. Roles y cronicidad en chicos y chicas.....	195
4.10.2. Roles y variedad en chicos y chicas.....	199

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	204
5.1. Estructura factorial del instrumento Sexual Harassment Survey.....	204
5.2. Prevalencia de la violencia sexual adolescente en Andalucía.....	210
5.2.1. Prevalencia de la victimización y la agresión visual-verbal y física.....	210
5.2.2. Evolución de la violencia sexual durante la adolescencia.....	215
5.3. Fortalezas, limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.....	220
CAPÍTULO 6: REFERENCIAS.....	222

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento del estudio

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Comportamientos de acoso sexual utilizados en la Encuesta de la AAUW sobre acoso sexual en las Escuelas de America.....	79
Tabla 2: Características personales de los participantes.....	99
Tabla 3: Distribución de la muestra por sexo y edad.....	100
Tabla 4: Características familiares de los participantes.....	101
Tabla 5: Porcentajes de ocurrencias en victimización sexual chicas.....	112
Tabla 6: Estadísticos univariados de la escala de victimización sexual chicos.....	113
Tabla 7: Porcentajes de ocurrencia en victimización sexual chicos.....	114
Tabla 8: Estadísticos univariados de la escala de victimización sexual chicos.....	115
Tabla 9: Porcentajes de ocurrencia en agresión sexual chicas.....	116
Tabla 10: Estadísticos univariados de la escala de agresión sexual chicas.....	117
Tabla 11: Porcentajes de ocurrencia en agresión sexual chicos.....	118
Tabla 12: Estadísticos univariados de la escala de agresión sexual chicos.....	119
Tabla 13: Índices de ajuste para el modelo de victimización sexual chicas.....	121
Tabla 14: Modelo bifactorial de la victimización femenina.....	123
Tabla 15: Índices de ajuste de los modelos de victimización sexual femenina.....	124
Tabla 16: Índices de ajuste para el modelo unifactorial de la victimización masculina.....	125
Tabla 17: Índices de ajuste para el modelo bifactorial de la victimización masculina.....	127
Tabla 18: Índices de ajuste de los modelos de victimización sexual masculina.....	129
Tabla 19: Índices de ajuste para el modelo unifactorial de agresión femenina.....	130
Tabla 20: Índices de ajuste para el modelo bifactorial de la agresión femenina.....	132
Tabla 21: Índices de ajuste de los modelos de agresión sexual femenina.....	134
Tabla 22: Índices de ajuste para el modelo unifactorial de la agresión masculina.....	134
Tabla 23: Índices de ajuste para el modelo bifactorial de la agresión masculina.....	136
Tabla 24: Índices de ajuste de los modelos de agresión sexual masculina.....	138
Tabla 25: La implicación en victimización y agresión sexual visual-verbal y física en chicas y chicos.....	139
Tabla 26: Descriptivos de la cronicidad de victimización sexual visual-verbal femenina.....	142
Tabla 27: Cronicidad de victimización sexual visual-verbal femenina.....	143
Tabla 28: Descriptivos de la variedad de victimización sexual visual-verbal femenina.....	143
Tabla 29: Variedad de victimización sexual visual-verbal femenina.....	144
Tabla 30: Descriptivos de la cronicidad de la victimización sexual visual-verbal masculina.....	145

Tabla 31: Cronicidad de la victimización sexual visual-verbal masculina.....	145
Tabla 32: Descriptivos de la variedad de victimización sexual visual-verbal masculina.....	146
Tabla 33: Variedad de victimización sexual.....	146
Tabla 34: Descriptivos de la cronicidad de victimización sexual física femenina.....	148
Tabla 35: Cronicidad de victimización sexual física femenina.....	148
Tabla 36: Descriptivos de la variedad de victimización sexual física femenina.....	149
Tabla 37: Variedad de victimización sexual física femenina.....	150
Tabla 38: Descriptivos de la cronicidad de victimización sexual física masculina.....	151
Tabla 39: Cronicidad de victimización sexual física masculina.....	151
Tabla 40: Descriptivos de la variedad de victimización sexual física masculina.....	152
Tabla 41: Variedad de victimización sexual física masculina.....	152
Tabla 42: Descriptivos de la cronicidad de la agresión sexual visual verbal femenina.....	154
Tabla 43: Cronicidad de agresión sexual visual-verbal femenina.....	154
Tabla 44: Descriptivos de agresión sexual visual-verbal femenina.....	155
Tabla 45: Variedad de agresión sexual visual-verbal femenina.....	155
Tabla 46: Descriptivos de cronicidad de agresión sexual visual-verbal masculina.....	156
Tabla 47: Cronicidad de agresión sexual visual-verbal masculina.....	157
Tabla 48: Descriptivos de la variedad de agresión sexual visual-verbal masculina.....	157
Tabla 49: Variedad de la agresión sexual visual-verbal masculina.....	158
Tabla 50: Descriptivos de la cronicidad de agresión sexual física femenina.....	159
Tabla 51: Cronicidad de agresión sexual física femenina.....	159
Tabla 52: Descriptivos de la variedad de comportamientos de agresión sexual física femenina.....	160
Tabla 53: Variedad de la agresión sexual física femenina.....	160
Tabla 54: Descriptivos de la cronicidad de la agresión sexual física masculina.....	161
Tabla 55: Cronicidad de la agresión sexual física masculina.....	162
Tabla 56: Descriptivos de la variedad de agresión sexual física masculina.....	162
Tabla 57: Variedad de agresión sexual física masculina.....	163
Tabla 58: Resumen de las diferentes medias de cronicidad y variedad de acoso sexual.....	165
Tabla 59: Implicación femenina en victimización sexual visual-verbal por edad.....	171
Tabla 60: Implicación masculina en victimización sexual visual-verbal por edad.....	171
Tabla 61: Implicación femenina en victimización sexual física por edad.....	172
Tabla 62: Implicación masculina en victimización sexual física por edad.....	173
Tabla 63: Implicación femenina en agresión sexual visual-verbal por edad.....	174
Tabla 64: Implicación masculina en agresión sexual visual-verbal por edad.....	175

Tabla 65: Implicación femenina en agresión sexual física por edad.....	175
Tabla 66: Implicación masculina en agresión sexual física por edad.....	176
Tabla 67: ANOVAS, diferencias por edad en la cronicidad y variedad de comportamientos de victimización sexual visual-verbal femenina.....	178
Tabla 68: ANOVAS, diferencias por edad en la variedad de comportamientos de victimización sexual visual-verbal masculina.....	179
Tabla 69: ANOVAS, diferencias por edad en la variedad de comportamientos de agresión sexual visual-verbal masculina.....	181
Tabla 70: Cronicidad y variedad de la victimización femenina y masculina en relación a la severidad.....	189
Tabla 71: Cronicidad y variedad de la agresión femenina y masculina en relación a la severidad...	190
Tabla 72: Consideración de la severidad de los comportamientos en función de las opciones de respuesta.....	191
Tabla 73: Roles de implicación del acoso sexual adolescente.....	192
Tabla 74: Medidas de cronicidad de acoso sexual en los diferentes roles femeninos.....	197
Tabla 75: Medidas de cronicidad de acoso sexual en los diferentes roles masculinos.....	199
Tabla 76: Medidas de variedad de acoso sexual en los diferentes roles femeninos.....	201
Tabla 77: Medidas de variedad de acoso sexual en los diferentes roles masculinos.....	203

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Solución gráfica del modelo monodimensional de la victimización sexual femenina.....	122
Gráfico 2: Solución gráfica del modelo bidimensional de la victimización sexual femenina.....	124
Gráfico 3: Solución gráfica del modelo monodimensional de la victimización sexual masculina.....	126
Gráfico 4: Solución gráfica del modelo bidimensional de la victimización sexual masculina.....	128
Gráfico 5: Solución del modelo unidimensional de la agresión sexual femenina.....	131
Gráfico 6: Solución gráfica del modelo bidimensional de la agresión sexual femenina.....	133
Gráfico 7: Solución gráfica del modelo unidimensional de la agresión sexual masculina.....	135
Gráfico 8: Solución gráfica del modelo bidimensional de la agresión sexual masculina.....	137
Gráfico 9: Severidad victimización femenina.....	166
Gráfico 10: Severidad victimización masculina.....	167
Gráfico 11: Severidad agresión femenina.....	168
Gráfico 12: Severidad agresión masculina.....	168
Gráfico 13: Severidad del acoso sexual adolescente.....	169
Gráfico 14: Severidad de la victimización femenina durante la adolescencia.....	184
Gráfico 15: Severidad de la victimización masculina durante la adolescencia.....	185
Gráfico 16: Severidad de la agresión femenina durante la adolescencia.....	185
Gráfico 17: Severidad de la agresión masculina durante la adolescencia.....	186
Gráfico 18: Prevalencia de implicación femenina en los diferentes roles del acoso sexual.....	193

RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL DE D^a Esther M^a Vega Gea

1. Introducción o motivación de la tesis

La adolescencia se caracteriza por ser un periodo evolutivo en el que se producen cambios fisiológicos, psicológicos y sociales importantes (Albert y Steinberg, 2011; Belsky, 2007). En este sentido, la maduración biológica de chicos y chicas, tendrá grandes repercusiones en la calidad de las relaciones interpersonales de los mismos (Coleman y Hendry, 1999; Dahl y Gunner, 2009; Steinberg, 2005), puesto que muchas de las interacciones que iniciarán estarán teñidas de atracción sexual (Belsky, 2012; Oliva, 2003; Ortega-Rivera, Ortega y Sánchez, 2010). Así, en las relaciones que hasta el momento eran únicamente de amistad puede aparecer un componente sexual. En este contexto, los grupos de amigos, hasta ahora unisexuales, comienzan a transformarse progresivamente en grupos mixtos, lo cual hace necesario el reajuste de las formas de interrelación dentro del grupo (Dunphy, 1963). Por lo tanto, sería imprescindible un aprendizaje que les permita modular y expresar de forma correcta estos nuevos sentimientos de carácter sexual, según las normas socialmente aceptadas. Sin embargo, las dificultades en este proceso de aprendizaje pueden dar lugar a comportamientos sexuales violentos entre iguales (Lacasse et al. 2003; Maccoby, 1998; McMaster, Conolly, Pepler y Craig, 2002; Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, Menesini y Nocentini, 2010). Este fenómeno de la violencia sexual entre adolescentes es un tópico que está tomando especial relevancia en las últimas décadas, si bien, no existe aún un consenso general sobre su naturaleza, prevalencia y dimensiones (AAUW, 1993, 2001; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010; Witkowska y Kjellberg, 2005). Además, la escasez o falta de estudios en Andalucía sobre la violencia sexual entre iguales adolescentes manifiesta la necesidad de estudiar y abordar esta problemática adolescente en la actualidad.

El presente trabajo se marcó principalmente dos grandes objetivos. En primer lugar, se propuso testar la estructura factorial del modelo de acoso sexual en chicas y chicos (AAUW,

1993, 2001; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010) en una muestra de adolescentes andaluces. En segundo lugar, se decidió analizar la prevalencia del acoso sexual adolescente atendiendo a diferentes indicadores: implicación, cronicidad, variedad, severidad y roles, en función de la edad y el sexo de los escolares.

2. Contenido de la investigación

Para esta investigación se ha contado con una muestra representativa de adolescentes andaluces. Concretamente, se ha estudiado a 3489 escolares andaluces (51.1% chicas y 48.9% chicos) del segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años o más. Este trabajo ha analizado el estado actual del acoso sexual adolescente, distinguiendo entre agresión y victimización. Asimismo, se realizaron Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC), que han probado la bidimensionalidad del fenómeno en chicos y chicas, permitido de esta manera explorar la naturaleza del fenómeno. En cuanto a los resultados obtenidos en relación a la prevalencia, se ha observado una alta prevalencia de victimización y agresión en ambos sexos, aunque hay que señalar que los adolescentes se encuentran principalmente implicados en las formas leves de acoso sexual.

El estudio de la prevalencia teniendo en cuenta diferentes parámetros como la edad y el sexo, así como el tipo de acoso, mediante el análisis de diversos indicadores: implicación, cronicidad, variedad, severidad, roles, etc., presenta una imagen más detallada del estado actual de este fenómeno en Andalucía.

3. Conclusión

Este trabajo es una contribución al pequeño cuerpo de investigaciones sobre las dimensiones o factores de la violencia sexual adolescente y su relación con las dimensiones propuestas anteriormente en otros estudios (Ortega et al., 2010). En este sentido, el principal resultado de esta investigación ha sido testar el modelo de agresión y victimización sexual masculina, y el de agresión femenina, además del de victimización femenina, modelo que fue validado anteriormente por algunos investigadores en otros estudios (Ortega et al., 2010).

Los resultados sobre la prevalencia del fenómeno encontraron una mayor prevalencia de victimización que de agresión, así como una mayor participación de los chicos que de las chicas en ambas formas de acoso sexual (AAUW, 1993, 2001; Petersen y Hyde, 2009; Wei y Chen, 2012). Es importante apuntar que las formas leves de implicación en acoso sexual fueron las que más adolescentes, tanto del sexo femenino como del masculino, afirmaron perpetrar y recibir de sus iguales.

4. Bibliografía

- Albert, D., & Steinberg, L. (2011). Judgment and decision making in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 211-224.
- American Association of University Women. (1993). *Hostile hallways: The AAUW survey on sexual harassment in America's schools*. Washington, DC: American Association of University Women.
- American Association of University Women. (2001). *Hostile hallways: Bullying, teasing, and sexual harassment in school*. Washington, DC: American Association of University Women.
- Belsky, J. (2007). Childhood Experiences and Reproductive Strategies. En R. Dumbar, & L. Barrett (Edits.), *Oxford Handbook of evolutionary psychology* (págs. 237-254). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Belsky, J. (2012). The development of human reproductive strategies: Progress and prospects. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 310–316.
- Coleman, J., & Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence (3rd ed.)*. London: Routledge.
- 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.
- Dunphy, D. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230-246.

- Lacasee, A., Purdy, K., & Mendelson, M. J. (2003). The mixed company they keep: Potentially offensive sexual behaviours among adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 532-554.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación, 15*, 373-383.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A., & Menesini, E. (2010). Peer sexual harassment in adolescent girls: A cross-national study (Spain-Italy). *International Journal of Clinical and Health Psychology, 10*, 245-264.
- Petersen, J. L., & Shibley Hyde, J. (2009). A longitudinal investigation of peer sexual harassment victimization in adolescence. *Journal of Adolescence, 32*, 1173-1188.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*, 69-74.
- Wei, H., & Chen, J. (2012). Factors Associated with Peer Sexual Harassment Victimization Among Taiwanese Adolescents. *Sex Roles, 66*, 66-78.
- Witkowska, E., & Kjellberg, A. (2005). Dimensions of peer sexual harassment in Swedish high schools: What factor structure show the best fit to girls' and boys' self-reports? *Sex Roles, 53*, 677-687.

1. Introduction or incentive of the thesis

Adolescence is an evolutive period in which very important physiological, psychological and social changes take place (Albert y Steinberg, 2011; Belsky, 2007). In this way, boys and girls' biological maturation will have major implications in the quality of their inter-personal relationships (Coleman y Hendry, 1999; Dahl y Gunner, 2009; Steinberg, 2005), because much of these interactions will include some sexual attraction (Belsky, 2012; Oliva, 2003; Ortega-Rivera, Ortega y Sánchez, 2010). So, in those relationships, that until now were based on friendship, a sexual component could appear. In this context, unisexual peer groups begin their progressive transformation into mixed-gender groups, and this causes the need for readjustment of interaction forms within the group (Dunphy, 1963). Therefore, a learning process that enable them to modulate and state these new sexual feelings in an appropriate way would be essential. However, difficulties can be found in this learning process and it may cause violent sexual behaviors between peers (Lacasse et al. 2003; Maccoby, 1998; McMaster, Conolly, Pepler y Craig, 2002; Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, Menesini y Nocentini, 2010). The phenomenon of peer sexual violence between adolescents has been becoming a specially relevant topic during last decades, even though there is no general consensus about its nature, prevalence and dimensions (AAUW, 1993, 2001; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010; Witkowska y Kjellberg, 2005). Also, scarce investigations focused on adolescent peer sexual harassment were carried out in Andalusia, so approaching this important adolescent problem becomes necessary nowadays.

The present study set two main aims. Firstly, test the sexual harassment model factorial structure on boys and girls (AAUW, 1993, 2001; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010) on a sample of Andalusian adolescents. Next, analyze the prevalence of the phenomenon using different indicators: involvement, chronicity, variety, severity and roles, in function of gender and age of adolescents.

2. *Investigation Contents*

The investigation has been performed on a representative sample of Andalusian adolescents composed by 3489 students (51.1% girls and 48.9% boys) from secondary school and high school aged from 15 to 18 and beyond. Current state of adolescent sexual harassment was analyzed, distinguishing victimization from aggression. Also, Confirmatory Factorial Analysis (CFA) were performed, which has proven the sexual harassment bidimensionality in boys and girls and made possible the exploration of phenomenon nature.

The obtained results showed a high prevalence of victimization and aggression in both boys and girls. However, it is necessary to highlight that adolescents are mostly involved in light forms of sexual harassment. Also, more detailed results on prevalence, in function of gender, age or harassment type using different indicators described above, presented a detailed image of the current state of phenomenon in Andalusia.

3. *Conclusion*

This study is an additional contribution to the small group of investigations focused on dimensions or factors of adolescent sexual harassment and their relationship with other factors proposed by previous studies (Ortega et al., 2010). In this way, the main achievement of this investigation has been the testing of the sexual harassment aggression and victimization model in both boys and girls, which was validated previously by other investigators (Ortega et al., 2010).

The obtained outcomes showed greater prevalence in victimization than in aggression, and a greater involvement for boys than for girls in both types of sexual harassment (AAUW, 1993, 2001; Petersen y Hyde, 2009; Wei y Chen, 2012). Also, it could be pointed that light forms of sexual harassment were the most prevalent in adolescents for both genders and both perpetrating and being victimized by their peers.

4. Bibliografía

- Albert, D., & Steinberg, L. (2011). Judgment and decision making in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 211-224.
- American Association of University Women. (1993). *Hostile hallways: The AAUW survey on sexual harassment in America's schools*. Washington, DC: American Association of University Women.
- American Association of University Women. (2001). *Hostile hallways: Bullying, teasing, and sexual harassment in school*. Washington, DC: American Association of University Women.
- Belsky, J. (2007). Childhood Experiences and Reproductive Strategies. En R. Dumbar, & L. Barrett (Edits.), *Oxford Handbook of evolutionary psychology* (págs. 237-254). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Belsky, J. (2012). The development of human reproductive strategies: Progress and prospects. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 310–316.
- Coleman, J., & Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence (3rd ed.)*. London: Routledge.
- 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.
- Dunphy, D. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230-246.
- Lacasee, A., Purdy, K., & Mendelson, M. J. (2003). The mixed company they keep: Potentially offensive sexual behaviours among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 532-554.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- 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.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación, 15*, 373-383.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A., & Menesini, E. (2010). Peer sexual harassment in adolescent girls: A cross-national study (Spain-Italy). *International Journal of Clinical and Health Psychology, 10*, 245-264.
- Petersen, J. L., & Shibley Hyde, J. (2009). A longitudinal investigation of peer sexual harassment victimization in adolescence. *Journal of Adolescence, 32*, 1173-1188.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*, 69-74.
- Wei, H., & Chen, J. (2012). Factors Associated with Peer Sexual Harassment Victimization Among Taiwanese Adolescents. *Sex Roles, 66*, 66-78.
- Witkowska, E., & Kjellberg, A. (2005). Dimensions of peer sexual harassment in Swedish high schools: What factor structure show the best fit to girls' and boys' self-reports? *Sex Roles, 53*, 677-687.



INTRODUCCIÓN

La estructura de la tesis comprende principalmente cuatro partes esenciales. La primera de ellas se corresponde con los capítulos teóricos realizados a partir de la revisión teórica de la literatura científica de este campo investigador, dedicando los dos primeros capítulos a este propósito. La segunda parte es la referente al estudio empírico del trabajo, donde se plantean los objetivos y metodología del estudio, así como los resultados obtenidos al respecto. Esta parte se ha agrupado en los capítulos 3 y 4 del trabajo. En la tercera parte se discute, reflexiona y concluye en relación a los capítulos anteriores, es decir, se hace especial hincapié en la comparación de los resultados de estudios anteriores con los obtenidos en este proyecto, así como los hallazgos más importantes y no descubiertos hasta ahora. Finalmente, la cuarta y última parte del trabajo, y no por ello menos importante, presenta las referencias en las que se ha fundamentado teóricamente esta tesis doctoral.

En los capítulos 1 y 2 se hace un recorrido por la literatura científica sobre el tópico de estudio que acomete esta investigación. En el primer capítulo se presenta una revisión de la adolescencia como periodo de desarrollo evolutivo y socioafectivo. En el segundo capítulo, se analiza el acoso sexual entre iguales como uno de los fenómenos violentos que tienen lugar durante este periodo evolutivo.

En el capítulo 3 se aborda la parte del trabajo empírico. En este apartado se exponen los objetivos e hipótesis planteados en el estudio, la muestra de participantes y los instrumentos de medida utilizados. En el capítulo 4 se presentan los resultados obtenidos tras la realización de los análisis estadísticos.

En el capítulo 5 se expone la discusión de los resultados obtenidos, así como las conclusiones a las que se puede llegar considerando los datos que la literatura previa nos ha aportado. Asimismo, se señalan las limitaciones y fortalezas del estudio.

El último capítulo comprende las referencias bibliográficas consultadas para la elaboración de la investigación.



1. El desarrollo socioafectivo durante la adolescencia

La adolescencia está considerada como una etapa de transición muy importante que tiene lugar entre el periodo de la niñez y la edad adulta, abarcando aproximadamente la segunda década de la vida (Albert y Steinberg, 2011; Frydenberg, 1997; Jackson, Cicognani y Charman, 1996; Noller y Callan, 1991; Steinberg, 2001, 2005). Al igual que ocurría en la infancia, los cambios psicofísicos y sociales que tendrán lugar en esta etapa del desarrollo estarán influenciados por factores genéticos, biológicos, ambientales, psicológicos y sociales (Coleman y Hendry, 1999; Dahl y Gunner, 2009; Ernst, Pine y Hardin, 2006; Feldman y Elliot, 1990; Steinberg, 2005; Steinberg et al., 2008; entre otros), favoreciendo la transición a la adultez y el inicio de la vida independiente. Aunque delimitar el inicio y el final de la adolescencia sigue siendo controvertido, lo cierto es que un hito importantísimo que desencadena el inicio de los cambios físico/biológicos, psicológicos, emocionales y en el desarrollo social, desarrollo social que ocurrirán durante estos años se producirán con el desarrollo puberal, que en la actualidad acontece en torno a los 10 años (Marco, 2012; Temboursy, 2009), y que representa el inicio de la maduración sexual (Marco, Benítez, Medranda, Pizarro y Méndez; 2008; Shirtcliff, Dahl y Pollak, 2009).

1.1. El concepto de adolescencia y sus cambios

A lo largo de la Historia se ha debatido ampliamente sobre la naturaleza y el significado de la adolescencia (Hamburg y Hamburg, 2004; Oliva, 1999; 2003), encontrando dos posiciones contrarias en su visión de esta etapa del desarrollo: la perspectiva del *storm and stress*, que describe la adolescencia como etapa tumultuosa y de gran malestar para los jóvenes (Stanley Hall, 1904), y un enfoque mucho más normalizador y positivo, que defiende que los problemas que acontecen en este periodo no son más o menos graves que los que pudiesen aparecer en otro momento del ciclo vital (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995).



Los autores que se situaron en el modelo del *storm and stress* describieron la adolescencia como un periodo tormentoso, estresante, dramático y de confusión en el que tendrían lugar muchos conflictos personales, sociales y familiares (Blos, 1962; Freud, 1946; 1958; Stanley Hall, 1904). Explicaron que los jóvenes en este momento de su ciclo vital estaban inmersos en constantes cambios anímicos que les hacían fluctuar constantemente entre puntos contrarios, lo que dibujaba una imagen de chicos y chicas ambivalentes e imprevisibles en sus pensamientos y conductas. Por su parte, Erikson (1968), consideró la adolescencia como un periodo fundamental para el desarrollo de la personalidad de los jóvenes. En esta etapa, denominada por Erikson (1968), de *moratoria social* (preparación a la adultez), el adolescente experimentaba una transición de niño a adulto en la que su principal tarea era el logro de identidad, es decir, conseguir conformar una idea de sí mismos coherente en los diferentes roles y contextos sociales, que facilitaría su futura incorporación al mundo adulto. En esta búsqueda del yo, Erickson describía que el adolescente debía experimentar con diferentes roles y e identidades, momentos en los que podía mostrarse inquieto, inseguro, ambivalente e irritable.

La perspectiva más positiva y normalizadora de la adolescencia viene siendo defendida por muchos autores actuales (Arnet, 2000; Douvan y Adelson, 1966; Coleman, 1980, 1993; Conger, 1977; Frydenberg, 1997; Offer y Offer, 1975; Palmonari, 1993; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Aunque se asume que la adolescencia es una etapa de cambios, éstos no tienen por qué ser necesariamente conflictivos o de ruptura, sino la oportunidad para la evaluación, toma de decisiones, asunción de compromisos y, en general, de búsqueda de identidad y espacio propio en el mundo en el que se desarrollan (Feldman y Elliot, 1990; Hamburg y Hamburg, 2004). En los trabajos de Daniel Offer y colaboradores (1988), la mayoría de los adolescentes conseguían superar esta etapa con éxito, y con imágenes positivas de sí mismos.

Fueron los autores provenientes de la antropología quienes iniciaron esta perspectiva positiva de la adolescencia, entre la que destaca Margaret Mead (1928) que tras su estudio sobre el desarrollo adolescente con jóvenes de Samoa, postuló que la adolescencia suponía una transición fácil y agradable. Años más tarde, pero en esta misma línea, Coleman (1980) apuntó en su *teoría focal*, que aunque la adolescencia



conllevaría una serie de cambios a todos los niveles, como la adopción de nuevos roles, adquisición de compromisos y algunos conflictos, estos se irían presentando secuencialmente, lo que favorecería que los adolescentes pudiesen atenderlos de forma paulatina, minimizando por tanto el impacto negativo que les supondría tener que resolverlos de forma simultánea. Otros autores, compartieron la visión focal de Coleman, defendiendo también que aunque en la adolescencia tenían lugar conflictos y problemas, esta etapa suponía un periodo de desarrollo positivo en el cual la persona se enfrentaría a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas et al., 1995).

Desde un modelo ecológico, esta visión más positiva, sin embargo, no rechaza la complejidad de la etapa adolescente, de tal manera que la influencia de algunas variables y condiciones tanto personales como sociales y culturales, podrían favorecer o dificultar el ajuste y la experiencia de los jóvenes (Bronfrennbrener, 1979; Fuligni y Eccles, 1993; Lerner, 1991; Steinberg, 2001). En este sentido, Oliva (2003) indicó algunos factores sociales, familiares y culturales que podrían dificultar la transición adolescente. Dentro de los factores sociales señaló que una mayor calidad de vida y mejor nutrición influirían en un inicio más precoz de los cambios físicos propios de la adolescencia, lo que podría conducir a consecuencias negativas al no corresponderse el desarrollo físico con el psicológico. Por su parte, la familia también podría suponer un foco de conflicto al que hacer frente, siendo que las expectativas de los padres no suelen corresponderse con las de los hijos (Casco, 2003), y podría acarrear conflictos familiares. Estas dificultades, unidas a la mayor permisibilidad de los padres al no poder invertir el tiempo necesario en la educación de sus hijos, podrían interferir en el desarrollo adolescente. Por su parte, los medios de comunicación estarían contribuyendo a difundir una imagen negativa de los adolescentes (Males, 2000). Igualmente, la rapidez con la que tienen lugar los cambios sociales en la sociedad occidental, dificultarían la comunicación entre padres e hijos, que podría influir en el proceso de adquisición de la identidad personal.

A pesar de los diferentes enfoques sobre la adolescencia, la psicología contemporánea se ha decantado por una visión más positiva de esta etapa, en la que



los jóvenes tienen que afrontar los retos propios del desarrollo (Oliva, 2003; Steinberg y Sheffield, 2001), integrando esas nuevas realidades en su esquema de vida.

1.2. Desarrollo físico en la adolescencia

Aunque no existe consenso a la hora de definir de manera precisa la adolescencia, encontramos un acuerdo bastante generalizado entre los autores, en señalar como punto de partida el carácter transicional de este periodo (Oliva, 2003; Ramos, 2008).

Entre los 12 y los 20 años aproximadamente, aunque la etapa adolescente cada vez tiende a alargarse más (Frydenberg, 1997; Palmonari, 1993) tienen lugar cambios físicos importantes que determinan, en gran medida, la naturaleza psicológica del desarrollo adolescente. Si fragmentamos la adolescencia en etapas o periodos, podríamos establecer claramente tres etapas, posiblemente ampliable a cuatro, debido principalmente a los cambios sociales y económicos que están sucediéndose y de los que hablaremos más tarde. En primer lugar, la primera adolescencia (12-14 años), es la etapa en la que tienen lugar la mayor parte de los cambios físicos y biológicos; adolescencia media (15-17 años), etapa en la que los cambios de estado de ánimo son constantes y marcados, y aumenta la implicación en conductas de riesgo y; adolescencia tardía desde los 18 hasta los 20 años aproximadamente (Smetana, Campione-Barr y Metzger, 2006). Esta última etapa se está dilatando más en los últimos años debido a las condiciones históricas y socioculturales, siendo por ejemplo, que los jóvenes permanecen conviviendo en el hogar familiar durante más tiempo. A esta etapa algunos autores la han denominado adultez emergente (Arnett, 2000; Ramos, 2008), periodo en el cual el joven ya ha atravesado el periodo de dependencia de otros, propio de la infancia y la adolescencia, pero sin embargo, aún está lejos de afrontar las responsabilidades adultas y permanece implicado en conductas de exploración y riesgo propias de la adolescencia (Arnett, 2000; Ramos, 2008).

La pubertad va a transformar visiblemente y de forma radical el cuerpo de niños y niñas (Archibald, Graber y Brooks-Gunn, 2003; Shirtcliff et al., 2009). El hipotálamo comienza a enviar señales a la hipófisis, para que ésta comience a segregar gonadotropinas (Auchus y Rainey, 2004; Palacios y Oliva, 1999; Susman, Dorn y



Schiefelbein, 2003; Susman y Rogol, 2004) y estas a su vez estimulan el desarrollo de los órganos sexuales, cuya presencia en el torrente sanguíneo aumentará en relación a los niveles de años anteriores. Este rápido aumento de hormonas será el responsable de los cambios físicos que se van a producir (Nuñez-Partido, 2012; Oliva, 2005; Pombo y Argemí, 1997).

Los caracteres sexuales secundarios son diferentes en chicos y chicas y aparecen a distintas edades. En las chicas, el agrandamiento de las mamas, el vello púbico, el ensanchamiento de las caderas e incremento de grasa corporal y la menarquía son de los cambios más relevantes; mientras que en los chicos se produce un incremento significativo del vello facial, del pene, crecimiento de la prominencia laríngea (nuez), e incremento de la masa muscular (Belsky et al., 2007; Harrocks, 1984; Vázquez, De Cos y López, 2005).

La pubertad tiene una duración de aproximadamente 4 años, entre los 11 y 15 años de edad. Sin embargo, se debe tener en cuenta que esto variará de unos sujetos a otros. Somos capaces de reconocer cuando un joven está atravesando el desarrollo puberal, pero no es tan fácil determinar con seguridad cuando comienza y finaliza este proceso (Archibald et al., 2003). Factores genéticos y ambientales predeterminan el ritmo y las características de los cambios físicos (Adams, 2005; Oliva, 1999, 2003; Petersen, 1979). Las chicas, generalmente, suelen ser más prematuras en el desarrollo físico que los chicos, comenzando el proceso puberal entre los 10-11 años, mientras que los chicos no suelen comenzar hasta los 12-13 años de edad. Igualmente ellas finalizan su desarrollo puberal antes que ellos (chicas 14-15 años vs. chicos 15-16 años).

Desde mediados del siglo XIX, la edad media en la que se inicia la maduración física de chicos y chicas ha ido disminuyendo de forma significativa. Este adelanto se ha venido relacionando con marcas socioculturales y factores socioeconómicos que han impactado en general la vida de las personas. Así, se suele considerar que a partir de la Revolución Industrial, periodo en el que tienen lugar mejoras en las condiciones de vida y sanidad (Petersen, 1979; Oliva, 2004) se prolonga el ciclo vital y se alargan los procesos que caracterizan cada periodo. Ello es particularmente relevante en cuanto a



la prolongación de la adolescencia. A su vez la genética (Ellis, Shirtcliff, Boyce, Dearnorff, y Essex, 2011) también está intrínsecamente relacionada con los cambios somáticos propios de la pubertad (Manuck, Craig, Flory, Halder, y Ferrell, 2011; Tither y Ellis, 2008; Sharp, Cardy, Cotton y Little, 2004; Waylen y Wolke, 2004) aportando las características más individuales de los procesos de cambio.

Otro punto a tener en cuenta es la forma en que estos cambios físicos y hormonales van a influir, ya sea directa o indirectamente, en el ámbito personal, psicológico y emocional de chicos y chicas (Cameron, 2004; Friedlander, Connolly, Pepler y Craig, 2007; Rowe y otros, 2004). Así, por ejemplo, los cambios hormonales pueden provocar un aumento de la agresividad (aumento de andrógenos) en los chicos y conductas depresivas en las chicas (Bersky, 2012; Buchanan, Eccles y Becker, 1992; Eccles et al., 2011; Inoff-Germain, Arnold, Nottelmann, Susman, Cutler y Chrousos, 1988; Udry y Talbert, 1988). Además, los altos niveles hormonales de estrógenos en chicas, y andrógenos en chicos, se relacionan con la inmadurez psicológica, conductas problemáticas, inestabilidad emocional y el despertar o aumento del deseo sexual (Belsky, 2012; Oliva, 1999,2003; Ortega-Rivera, Ortega y Sánchez, 2010; Roseblum y Lewis, 2003). Por lo que se refiere al impacto psicológico de la pubertad, quizás lo más significativo sea la percepción y valoración que realiza el adolescente y los que le rodean, especialmente el grupo de iguales, sobre los cambios experimentados en esta etapa. Los jóvenes, preocupados por los cambios que están transformando su cuerpo, deben reconstruir su imagen corporal, lo que explicará la importancia que durante toda la adolescencia, pero especialmente en los años de la pubertad, tendrá el aspecto físico (Belsky et al., 2007; Graber y Brooks-Gunn, 2001; Wright, 1989). El sexo sigue estableciendo diferencias en este sentido, siendo que entre ellas son más usuales los sentimientos o valoraciones negativas de sí mismas y de su atractivo físico (Brooks-Gunn y Paikoff, 1993 Graber, Seeley, Brooks-Gunn, y Lewinsohn, 2004), debido a que el aumento de grasa corporal choca con los cánones de belleza en los que prima la delgadez. A esto se une además la ansiedad con la que se suele afrontar la llegada de la menarquía, sobre la cual no suelen recibir suficiente información debido a que en muchas ocasiones los padres no saben muy bien cómo abordar este asunto con sus hijas, y la información es escasa o se da por sabida (Belsky, 2012; Graber et al., 2004).



En cambio, los chicos tienden por lo general a experimentar sentimientos más positivos, siendo que presentan niveles más altos de competencia social (Nottelmann y otros, 1987), y tienen una mejor percepción de su imagen, en parte debido a su aumento de estatura, así como al incremento de masa muscular, que les suele hacer sentirse más fuertes y atractivos. Sin embargo, algunos estudios han revelado que durante los primeros años de la pubertad los chicos no experimentan sentimientos tan positivos (Collins y Steinberg, 2006; Steinberg et al., 2006) debido a que los cambios corporales que se están produciendo en sus cuerpos no son tan evidentes, o los que sí lo son, no son agradables (ejemplo de ello sería el acné juvenil) y necesitan de un periodo de aceptación.

1.3. Maduración psicofisiológica y desarrollo socioafectivo

Otros de los aspectos que también afectan al desarrollo psicológico, emocional y social adolescente es el momento en el que tiene lugar el cambio puberal o *timing puberal* (Smith, Chein y Steinberg, 2013). En este periodo no sólo influirán los condicionantes genéticos del adolescente, sino que también los elementos ambientales e incluso su propio sexo intervendrán de forma decisiva. Se ha visto que un desarrollo puberal prematuro afecta más negativamente a las chicas que a los chicos (Friedlander et al., 2004; Graber et al., 2004; Steinberg et al., 2006), ya que el inicio puberal de ellas es por lo general más temprano, lo que puede conllevar que la niña aún no esté psicológicamente preparada para los cambios que van a producirse en su cuerpo (Belsky, 2000, 2007; Ellis, 2004). Es más probable que chicas que maduran prematuramente fumen o beban antes, se sientan más deprimidas, y exijan más autonomía de la que le corresponde para su edad. Con relación al impacto social de la pubertad, los estudios han encontrado que el desarrollo puberal en las chicas tiene consecuencias diferentes durante la educación primaria y la educación secundaria, siendo que en el primer caso las niñas con desarrollo puberal prematuro disfrutarán de un menor prestigio que las niñas prepúberes (Alsaker, 1992b; Belsky, 2000, 2012; Ellis y Garber, 2000; Faust, 1960), mientras que durante la educación secundaria, sin embargo, este desarrollo corporal las hace más atractivas a sus compañeros, lo que puede conllevar a un inicio sexual más temprano (Flannery, Rowe y Gulley, 1993;



Wiesner e Ittel, 2002). No obstante una maduración tardía puede conllevar también una serie de consecuencias negativas, tales como la pérdida de prestigio social entre sus compañeros, los celos hacia compañeras que han desarrollado antes, etc. (Abioye-Kutyei et al., 1997; Apter, Galatzer, Beth-Halachmi y Laron, 1981; Belsky et al., 2007). Por su parte, los chicos que se desarrollan prematuramente suelen presentar ciertas ventajas con respecto a sus iguales, destacando habilidades deportivas y de liderazgo (Collins y Steinberg, 2006; Steinberg et al., 2006; Simons y Blyth, 1987), mientras que los chicos que maduran más tarde que sus compañeros suelen desarrollar sentimientos de inferioridad (Belsky; 2000; 1981; Collins y Steinberg, 2006; Steinberg et al., 2006), percepción negativa de sí mismos, así como sentimientos de culpa, depresión y ansiedad generalizada (Weatherley, 1964). Otros autores han encontrado que estos jóvenes pueden sentirse menos populares, menos atractivos, más inquietos, dominantes, rebeldes, dependientes y rechazados (Jones, 1958). No obstante, un desarrollo puberal precoz tanto en niños como en niñas puede aumentar las probabilidades de implicarse en comportamientos no apropiados para su edad, como puede ser el consumo de tabaco, alcohol y drogas, entre otros (Ellis y Garber, 2000; Graber, 2003; Wiesner e Ittel, 2002).

1.4. Desarrollo cognitivo, aprendizaje social y desarrollo moral

Una vez descritos los cambios físicos que tienen lugar en la adolescencia, y las repercusiones de estos en otras áreas del desarrollo de chicos y chicas, debemos mencionar otras de las caracterizaciones del periodo adolescente: los cambios y avances de la cognición (Crone, 2009; Steinberg, 2005).

En esta etapa del ciclo vital destaca un considerable y constante aumento de las capacidades ejecutivas (Anderson, Anderson, Northam, Jacobs y Catroppa, 2001), básicas en el desarrollo cognitivo. Estas funciones ejecutivas son las habilidades cognitivas que permiten el control y coordinación entre los pensamientos y el comportamiento a realizar (Choudhury, Blakemore y Charman, 2006; Crone, 2009; Huizinga, Dolan y Van der Molen, 2006). Los niños a medida que avanzan en la pubertad adquieren una mayor capacidad para la inhibición y para la flexibilidad



mental, así como para alternar múltiples tareas (Crone, Bunge, Van der Molen y Ridderinkhof, 2006; Cragg y Nación, 2008; Michel y Anderson, 2009).

La capacidad de pensamiento de los adolescentes está en desarrollo continuo, permitiéndole nuevas miras cognitivas y sociales. Según Piaget (1952), a partir de los 12-13 años se inicia la aparición del pensamiento lógico formal, el cual permite a los adolescentes no sólo pensar en situaciones reales, sino que ya son capaces de abstraerse y razonar sobre situaciones hipotéticas o no tangibles, aunque éstas no sean reales. Ello les permitirá resolver situaciones de su vida real a partir de la formulación de teorías o supuestos hipotéticos. De esta manera, los adolescentes desarrollan la capacidad de manejar mentalmente conceptos multidimensionales y de pensar de manera más estratégica (Peterson, 1988). A esta forma de resolver los problemas que se plantean se le denomina razonamiento hipotético-deductivo. La teoría del pensamiento de Piaget ha recibido críticas en alguno de sus aspectos (Byrnes, 2003; Eccles, Wigfield y Byrnes, 2003; Keating, 2004). Un ejemplo de ello estaría relacionado con el hecho de que no todos los jóvenes consiguen alcanzar el pensamiento lógico formal en todas las áreas durante la adolescencia (Elkind, 1984; Keating, 1990).

Además de estas mejoras en las “funciones ejecutivas” (Anderson et al, 2001) y de la aparición del pensamiento lógico formal (Piaget, 1972), durante la adolescencia parece darse un cambio cualitativo en la naturaleza del razonamiento social, por lo que los adolescentes se vuelven más conscientes de sí mismos y más auto-reflexivos (Elkind, 1967; Steinberg, 2005). Se produce un gran avance en sus competencias metacognitivas, piensan más y se preocupan más por los pensamientos y sentimientos de los demás, y se vuelven más pensadores de sus propios pensamientos. Esto estaría relacionado, según Elkind (1976), con la aparición de una nueva forma de egocentrismo. Este egocentrismo adolescente se traduce en dos formas de pensamiento social (Elkind, 1976): “la audiencia imaginaria” y “la fábula personal”. La primera de ellas hace referencia a la gran conciencia que los jóvenes tienen de sí mismos, volviéndose egocéntricos e introspectivos, y considerándose el centro de atención, ya que piensan que el resto del mundo estará atento en todo momento a su apariencia y conducta, al igual que lo están ellos. La segunda forma de pensamiento



implica la percepción que el joven tiene de su vida como algo especial (creen que nadie puede entender sus sentimientos), así como que ésta no está sujeta a las mismas reglas que rigen las vidas de los demás. Esto significa que las experiencias negativas o dolorosas que le ocurren a otras personas nunca las experimentarán ellos (sentimiento de invencibilidad), provocando una mayor implicación en comportamientos temerarios.

En las últimas décadas, los avances en la neurociencia han aportado nuevos conocimientos sobre el desarrollo cerebral en la adolescencia y su impacto en el desarrollo cognitivo. Algunos estudios han demostrado que durante esta etapa se producen cambios estructurales a gran escala a nivel fisiológico (Gied et al., 1999; Sowell et al., 2001; Sowell et al., 2002; Steinberg, 2005; Smith et al., 2013). Muchos de estos cambios estructurales afectan a distintas regiones de la zona del córtex prefrontal del cerebro, los cuales podrían estar relacionados con algunos de los avances en el desarrollo cognitivo y emocional que se produce durante la adolescencia. En concreto, algunos estudios (Keating, 2004) apoyan la tesis de que estos cambios se asocian con las mejoras en la capacidades ejecutivas y las habilidades de planificación, metacognición y auto-evaluación. Más controvertidos son hasta el momento los impactos que estos cambios neurofisiológicos pueden estar teniendo sobre las variables socioemocionales. Por ejemplo, una cierta tendencia a asumir riesgos es muy probable que se relacione con la inestabilidad emocional que dichos cambios producen y con la progresiva maduración y perfeccionamiento de las conexiones neuronales que conectan el sistema emocional con el cortex-prefrontal ventromedial (Magar et al., 2008; Smith et al., 2013; Steinberg, 2005). Esto explicaría por qué, aun existiendo una mejora en los mecanismos fisiológicos a nivel cerebral para realizar la evaluación de riesgos de sus acciones, y teniendo conocimientos e información suficiente de las consecuencias de las mismas, los adolescentes tienden a ser impulsivos e irreflexivos en algunas situaciones y participar en conductas temerarias (Martin, 2002; Benthin et al., 1995; Cauffman y Steinberg, 1995; Slovic, 1987, 1998, 2000a; 2000b), dejándose influir por sus impulsos físicos, sentimientos o por factores sociales (Steinberg, 2004; 2008; Smith et al., 2013). Lo que resulta quizás más interesante es comprobar que muchos de estos descubrimientos vienen a respaldar las viejas teorías de Piaget



referidas a los importantes cambios cognitivos y su impacto en el equilibrio socioemocional en este periodo del ciclo vital.

Otra faceta del desarrollo cognitivo adolescente sería el avance que tiene lugar en el desarrollo moral y que se relaciona con la capacidad cognitiva de la elaboración de las operaciones formales (razonamiento lógico, integración de la información y reflexión de las posibilidades). Ramos (2008) apuntó que el desarrollo moral se diferencia del desarrollo cognitivo social en cuanto que en el primero de ellos no sólo se comprenden las dinámicas de la conducta humana sino que además, se le añade un juicio de valor a la conducta (Kohlberg, 1973).

En relación al estudio del desarrollo moral existen principalmente dos posturas teóricas que han guiado la mayoría de los estudios realizados (Palomo, 1989). La primera de ellas, una normativa de carácter social, la moralidad vendría representada por la “asimilación o acomodación” de los valores y normas que los niños tendrían que ir internalizando durante su desarrollo (Aussubel, 1970). Este enfoque ha sido seguido desde la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1991; Eysenck, 1976; Mischel y Mischel, 1976) y desde la teoría psicoanalítica (Freud 1923/1961). La segunda postura definía la moralidad como la “adquisición” de principios morales autónomos, y fue la adoptada por los teóricos del desarrollo cognitivo evolutivo (Kohlberg, 1973; Piaget, 1971).

Aunque el desarrollo de los valores y de la moral se ha explicado desde diferentes enfoques (Cortés, 2002; De la Caba, 1994), fue la perspectiva cognitivo evolutiva de Kohlberg la que más seguidores ha despertado (Etxeberría, 1994). Kohlberg (1973), continuó la obra de Piaget, pero aplicando a la misma algunas innovaciones, entre las que destacó la ampliación del rango de edad de los participantes en sus estudios. En este sentido Piaget se centró en el estudio del desarrollo del juicio moral en la infancia, mientras que Kohlberg (1973) extendió sus investigaciones a lo largo de la adolescencia y la edad adulta.

Los fundamentos de la teoría de Kohlberg (1973) describieron la evolución del razonamiento moral como una sucesión de diversas etapas que poseen un carácter universal y que están jerárquicamente relacionadas (Cortés, 2001; Palomo, 1989;



Ramos, 2008). Kohlberg definió un total de seis etapas que se clasifican en tres niveles de desarrollo moral que son: el nivel preconventional, el convencional y el postconvencional. En los años adolescentes se produce en la mayoría de los chicos y chicas el tránsito del nivel convencional al postconvencional, pero ello no es algo que pueda predicarse de toda la población, siendo controvertido que estos cambios den lugar a homogeneidad en el criterio moral (Cortés, 2001; Kohlberg, 1973; Turiel, 1969).

Posteriormente a la clasificación realizada por Kohlberg, otros estudios han aportado datos adicionales sobre el desarrollo del razonamiento moral. Walker (1988) encontró que no todos los razonamientos de un individuo tienen porque encuadrarse en una misma etapa del desarrollo moral. Es normal encontrar en los adolescentes una decisión moral que dependiendo de la situación evaluada pueda pertenecer a más de una etapa al mismo tiempo (Synder y Feldman, 1980; 1984; Walker y Taylor, 1991). En este sentido, investigaciones como la de Keller y Berkowitz (1989) apoyaron el hecho de que los cambios en el desarrollo moral se producen más fácilmente en las primeras etapas del mismo.

En relación a las diferencias en el desarrollo moral en función al sexo se han encontrado diversas investigaciones (Bandura y MacDonald, 1963; Etxeberría, 1989; Gilligan, 1982; Hoffman, 1977; Medrano, 1994; Moltó, Pérez, Mestre-Escrivá y García, 1990; Naisbit, 1983; Petersen y Ebata, 1984, entre otros). La investigación más destacada respecto a las diferencias por sexo fue la crítica de Gilligan (1982) al modelo de Kohlberg. Gilligan (1982) defendía la existencia de un sesgo sexual a favor de los chicos, puesto que en la cuarta subetapa se situaban los aspectos relativos a la ley y a los juicios morales, mientras que los aspectos referentes a los aspectos relacionados con la ética del cuidado y las relaciones interpersonales, vinculados generalmente al sexo femenino, Kohlberg los situaba la tercera subetapa. Otros autores también han apuntado diferencias sexuales en relación al desarrollo moral en favor de los chicos (Busey y Maughan, 1982; Freeman y Giebinik, 1979; Petersen y Ebata, 1984), mientras que otras defienden que estas diferencias pueden ser debidas a sesgos metodológicos (Medrano, 1995).



En último lugar, se señala el poder que el ambiente social del adolescente, entendiéndolo éste como el que comprende a la familia, al contexto de iguales y al cultural, puede tener sobre el desarrollo de la moral (Ramos, 2008). En este sentido, se ha encontrado que una mayor calidad en las relaciones familiares y con la red de iguales, y un uso fluido de razonamiento moral en ambos grupos correlaciona positivamente con un mayor desarrollo del razonamiento moral adolescente (Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001; Speicher, 1994; Walker, Henning y Krettenauer, 2000). En cuanto a la influencia cultural, las investigaciones transculturales han corroborado la universalidad del modelo de las etapas de Kohlberg, teniendo presentes algunos aspectos de la evaluación referente a los ambientes (Snarey, 1985).

1.5. Desarrollo de la identidad, autoconcepto y autoestima

Un hecho común que suele darse entre los adolescentes es la formulación de la cuestión trascendental ¿de dónde vengo, quién soy, y a dónde voy?... En este sentido, los adolescentes están ávidos de saber quiénes y cómo son para poder definirse en los diferentes planos de su vida, es decir, tienen que implicarse activamente en la construcción y definición de su propia identidad. La búsqueda de la identidad es una lucha interna para llegar a un equilibrio entre la constitución del individuo como una realidad única y singular, y la integración dentro de la comunidad o grupo (Erikson, 1968; Dusek & McIntyre, 2003; Kroger, 2003). Esto no supone que la búsqueda y definición de la identidad sea única de la etapa adolescente, sino que es en este momento cuando se manifiesta más acentuadamente (Cloutier, 1996; Ramos et al., 2008).

Esta búsqueda de la identidad abarca cuatro grandes escenarios: el religioso, el sexual, el político y el vocacional, en los que los adolescentes deben adaptar sus planes y opciones de futuro, con las ideas adquiridas en el pasado (Gibson-Cline, 2000). La adquisición de las cuatro entidades no se produce al mismo tiempo, sino que se van alcanzando a lo largo de un proceso de exploración, reflexión y descubrimiento. En este contexto habría que destacar la importancia de la identidad sexual en el



desarrollo adolescente, ya que esta etapa está marcada por la maduración biológica y sexual, así como la importancia de las relaciones con los iguales.

En los últimos 50 años, el término identidad sexual se ha ido sustituyendo progresivamente por el de identidad de género, entendiéndose como la autodefinición de una persona como hombre o mujer. A su vez, la identidad de género conduce a un rol sexual y a una orientación sexual (Galambos, 2004). El rol sexual o rol de género se refiere a que las pautas de conducta de la persona coinciden con las tipificadas socialmente para la identidad sexual adoptada. En cuanto a la orientación sexual, define la atracción sexual del individuo hacia personas del sexo contrario, del propio sexo, o bien de ambos sexos. La identidad, rol y orientación sexual suelen estar en sintonía con el sexo biológico de la persona, pero esto puede venir influenciado por factores tanto biológicos como culturales (Hines, 2004). En este contexto, los adolescentes, en su búsqueda de la autodefinición sexual, tienen ante sí muchas decisiones y alternativas que explorar, descubriendo aquellos aspectos que les harán inclinarse por sus roles y orientaciones. Entre estos aspectos destacan el surgimiento de la atracción sexual e interés amoroso, emergiendo los sentimientos de tipo erótico, todo ello influenciado por el aumento hormonal y el aumento del tiempo que el adolescente pasa en compañía de los iguales (Hafner, 1995; Neinstein, 1996, 2002). Sin embargo, muchos de ellos también estarán basados en normas sociales (Barnett y Rivers, 2004).

Son diversas las aproximaciones teóricas respecto al concepto de identidad, sin embargo, es imprescindible destacar a Erikson (1968) como uno de los autores más influyentes en esta temática. Erikson define la identidad en función de la autopercepción en la que basamos nuestra conducta, haciendo especial hincapié en la percepción de la continuidad temporal (pasado, presente y futuro), de la igualdad a pesar de los cambios físicos o del entorno, y de la interacción con las personas importantes nos ayudan a tomar las decisiones. Desde la teoría psicosocial de Erickson el ser humano debe enfrentarse a ocho hitos o retos de desarrollo del yo, siendo en la etapa adolescente cuando los jóvenes deben enfrentarse al quinto gran reto o hito, *la logro de la identidad*.



Para Erikson, este logro de identidad se desarrollaba en torno a una crisis *Identidad versus confusión de roles*. La tarea de este estadio consiste en la construcción de su propia identidad, es decir tiene que organizar sus conductas, habilidades, creencias e historia en una imagen consistente de sí mismo y construir su propio proyecto de vida en el que contemple todas las dimensiones en las que va a desarrollarse (amistades, familia, trabajo, etc). Si esto no se consigue, los adolescentes se sentirán confusos respecto de su identidad y del rol que tiene que desempeñar en su vida.

A partir de los trabajos de Erikson, el psicólogo James Marcia (1980, 1989) definió y testó científicamente cuatro niveles o estatus de identidad adolescente. Este autor define los cuatro niveles en función de dos dimensiones: crisis y compromiso. El primer nivel, denominado difusión de identidad, se corresponde con la dificultad de saber quién se es y que trayectoria seguir, siendo la situación en la que se encuentran los jóvenes durante la adolescencia temprana, pero que puede resultar problemática si se prolonga más allá de este periodo (Archer y Waterman, 1990; Marcia, 1987). El segundo nivel, designado identidad hipotecada, se caracteriza porque el adolescente acepta una identidad precipitadamente, empujado por las elecciones de otros (padres, familia). En tercer lugar, la moratoria psicosocial representa el periodo de tiempo en el que el adolescente experimenta con diferentes roles con objeto de explorar y profundizar sobre sus intereses y necesidades antes de aceptar un compromiso. En cuarto y último lugar, se encuentra el logro de la identidad, que se alcanza en la mayoría de los casos en los últimos años de la adolescencia. El logro de la identidad se produce una vez que los jóvenes han superado positivamente la tarea de la construcción de su identidad, habiendo considerado las diferentes posibilidades y tras adquirir un compromiso de vida.

En la literatura científica se pueden encontrar otras investigaciones que han profundizado sobre los estatus de identidad definidos por Marcia (1966). Por ejemplo Muss (1988), encontró que el nivel de difusión de identidad junto a la falta de integración de la personalidad del individuo suelen estar relacionados con adolescentes problemáticos y/o involucrados en conductas delictivas. Por otro lado, se



ha observado que los estudiantes con un mayor estatus de identidad (logro de identidad) presentan mayores niveles de autoestima (La Voie, 1976).

En relación al sexo de los adolescentes se ha comprobado que éste sería un factor influyente en los patrones de adquisición de la identidad, siendo que las chicas suelen presentar un mayor interés que los chicos por aspectos relacionales e interpersonales relativos a su identidad (Luján, 2002; Ramos et al., 2008).

En relación a la percepción o evaluación que todo individuo tiene que hacer de sí mismo para definirse, la mayoría de los estudios hacen referencia a dos conceptos claves: El autoconcepto y la autoestima (Oliva et al., 2010; Reina, Oliva y Parra, 2010). Aunque ambos términos suelen emplearse indiferentemente, estaríamos ante conceptos relacionados pero no idénticos y que deben ser matizados. El autoconcepto ha sido definido por diversidad de autores (Esteve, 2004; García y Musitu, 1999; Harter, 1999; Marchago, 2002; Rice, 1999; Steinberg y Morris, 2001, entre otros). Algunos de estos coincidieron en definirlo como la percepción o evaluación cognitiva y consciente que las personas tienen sobre sus comportamientos habilidades y su apariencia física (Esteve, 2004; García y Musitu, 1999; Rice, 1999). No debe olvidarse que la adolescencia constituye en sí misma una época de transición con importantes cambios en todas las áreas del ser humano, y puesto que el autoconcepto forma parte de éstas, se vería especialmente alterado y modificado en esta etapa (Mestre, Samper y Pérez –Delgado, 2001; Ramos, 2010). El desarrollo físico, cognitivo y psicológico, las responsabilidades que se le van asignando e imponiendo al adolescente, así como la ansiedad y los miedos por no cubrir las expectativas de los demás, implican una reestructuración del autoconcepto (Alonso y Musitu, 2005). Por ello, aquellos adolescentes que experimentan con éxito el proceso de desarrollo del “self” presentarán un sentimiento más adecuado y equilibrado de “sí mismo” que le servirá de apoyo para la consolidación de su identidad (Harter, 1990).

Por su parte, la autoestima también ha sido ampliamente estudiada (Coopersmith, 1981; Maslow, 1968; Reina et al., 2010; Rosenberg, 1965, 1986; Walker, 2000, entre otros). La autoestima indica la autoevaluación que el individuo hace y mantiene de forma persistente sobre sí mismo (Coopersmith, 1967), es decir,



constituye un juicio personal de valor que se expresa en forma de las actitudes que la persona tiene de sí misma, las cuales pueden ser de aprobación o desaprobación, e indican el grado en el que un individuo se considera a sí mismo capaz, exitoso y valioso (Coopersmith; 1967, 1981; Tesser, 1988). Resumidamente, se puede entender la autoestima como el grado de valoración o aceptación con que el individuo percibe su autoconcepto, como la satisfacción personal del sujeto consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y la autoaprobación (Gurney, 1988; Rosenberg, 1965). Estas percepciones engloban la imagen que la persona tiene de sí mismo al compararse con el resto de individuos, la imagen que percibe que los demás tienen de él, así como la imagen de cómo le gustaría ser o autoconcepto ideal (Montt y Ulloa, 1996; Quandt y Selznick, 1984). A mayor discrepancia entre el autoconcepto ideal y la percepción que se tiene de uno mismo o de la respuesta a las expectativas de los otros, existe una mayor alteración de la autoestima (Mont y Ulloa, 1996).

Cuando los adolescentes tienen una autoestima negativa, pueden sentirse inferiores, desvalidos, desalentados y con falta de confianza para enfrentarse a los problemas (Maslow, 1968; Steinberg et al., 2006), además de presentar una identidad “confusa e inestable” (Setterlund y Niedenthal, 1993). La comprensión de la autoestima será clave para poder entender los comportamientos de los adolescentes y además es imprescindible para saber cómo es la valoración que hacen de ellos mismos y como perciben e interpretan sus propias conductas (Modrcin-Talbott, Pullen, Zandstra, Ehrenberger y Muenchen, 1998).

En cuanto a las diferencias en los niveles de autoestima durante la adolescencia en función del sexo, en la gran mayoría de investigaciones se encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas. Principalmente los chicos suelen indicar unas puntuaciones más altas en autoestima que ellas (Chabrol et al., 2004; Khanlou, 2004; Reina et al., 2010; Walker, 2000). Esto podría justificarse porque los cambios físicos tienen un impacto más negativo en las chicas (Reina, et al., 2010; Susman y Dorn, 2009), así como por las diferencias por sexos que se establecen en los procesos de socialización familiar y cultural cuando se llega a la pubertad, donde las chicas experimentan más restricciones (Oliva, 2006). No obstante, también se da el caso de



investigaciones en las que las diferencias de autoestima entre chicos y chicas son bajas o poco concluyentes (Matud, Ibañez, Marrero y Carballeira, 2003).

El momento evolutivo o la edad de los adolescentes también conlleva diferencias en relación a la autoestima. Según Harter (2006), durante la adolescencia media hay un mayor desconcierto y desequilibrio evolutivo (Haeussler y Milicic, 1995), puesto que la adquisición de las nuevas capacidades cognitivas posibilita que el adolescente sea consciente de que aún encuentra limitaciones en algunos de los dominios de su autoconcepto, así como de las opiniones que los demás tienen de él (Ramos, 2010), lo que hace que se vuelvan más autocríticos, y por ende su autoestima se vea mermada. Adams (2005), relaciona la falta de una autoestima positiva durante la adolescencia con aspectos como la hostilidad, el resentimiento, la desilusión, la depresión o alienación a los demás.

1.6. Relaciones sociales: adolescencia y familia

Como ya se ha venido exponiendo, la adolescencia implica cambios en todos los ámbitos del ser humano, entre ellos estaría el plano social. En este sentido, se analizan los cambios más importantes relacionados con la red social adolescente: familia y red de iguales.

Una de las creencias más extendidas sobre la adolescencia ha sido la de malas relaciones o conflictividad entre padres e hijos (Hall, 1902). Sin embargo, los estudios que se han centrado en este tópico han revelado que durante esta etapa, si bien tienen lugar cambios importantes a todos los niveles y se experimentan transformaciones en las relaciones de los hijos con sus progenitores, los conflictos que se dan entre ambos no tienen por qué ser graves (Casco y Oliva, 2005; Laursen y Collins, 1994; Oliva, 2006).

Muchos son los estudios que coinciden en apuntar que es en los comienzos de la adolescencia cuando se da una mayor tasa de conflictos en las relaciones familiares. Sin embargo, a medida que se va avanzando en la adolescencia (adolescencia media y



tardía) disminuye el número de disputas entre padres e hijos, pero aumenta la intensidad con la que estos se viven (Laurson, Coy y Collins, 1998; Oliva, 2006).

En cuanto a los aspectos que suelen suscitar los conflictos en las relaciones familiares varios serían los factores a los que se podría hacer mención (Oliva, 2006; Oliva y Parra, 2004). Uno de ellos estaría relacionado con los *cambios hormonales* de los adolescentes, que tienen una influencia importante en los cambios de estado de ánimo, irritabilidad y agresividad, y que parece afectar a las relaciones que mantienen con sus progenitores. No obstante, hay que señalar que la relación causa-efecto entre los cambios en la secreción hormonal y las alternaciones del ánimo suele limitarse a las primeras fases de la adolescencia o adolescencia temprana (Brooks-Gunn, Graber y Paikoff, 1994), cuando las fluctuaciones en los niveles hormonales son más acusadas (Buchanan, Maccoby y Dornbusch, 1992; Steinberg y Silk, 2002). En la misma línea de los cambios hormonales, otros autores han comprobado que el aumento de las hormonas sexuales en la adolescencia induce al joven a experimentar un mayor interés por la actividad sexual y las relaciones con iguales del sexo opuesto (McClintock y Herdt, 1996), lo que suele causar un aumento en la preocupación de los padres por el tiempo que sus hijos pasan con su grupo de iguales. Esto normalmente se traduce en horarios más restrictivos y mayor control parental, que el adolescente no aceptará fácilmente y que a menudo desembocará en conflictos familiares. Otro de los cambios que afectarán a las relaciones parento-filiales durante la etapa adolescente serán los *cambios cognitivos* (Oliva y Parra, 2004; Smetana, 1989, 2005) que se producen entre los 12 y los 15 años, y que implican el desarrollo del pensamiento operatorio formal (Inhelder y Piager, 1955; 1972). Esto permitirá a los hijos percibir y valorar desde un nuevo punto de vista las normas y decisiones impuestas por la familia, pasando de acatarlas sin cuestionarlas a intentar influir sobre ellas y desafiar las decisiones de los progenitores. Los cambios cognitivos descritos, junto con la búsqueda de la propia identidad que caracteriza este periodo, suelen causar en el adolescente unas considerables carencias en la evaluación de los riesgos que acarrearán sus propias acciones (Oliva, 2006; Oliva y Parra, 2004). Este hecho puede provocar que se vean inmersos en comportamientos de riesgo como el consumo de drogas, conducción temeraria, implicación en conductas violentas, etc. (Chambers, Taylor y Potenza, 2003;



Steinberg, 2011), y tiende a aumentar los conflictos en el entorno familiar. Otro de los aspectos que parecen provocar problemas en las relaciones de padres e hijos son las expectativas que los padres tienen en cuanto al comportamiento de los hijos (Collins, 1997; Collins y Laursen, 2004; Oliva, 2006), siendo que los segundos no suelen cumplir las expectativas de los primeros en cuanto a salidas nocturnas, relaciones sentimentales, inicio en las relaciones sexuales, consumo de bebidas alcohólicas, estudios, etc. Esto puede generar malestar emocional además de conflicto familiar.

A pesar de los posibles conflictos que suelen darse en la familia durante la etapa adolescente, diferentes estudios han encontrado que la familia seguirá teniendo un papel fundamental e influyente en este periodo (Allen y Lard, 1999; Steingberg y Silk, 2002; Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010), aunque apartándose un poco del papel protagonista que había representado hasta este momento. Asimismo, los adolescentes siguen conservando los vínculos de apego con sus padres, y les siguen consultando sobre los asuntos importantes de su vida (Ramos, 2010). Existen investigaciones (Jiménez-Iglesias, 2008; Kerr & Stattin, 2000; Ramos, 2010; Stattin & Kerr, 2000) que han comprobado que los adolescentes de aquellas familias que presentan vínculos de apego más seguros, en las que suele imperar la confianza, el respeto mutuo y la comunicación, suelen estar menos implicados en conductas de riesgo (consumo de sustancias y comportamientos violentos).

A partir de la pubertad y con el incremento del deseo de los jóvenes de ir ganando cada vez mayor autonomía e independencia, se produce un mayor acercamiento al grupo de los iguales, que irá cobrando cada vez mayor protagonismo dentro del contexto social adolescente (Collins y Russell, 1991; Steinberg, 2007). Los jóvenes comienzan a pasar más tiempo con su red de iguales cobrando una mayor importancia dentro del contexto social del adolescente, y el tiempo que éste pasa en compañía de sus semejantes entra en una tendencia creciente. En este entorno, las relaciones con los iguales se estrechan y aumenta la tendencia a imitar sus pensamientos y comportamientos (Hartup, 1993; Oliva y Parra, 2004; Sussman, Dent, McAdams, Stacy, Burton y Flay, 1994). Además, estas relaciones más horizontales, en las que la toma de decisiones suele ser más democrática, puede conducir a problemas familiares puesto que los adolescentes van a querer trasladar este modelo de relación



simétrica al ámbito familiar, y los padres no aceptarán normalmente este tipo de relación (Colins, 1997; Smetana, 1995), produciéndose confrontaciones entre padres e hijos. En general, en este periodo los padres suelen empezar a sentirse poco a poco apartados de la vida de sus hijos e hijas y a desconfiar de las influencias que los demás puedan tener sobre ellos, ante lo cual suelen reaccionar con la intención de mantener su autoridad y las formas de relacionarse con ellos. Sin embargo, la tendencia es a ir flexibilizando progresivamente esta postura, otorgando cada vez más confianza y poder de decisión a los hijos, lo cual se refleja en una disminución de los conflictos familiares que se observa en la adolescencia media y tardía (Laurson, Coy y Collins, 1998; Oliva, 2006; Oliva y Parra, 2004).

1.7. El papel de los iguales en la adolescencia

Las relaciones de amistad no son exclusivas de la etapa adolescente, ya que desde la más tierna infancia ya se producían los primeros contactos con los iguales, principalmente a través del juego. No obstante, el sentido que estas relaciones van a ir adquiriendo experimentará importantes cambios durante la adolescencia (Oliva, 2011). Conforme se va produciendo una mayor desvinculación de los padres (Collins y Laurson, 2000; Collins y Repinski, 2001; Larson et al., 1996, Steinberg y Silk, 2002) a medida que los chicos y chicas empiezan a buscar una mayor autonomía y a desarrollar su propia identidad, las amistades con los iguales se van haciendo cada vez más importantes, intensas y estables (Berndt y Savin-Williams, 1993; Collins y Steinberg, 2006 Oliva, 2011; Savin-Williams y Berndt, 1990).

Las relaciones de amistad durante la adolescencia suelen estar marcadas por la reciprocidad y el apoyo que se establece entre los iguales (Newcomb & Bagwell, 1996; Oliva 2011). Otro aspecto típico de las amistades adolescentes es la intimidad que surge entre los amigos, especialmente durante la adolescencia temprana y media, resultado del desarrollo cognitivo y emocional, especialmente debido a la adquisición progresiva de autonomía y a una mayor empatía (Brown, 2004). Los amigos íntimos, por lo general, suelen ser del mismo sexo y comparten secretos, pensamientos íntimos, sentimientos, etc. Además, se ha observado que las chicas suelen presentar



una mayor intimidad que los chicos en sus relaciones. Se ha demostrado que la interacción con los iguales representan una experiencia necesaria para el correcto desarrollo de los jóvenes, además de contar con diversos beneficios (Coleman y Hendry, 1999; Piaget, 1932; Sullivan, 1953).

De las ventajas de tener amistades durante la adolescencia, y que han sido señaladas por diferentes autores en diversas investigaciones (Berndt, 1996; Coleman y Hendry, 1999; Dunphy, 1963; Fuertes, Martínez y Hernández, 2001; Hartup, 1993; Piaget, 1932; Oliva, 2006, entre otros), destacamos el apoyo emocional, el apoyo instrumental y la información que comparten los adolescentes sobre temas que normalmente no tratan con sus progenitores (Berndt, 1996). Se entiende por apoyo emocional, la ayuda que se brindan unos a otros y que les sirve para superar los problemas típicos de la adolescencia (miedos, conflictos familiares, relaciones románticas, etc). Como ya hemos mencionado anteriormente, el amigo íntimo toma mayor protagonismo, siendo que se convertirá en la principal figura de apego durante la adolescencia (Allen, 2008; Oliva, 2011). En esta línea del apego, se ha encontrado que aquellos que durante su infancia establecieron un apego más seguro con la familia, tendrán más probabilidades de desarrollar un apego seguro con sus pares. Este apego seguro se observa en aquellos jóvenes que se manifiestan más seguros y cariñosos en sus relaciones amistosas (Allen y Manning, 2007; Oliva, 2011; Sroufe, Egeland, Carlson y Collins, 2005). En cuanto al apoyo instrumental, resulta muy positivo en tanto que facilita la superación de obstáculos y problemas de tipo práctico, que de otro modo sería más costoso para el adolescente.

Es incuestionable que la relación entre iguales cuenta con factores positivos, pero esto no significa que no se den igualmente consecuencias negativas derivada de la misma. En esta línea, Bronfenbrenner (1970) argumentó que el mayor acercamiento a los iguales y un alejamiento de los padres pueden suponer un factor de riesgo. Posteriormente, otros autores han comprobado que la influencia de los pares puede estar relacionada con la implicación en conductas problemáticas y comportamientos de riesgo (Brown, Clasen y Eicher, 1986). Durante la adolescencia temprana y media es común encontrar a jóvenes que transgreden las normas sociales y familiares presionados por la influencia de sus iguales (Berndt, 1989; Brown et al.,



1986; Constanzo y Shaw, 1966). No obstante, a medida que los adolescentes van formando su identidad y consiguen una mayor autonomía se hacen más resistentes también a la presión que sus iguales ejercen sobre ellos. De todas formas, hay que tener en cuenta que no siempre la presión que los iguales proyectan sobre sus compañeros es negativa, siendo que en algunos casos es incluso positiva (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Otro de los aspectos a tener en cuenta serían las diferencias que el sexo establece, siendo que por lo general las chicas están más afectadas por la presión de sus iguales que los chicos. Esto puede ser debido a que las chicas mantienen relaciones más íntimas y se preocupan más por cumplir las expectativas del grupo (Claes y Poirier, 1993; Fuertes et al., 2001).

1.7.1. La evolución del grupo de iguales

Existen diferentes investigaciones que han estudiado las diferentes etapas por las que pasan los grupos de iguales (Dunphy, 1963; Kahu y Antonucci, 1980; Oliva, 2004).

Una de las clasificaciones más extendida fue la propuesta por Dunphy (1963), que detalló un total de cuatro fases significativas con un tipo de agrupación diferente en cada una de ellas. Durante la primera fase, en la adolescencia inicial o preadolescencia, el grupo más usual es la *pandilla unisexual* que está compuesta por jóvenes del mismo sexo y edades parecidas, y en la que normalmente se agrupan compañeros del colegio y amigos del barrio. En estos grupos el número de miembros suele oscilar entre cinco y diez jóvenes que suelen estar en contacto diariamente. Se caracterizan por ser grupos muy cohesionados y poco accesibles, y por aportar a los miembros que lo componen apoyo, seguridad y aceptación de normas, que les será de utilidad en fases posteriores en las que los grupos ya no serán tan homogéneos. El problema de estas agrupaciones es que al ser tan tupidas y poco accesibles, coartan la posibilidad de relacionarse con otros grupos y, por ende, la incorporación de puntos de vista diferentes dentro del grupo. Es una de las pandillas más importantes del ciclo adolescente puesto que en ella se aprende a aceptar las primeras normas grupales, la competencia por el prestigio social y se produce un primer contacto fuera del ámbito familiar.



Paulatinamente, y con el paso de la adolescencia inicial, se produce la segunda fase, en la que tiene lugar un nuevo cambio en el contexto relacional de los jóvenes. Aunque los grupos siguen estando compuestos por iguales del mismo sexo, empiezan a tener lugar las primeras interacciones entre grupos de diferente sexo. Las interacciones suelen ser eventuales (fines de semana o fiestas), y sólo se producen si hay un acuerdo entre los miembros. Las relaciones entre los grupos se caracterizan en un principio por ser bastante toscas y torpes (Ortega et al., 2010; 2011), ya que hasta el momento no se ha tenido experiencia social en relaciones con grupos de iguales del sexo contrario. Esta mezcla de grupos se realizará cada vez con mayor frecuencia y supondrá para los adolescentes un buen entrenamiento de sus habilidades sociales y aceptación de normas diferentes a las de su grupo de base.

Durante la adolescencia el grupo de iguales sigue evolucionando hasta la tercera etapa, que tiene lugar como culminación de los ensayos previos de interacción entre pandillas unisexuales. En este momento se da una nueva forma de agrupación que Dunphy (1963) denominó *pandilla o grupo mixto*. Este grupo estará compuesto por una mezcla de los miembros de las pandillas unisexuales que se han estado relacionando previamente, y suele ser un grupo bastante numeroso (15-25 adolescentes de ambos sexos), en el que normalmente los chicos suelen ser mayores que las chicas y ya no existe tanta intimidad y unión entre los miembros del grupo (Musitu y Cava, 2003; Oliva, 2004). Este nuevo sistema de agrupamiento heterosexual ayudará a los chicos y chicas a regular y estructurar sus relaciones sociales, que tenderán a ser cada vez menos bruscas y torpes, y les allanará el camino en el aprendizaje de las relaciones con el otro sexo. Contrariamente a lo que sucedía en las pandillas unisexuales, en estas pandillas se fomenta una relación más heterogénea ya que los grupos son más abiertos. Por tanto los individuos pueden ser muy dispares entre sí (en cuestión de gustos musicales, vestimenta, sexualidad, etc.) dentro de un mismo grupo. En esta línea, han proliferado investigaciones centradas en un análisis exhaustivo de las particularidades de las pandillas adolescentes (Brown y Nguyen, 2010; Fingerman, Brown y Bliezsner, en prensa; Pokhrel, Brown, Morgan y Sussman, 2010), encontrando que uno de los factores más importantes de las mismas estaba relacionado con la relación con los iguales. También se ha observado que dentro del



grupo se propicia o se coarta las relaciones sociales con otros, siendo que pueden inducir tanto a relacionarse con determinados chicos o chicas y a discriminar a otros, hecho que en ocasiones se extiende al ámbito de la elección de pareja.

Finalmente, la cuarta y última fase tiene lugar ya durante la adolescencia tardía. En ella ya es común el cortejo entre iguales y el establecimiento de parejas que se han ido formando dentro de su grupo de iguales, pero lo característico de esta etapa no es el establecimiento de estas parejas, sino la descomposición que sufrirá la pandilla cuya influencia social irá en detrimento a favor de las relaciones íntimas de pareja adolescente.

Otra de las líneas más seguidas en relación con la evolución de la red social de iguales ha sido la que Kashu y Antonucci propusieron en su estudio de 1990. Estas autoras utilizaron una metáfora (la metáfora del convoy ferroviario) para describir el progreso de las relaciones sociales a lo largo de la vida. Entienden que a lo largo de la vida en general, y en la adolescencia en particular, las personas van cambiando, así como la importancia que se le asigna a cada individuo interpretando esta como un viaje en tren en el que vamos acompañados de las personas que nos sean más significativas. El viaje se emprende en la infancia y se comparte con nuestros padres, al que posteriormente se van incorporando nuevos acompañantes (hermanos, abuelos, tíos, primos, etc). Conforme vamos pasando estaciones van subiendo al tren nuevos pasajeros que nos acompañarán en el viaje de nuestra vida (compañeros, vecinos, amigos, parejas, compañeros de trabajo, etc), pero no siempre viajaremos con las mismas personas, éstas irán variando, unas subirán y otras bajarán, al igual que ocurrirá con nuestra red social de apoyo, que irá cambiando en función de la compañía que tengamos en ese momento del viaje. Otro punto importante es la cercanía o la lejanía de los compañeros de viaje, aquellos que tengan un significado mayor y que por tanto supongan un mayor apoyo social se situarán más cerca, mientras que otras viajarán con nosotros pero en un vagón colindante puesto que el apoyo social que nos aporta es menor (Antonucci, Birditt, Sherman y Trinh, 2011; Antonucci, Fiori, Birditt y Jackey, 2010; Fingerman, Berg, Smith y Antonucci, 2011). Durante los años adolescentes, serán los amigos íntimos, el resto de amigos, las incipientes parejas sentimentales y la familia, quienes más cerca se encuentren en el convoy adolescente.



1.8. El cortejo adolescente y el inicio de las relaciones de pareja

Con la maduración sexual y el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios que provocan los cambios hormonales típicos de esta etapa, la tendencia natural de los miembros del grupo será la de ir centrando progresivamente la atención por los iguales del otro sexo (Noller, Feeny y Peterson, 2001; Ortega y Sánchez, 2011; Ortega-Rivera et al., 2010). En este nuevo contexto, los chicos y chicas que antes eran considerados compañeros y amigos pueden pasar a ser *percibidos como objetos de deseo por sus iguales, los cuales ahora dedicarán sus atenciones a mostrar, ya se forma implícita o explícita, la atracción o interés que sienten por el otro* (Ortega-Rivera et al., 2010, pp 211). De esta manera comienzan a surgir las relaciones sentimentales que se darán a lo largo de la adolescencia (Connolly, Craig y Goldberg, 1999) y se produce la evolución del grupo de iguales al siguiente estadio de la escala descrita anteriormente por Dunphy (1963).

Las motivaciones que llevan a la formación de parejas adolescentes han sido investigadas por diversos autores, llegando a distintas conclusiones. Así, aunque éstas a veces coinciden con los estereotipos acerca de los jóvenes, que apuntan a motivaciones más superficiales como el aspecto externo, habilidades o intereses compartidos (Miller y Benson, 1999); existen evidencias de que estas relaciones sentimentales no solo se basan en la atracción puramente física, sino que también tratan de cubrir necesidades de tipo social y emocional, como la intimidad y la confianza, aunque no todas las motivaciones encontradas surgen al mismo tiempo (Sternberg, 1987). Para representar esta evolución de la relación romántica adolescente, Connolly y Goldberg (1999) presentaron un modelo de desarrollo en 4 fases o estadios, en función de las motivaciones y actitudes que se ven reflejadas en la pareja. En una primera fase, o apasionamiento inicial, predomina la atracción física y la pasión entre ambos miembros de la pareja. A continuación, se produce la relación romántica de filiación, donde surge la motivación de afiliación con la pareja en la misma medida que con los iguales. Suele coincidir en el tiempo con la tercera etapa del modelo de Dunphy (1963). En un tercer estadio, se produce una evolución a la relación romántica íntima, en la que a la filiación y la pasión se le unen la intimidad y la confianza. Coincide con la última fase definida por Dunphy (1963), en la que el grupo



de iguales comienza a perder la fuerza. Por último, el último nivel sería la relación romántica de compromiso, en la que destaca la aparición del compromiso entre los miembros de la pareja, haciendo patente la intención de perpetuar la misma. Esta fase se suele dar al final de la adolescencia.

El cambio que constituye pasar de relacionarse únicamente con compañeros del mismo sexo a entablar relaciones sentimentales o de cortejo supondrá todo un reto para el joven adolescente, y en sus comienzos implicará comportamientos torpes, bruscos e inmaduros (Lacasse et al. 2003; Maccoby, 1998; Ortega et al., 2010; Ortega y Sánchez, 2011; Ortega-Rivera et al., 2010; Pellegrini, 2001, Craig et al. 2001). En las primeras relaciones, estos comportamientos durante el cortejo podrían recordar a interacciones con los iguales del mismo sexo, tomando ciertos matices violentos, que sin embargo en su mayoría son valorados como positivos por aquel que los recibe (Pellegrini, 2001). En este contexto, la percepción de la conducta recibida como violenta o como un intento de acercamiento erótico-sentimental estará condicionada por los intereses, emociones y sentimientos personales de cada uno de los individuos involucrados (Lacasse, Purdy y Mendelson, 2003; McMaster et al., 2002; Petersen y Hyde, 2009, 2012).

En el proceso de cortejo, donde la interpretación de los deseos del otro y la negociación de intereses entre los implicados juega un papel fundamental, se hace patente la ambigüedad, corriendo el riesgo de que esta interacción íntima entre los iguales se convierta en algo molesto, no deseado o incluso violento (Ortega-Rivera et al., 2010). Las creencias sociales sobre la vinculación afectiva y las relaciones amorosas que son generalmente aceptadas por la sociedad y fuertemente arraigadas, pueden llevar a los adolescentes que se inician en este tipo de relaciones a no identificar el límite entre un cortejo torpe o rudo (Sánchez, 2012) y el inicio de una situación violenta, así como a justificar o a interpretar de forma distorsionada ciertos comportamientos violentos (Ferrer, Bosh, Navarro, Ramis y García-Buades, 2008).

A pesar de los comienzos difíciles, el continuo proceso de ajuste y aprendizaje que experimenta el adolescente hará sus sucesivas relaciones más duraderas y de más calidad. Sin embargo, ninguna relación estará exenta de conflictos, puesto que estos



son inherentes a cualquier relación social. Se entiende por conflicto una situación de desacuerdo o diferencia de opinión entre los miembros de la pareja, y la herramienta básica para su resolución es la comunicación. En ocasiones los conflictos pueden desembocar en un desequilibrio de poder, situación que se caracteriza porque uno de los miembros quiere imponer al otro su opinión o criterio (Noller et al. 2001). En este sentido, algunas conductas rudas o directamente agresivas, tan abundantes en estas edades, quizás tienen un sustrato en la incompetencia social que en muchos casos los adolescentes ponen de manifiesto en el proceso de cortejo.



2. Acoso sexual en el contexto de los iguales: años adolescentes

El fenómeno del acoso sexual entre adolescentes es un tópico que está tomando especial relevancia en las últimas décadas, desde que se diera a conocer el estudio realizado por la Asociación Americana de Mujeres Universitarias (AAUW, 1993). Este trabajo dibujaba un panorama con una alta prevalencia de violencia sexual entre los escolares de Educación Secundaria, lo que despertó el interés de investigadores y educadores de todo el mundo y logró que éstos reconocieran la violencia sexual como un asunto que perturba la salud pública (Bucchianeri, Eisenberg y Neumark-Sztainer, 2013; Fineran y Bolen, 2006; Munford, Okamoto, Taylor y Stein, 2013), e interfiere en el proyecto educativo de los centros y los escolares (AAUW, 2001; Vicario-Molina, Fuertes y Orgaz, 2010; Witkowska y Kjellberg, 2005)

En la presente revisión se abordará el complejo fenómeno de la violencia sexual en la adolescencia, donde en primer lugar se realizará una aproximación general al concepto de acoso sexual entre iguales, tomando como base las diversas definiciones aportadas por los diferentes investigadores. Se presentarán datos de presencia del fenómeno a nivel nacional e internacional, señalando los diferentes índices de prevalencia en los países estudiados. Además, se abordarán aspectos de relevancia como instrumentos de evaluación, edad y sexo de los escolares estudiados, y factores explicativos o de riesgo.

2.1. Acoso sexual entre adolescentes: aproximación al constructo.

Durante muchos años, este tipo de violencia ha sido reconocida como un problema en el lugar de trabajo, en los campus universitarios y en ambientes militares, donde los estudios mostraban que aproximadamente 2 de cada 5 mujeres y 1 de cada 6 hombres informaban de al menos un incidente en los últimos 2 años (Street, Gradus, Stafford y Kelly, 2007).



En cambio, para los investigadores que se han centrado en el estudio de fenómenos de violencia entre escolares como el bullying, el acoso sexual sería una forma concreta y específica de violencia entre iguales (Pepler et al., 2006), la cual podría estar sustituyendo alguna de las formas de intimidación propias de la edad escolar, en el momento en que se dan los cambios puberales típicos del comienzo de la etapa adolescente (Ortega-Rivera et al., 2010). Estos investigadores, además, defienden la idea de que los ataques entre compañeros se producen entre otras razones, por el deseo de dominar al otro y por el afán de labrarse una reputación en el grupo de iguales (Ortega, 2000; Ortega y Sánchez, 2011; Ortega-Rivera et al., 2010). En este contexto, el acoso sexual entre iguales tendría su origen en las relaciones que se establecen en los grupos unisexuales de iguales (Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ortega et al., 2008), y que posteriormente se trasladaría a los grupos mixtos, a medida que se avanzaba en la adolescencia.

No existe una definición única del concepto de acoso sexual entre igual, sino que hay aproximaciones en función del enfoque y el contexto. En la presente revisión nos centraremos en las definiciones relativas a la violencia sexual entre jóvenes en el entorno escolar y vincularemos nuestra aproximación a los fenómenos de agresión injustificada y fenómenos de acoso escolar tal y como han sido definidos entre otros por Ortega-Rivera y colaboradores (2010).

Así pues, el acoso sexual puede describirse como un problema social complejo que debe ser contemplado desde diferentes puntos de vista (Munford et al., 2013; Petersen y Hyde, 2013) y desde diferentes observadores de la misma, tanto como una forma de discriminación de género (Bucchianeri et al., 2013; Stein, 1999; Tillyer, Wilcox y Gialosopos, 2010) o como una expresión de violencia en instituciones educativas y profesionales (Espelage, Basile y Hamburger, 2011; Hearn y Parkin, 2001; Mumford et al., 2013). Como se ha dicho, no existe una única definición consensuada del fenómeno ya que cada autor plasma el concepto en función del enfoque desde el que realiza las investigaciones. Siguiendo a Ortega-Rivera y colaboradores (2010), se pueden encontrar definiciones realizadas desde diversas perspectivas de estudio, tales como la psicológica, jurídica, sociológica o psicoeducativa, que además pueden resultar



básicamente descriptivas, mientras que otras intentan dar una explicación al fenómeno.

Una de las perspectivas desde la que más frecuentemente se ha estudiado la violencia sexual ha sido la perspectiva feminista o de corte de género, la cual argumenta que la violencia sexual es un patrón de comportamiento de gran calado y transcendencia en los entornos educativos y de trabajo (Paludi y Barickman, 1991). En este sentido, la violencia sexual es una forma de control que pretende mantener un rango inferior para el sexo femenino tanto en el empleo como en la educación, manifestando un evidente desequilibrio de poder que refuerza la dominación del hombre sobre la mujer (Benson y Thomson, 1982; Shoop y Edwards, 1994). Para nuestros propósitos, esta mirada es interesante, ya que incluye el concepto de control de la conducta de otro y también el elemento de dominio-sumisión que se ha incluido como característica del fenómeno del acoso escolar (Ortega, 2000, Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ortega y Sánchez, 2010). Centrándonos en las investigaciones realizadas desde un enfoque feminista sobre el acoso sexual que tiene lugar entre adolescentes en el ámbito escolar, ésta se define también como un desequilibrio de poder entre chicos y chicas, focalizándose en la agresión de ellos hacia ellas y presuponiendo que el género masculino encarna el rol de agresor y el femenino adopta el papel de víctima (AAUW, 1993, 2001; Hand y Sánchez, 2000; Lacasse, Purdy y Mendelson, 2003; Mc Máster et al., 2002).

Existen multitud de investigaciones que toman el acoso sexual como un problema social con importantes implicaciones para los individuos, organizaciones y la sociedad en general (Gelfand, Fitzgerald y Drasgow, 1995). En estos estudios se trata el acoso en el entorno escolar como fenómeno que comparte características con el que se produce en entornos laborales (Fitzgerald, Gelfand y Drasgow, 1995; Gelfand et al., 1995; Gruber, 1992). Así, según la Comisión para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo se definen dos grandes categorías de acoso sexual en el entorno laboral: *quid pro quo* y *entorno hostil* (Bingham, 1994; Lee et al., 1996). La primera de estas categorías implica el uso de castigos y recompensas por parte de un superior con objeto de obtener favores sexuales de un subordinado; la segunda es denominada de ambiente hostil. En contraste con la primera, la categoría de ambiente hostil se define



por una conducta sexual repetitiva y no deseada que establece un ambiente ofensivo que interfiere con la capacidad de una persona para llevar a cabo un trabajo o bien obtener una educación de calidad (Bingham, 1994; Fitzgerald, 1996; Hand y Sánchez, 2000; Lee et al., 1996; Turner, 1995). Como se desprende intrínsecamente de su descripción, es esta segunda categoría la que normalmente se manifiesta también en entornos escolares, ya que no existe una jerarquía entre alumnos para que tenga lugar el *quid pro quo*.

Desde una perspectiva diferente y un punto de vista psicoevolutivo se puede analizar la violencia sexual en función de factores ligados a la naturaleza del desarrollo puberal que tiene lugar en la adolescencia temprana. Durante esta fase del desarrollo se producen una serie de cambios psicológicos y fisiológicos que provocan la aparición del deseo e interés sexual (Dunphy, 1963; Goldstein et al., 2007; Mc Máster et al., 2002; Ortega et al., 2010; Pellegrini, 2001; Pepler et al., 2006; Shute et al., 2008; Sánchez, 2012). En este contexto, la diferencia en el estado puberal de un adolescente frente a sus iguales, así como la falta de habilidades del mismo en la expresión de su interés sexual puede constituir un riesgo para que surjan episodios de violencia sexual entre escolares (Cairns y Cairns, 1994; Goldstein, et al., 2007; Lerner y Simi, 2000; Mc Master, et al., 2002; Petersen y Hyde, 2013).

A continuación, se expone en orden cronológico la síntesis realizada por Ortega-Rivera y colaboradores (2010), de algunas de las definiciones aportadas por los investigadores del fenómeno de la violencia sexual entre iguales durante la última década. Estos autores han tenido en cuenta diferentes aspectos para considerar qué situaciones forman parte o no de la violencia sexual adolescente.

Hand y Sánchez, 2000. *La violencia sexual es todo comportamiento de naturaleza sexual no deseado, y que resulta del desequilibrio de poder y actitudes sexistas respecto a las mujeres y las chicas.*

Pellegrini, 2001. *La violencia sexual puede considerarse como un tipo de bullying de naturaleza proactiva que aparece en paralelo al desarrollo de los cambios puberales.*



AAUW, 2001. La Asociación Americana de Mujeres Universitarias definía la violencia sexual entre iguales como *cualquier comportamiento sexual no deseado ni bienvenido que interfiere en la vida de la persona*. Identificando una variedad de comportamientos que constituyen la victimización en violencia sexual entre iguales, la cual incluye acciones tanto verbales como físicas, tales como ser llamado gay o lesbiana, quitar la ropa o bajarla. Esta asociación realiza por tanto una definición claramente operacional que permite identificar patrones de victimización en la violencia sexual en la adolescencia.

Timmerman, 2002. *La violencia sexual puede definirse como todos aquellos comportamientos de naturaleza sexual no deseados que chicos y chicas reciben del grupo de iguales. Incluye formas leves, moderadas y severas.*

Mc Macter et al., 2002. *La violencia sexual puede definirse como todos aquellos comportamientos y atenciones de naturaleza sexual no deseados. Incluye no solo comportamientos severos sino también formas menos “graves” como los insultos o bromas, en muchas ocasiones interpretados como comportamientos normalizados o sin importancia, violencia centrada en el género.*

Lacasse, Pardy y Meldenson, 2003. *Es un comportamiento de naturaleza sexual no deseado ni bienvenido que interfiere con el derecho a recibir las mismas oportunidades educativas. Es por tanto un comportamiento que crea un importante desequilibrio de poder entre agresor y víctima, que provoca un ambiente de hostilidad en el grupo de iguales.*

Witkowska y Kjellberg, 2005. *La violencia sexual es toda conducta de naturaleza sexual o basada en la sexualidad de otra persona, inapropiada e inaceptable. Interfiere con el derecho de todo estudiante a tener una vida y ambiente de aprendizaje escolar basado en el respeto, apoyo y la seguridad, afectando, en consecuencia, a la dignidad personal de los estudiantes.*

Goldstein et al., 2007. *La violencia sexual puede definirse como todas aquellas atenciones sexuales no deseadas.*



Espelage y Holt, 2007. *La violencia sexual en la adolescencia es todo comportamiento no deseado y no bienvenido que afecta a la vida juvenil. No es un comportamiento que guste ni que se desee. (AAUW; 1993; 2001).*

Gruber y Fineran, 2007. *La violencia sexual se define como todos aquellos acercamientos de naturaleza sexual no deseados, requerimientos de favores sexuales, y todos aquellos comportamientos verbales, no verbales, o físicos utilizados por un estudiante o grupo de estudiantes hacia otro, y que son lo suficientemente severos, persistentes y dolorosos como para limitar la participación y el beneficio del estudiante en el proceso educativo, creando un ambiente hostil y abusivo en el contexto educativo.*

Shute, Owens y Slee, 2008. *La violencia sexual se caracteriza por ser un comportamiento que incluye elementos sexuales, y que ofende, intimida y humilla a la persona a la que se dirige en el contexto en el que aparece. Es un comportamiento basado en el desequilibrio de poder entre los sexos, y tiene una naturaleza pública.*

Attar- Schwartz, 2009. Comportamientos de violencia sexual en la escuela son a menudo descritos como *un conjunto diverso de comportamientos abusivos cuyos objetivos comunes son la humillación, la intimidación, el estableciendo de dominación y jerarquía, y la victimización de los estudiantes, centrándose en su género.* La violencia sexual puede experimentarse mediante formas verbales (comentarios con connotación sexual), físicas (tirar de la ropa de forma sexual) y no verbales (tales como mostrarle a alguien imágenes pornográficas).

A partir de la clasificación que se acaba de presentar de Ortega y colaboradores (2010), podría interpretarse que la mayoría de las definiciones encontradas en la literatura científica comparten al menos dos características, una de ellas sería la naturaleza sexual del acoso y la otra el hecho de ser un acto no deseado, aunque la segunda de ellas no es recogida en la definición de alguno de los autores señalados, como sería el caso de Pellegrini (2001), el cuál únicamente da una definición muy general considerando el acoso sexual como un tipo específico de bullying que tiene lugar con el desarrollo evolutivo, concretamente a partir de la maduración puberal. Además, aunque no de forma generalizada como las características anteriores, hay diversos autores que comparten en sus definiciones otras particularidades a la hora de



delimitar el constructo, como son el desequilibrio de poder que se establece en este tipo de agresiones entre los implicados (Hand y Sánchez, 2000; Lacasse et al., 2003; Shute, Owens y Slee, 2008), siendo que la víctima se encuentra en clara desventaja frente a su agresor. Este desequilibrio de poder suele desembocar en un ambiente hostil que afecta a la vida de los escolares y al proceso educativo, y también ha sido señalado en algunas de las definiciones que se han dado del fenómeno (Espelage y Holt, 2007; Gruber y Fineran, 2008; Lacasse et al., 2003; Witkowska y Kjellberg, 2005). Otros de los rasgos del acoso sexual que se han señalado hacen referencia a los distintos niveles de gravedad que pueden adquirir este tipo de comportamientos (Attar-Schwartz, 2009; AAUW, 1993, 2001; Gruber y Fineran, 2008; McMaster et al., 2002; Timmerman, 2002) y la interferencia que puede generar en la vida social y escolar de estos adolescentes.

En síntesis, podría decirse que las definiciones son variadas puesto que como se ha dicho anteriormente va a depender de la focalización que se le dé a las investigaciones, así como a la perspectiva o corriente teórica a la que se adhieran los diferentes autores. En esta línea se podrían diferenciar las investigaciones, y por consiguiente, las definiciones dadas desde una perspectiva de género, en las que normalmente las chicas están en clara desventaja con respecto a los chicos y suelen centrarse principalmente en la victimización femenina (AAUW; 1993, 2001; Attar-Schwartz, 2009; Hand y Sánchez, 2000). También se distingue un enfoque psicológico en el que la importancia radica en el malestar y las consecuencias dañinas que la victimización sexual genera en las víctimas (Espelage y Holt, 2007; Gruber y Fineran, 2008; Lacasse et al., 2003; Shute, Owens y Slee, 2008).

A pesar de la gran cantidad de definiciones de acoso sexual adolescente, en los últimos años se está llegando a un consenso para considerar acoso sexual a aquellos intentos persistentes e inapropiados de tener experiencias sexuales no consentidas con otros estudiantes, aun cuando no exista la intención de humillarles o avergonzarles (AAUW, 1993, 2001; Attar-Schwartz, 2009; Benbenishty y Astor, 2005; Hand y Sánchez, 2000; Lee et al., 1996; Mc Master et al., 2002; Witkowska y Menckel, 2005).



Después de exponer y reflexionar acerca de las diferentes definiciones del fenómeno se presenta la definición que se utilizará en este estudio, que proviene de los estudios de Ortega y colaboradores (Ortega et al., 2010; Ortega-Rivera et al., 2010).

Estos autores proponen una definición del acoso sexual en la adolescencia que procura englobar las diferentes aproximaciones en una única definición que integre la mayoría de las características del constructo. Para estos autores, dicha definición integradora sería: *“un comportamiento de naturaleza sexual no deseado que provoca estrés, malestar e incomodidad en las víctimas, y que interfiere en la vida social de los y las estudiantes, en ocasiones acompañado de consecuencias muy dañinas para la salud y el bienestar. Es un fenómeno que incluye una gran variedad de comportamientos, como son los insultos y motes con connotaciones sexuales, los comentarios sexuales, los rumores, miradas y gestos obscenos, los intentos de contacto sexual no deseados, y los ataques físicos de distinto nivel de gravedad, incluidos los que son un verdadero crimen, como el abuso sexual y la violación”* (Ortega et al., 2010 pag.248).

Se asumirá esta definición ya que, además de incorporar las diferentes aproximaciones anteriormente descritas, se incluyen los aspectos necesarios para poder profundizar en el estudio del acoso sexual más allá de la prevalencia del fenómeno: se pueden analizar desde la prevalencia del fenómeno hasta características relativas a las dimensiones del fenómeno, en relación a la victimización y agresión, al tipo o severidad de los comportamientos, y a las consecuencias negativas que conlleva en todos los ámbitos en los que se desarrolla el adolescente, así como los factores de riesgo y factores protectores relacionados con el fenómeno.

2.2. Estudios sobre prevalencia del acoso sexual entre adolescentes

A principios de los 90 del siglo pasado, la Asociación Americana de Mujeres Universitarias realizaba el primer estudio de relevancia a nivel nacional sobre este tipo de violencia en las escuelas americanas de educación secundaria (AAUW, 1993). En este estudio se encontró que la mayoría (81%) de los estudiantes había



experimentado, o conocía a alguien que había recibido, un comportamiento no deseado de naturaleza sexual en algún momento de su escolarización. Un segundo estudio realizado en 2001, utilizando una muestra de mayor representatividad ($N=2064$) presentó unos resultados similares al primer estudio (AAUW, 2001)

A partir de este conocido estudio de la Asociación Americana de Mujeres Universitarias (AAUW, 1993), la escuela secundaria ha sido reconocida como una de las esferas sociales propicias para que el acoso sexual tenga lugar (Bagley, Bolitho, y Bertrand, 1997; Loredó, Reid, y Deaux, 1995). La literatura sobre este fenómeno recoge un número creciente de investigaciones (Bucchianeri et al., 2013; Houston & Hwang, 1996; Larkin y Popaleni, 1994; Maxwell, Robinson, & Post, 2003; Ortega et al., 2008, 2010, 2011; Mumford et al., 2013; Mulugeta, Kassaye, y Berhane, 1998; Roscoe, Strouse, y Goodwin, 1994, Vega, Sánchez y Ortega, 2013, Vicario-Molina et al., 2010; Wei y Chen, 2012, entre otros), que sugieren que un número alarmante de estudiantes de secundaria han sido, alguna vez, objeto de una serie de conductas no deseadas que pueden ser consideradas acoso sexual.

En esta línea de investigación, se hace una descripción de los índices de prevalencia que se han encontrado en las diferentes investigaciones en relación al tópico que nos ocupa. El grueso de los estudios sobre acoso sexual se localiza principalmente en países como Canadá y Estados Unidos, aunque si bien es cierto que investigadores de otros países se han empezado a interesar en los últimos años por el constructo del acoso sexual adolescente, con la consecuente proliferación de trabajos de diferentes nacionalidades (Ortega et al., 2008, 2010, 2011; Vega et al., 2013; Vicario-Molina et al., 2010; Wei y Chen, 2012).

La literatura científica recoge diversos estudios que señalan una alta prevalencia de estudiantes que han experimentado algunas de las formas de acoso sexual durante su educación secundaria, tanto ocasional como frecuentemente. En cuanto a los estudios canadienses se hace referencia en primer lugar, por ser uno de los primeros trabajos realizados, al desarrollado en las escuelas de educación secundaria de Ontario, Canadá. En el mismo se encontró que el 70% de los estudiantes



declararon haber sufrido violencia sexual en el entorno escolar (OSSTF, 1995). El trabajo realizado en el año 2001 por la Asociación Americana de Mujeres Universitarias arrojó unos resultados parecidos, con una prevalencia del 80% de estudiantes que informaron haber experimentado violencia sexual de manos de sus iguales al menos una vez durante su vida escolar, y un 25% que afirmó que este tipo de situaciones les ocurría frecuentemente (AAUW, 2001). De la misma manera, Dahinten (2003) señaló que un 93% de los participantes de su estudio había experimentado al menos un tipo de violencia sexual en los dos meses anteriores a la investigación. En otra investigación longitudinal realizada por investigadores canadienses, se encontró que tanto los chicos como las chicas afirmaron ser victimizados por sus iguales en un porcentaje cercano al 50% (Chiodo et al., 2009). Esta proporción de victimización fue parecida a la encontrada anteriormente por Walsh y colaboradores (2007), donde un 55% de escolares afirmaron haber sido acosados sexualmente por sus pares en las dos últimas semanas.

Sin embargo, existen otras investigaciones en las que se encuentran intervalos de prevalencia inferiores. Un ejemplo de ello fueron algunos de los estudios realizados también en Canadá, donde Bagley y colaboradores referían que sólo el 4% de las mujeres de secundaria habían sido blanco frecuente de agresiones sexuales en sus escuelas (Bagley et al., 1997), y posteriormente el equipo de investigación Pepler (McMaster et al., 2002), concluían que los índices de prevalencia de victimización oscilaban entre el 35-40%, mientras que los porcentajes de agresión rondaban el 25-30%. En Israel, Attar-Schwartz, (2009) señalaron que aproximadamente 1 de cada 4 estudiantes de secundaria habían experimentado acoso sexual por parte de sus iguales, al menos una vez en el último mes. En un estudio más reciente, Wei y Chen (2012) encontraron índices similares a los indicados por Attar-Schwartz (2009), cercanos al 25% de victimización. La investigación realizada por Bucchianeri y colaboradores, publicada este mismo año, y en la que se diferencia el acoso sexual general de otras clasificaciones más específicas (por ejemplo, la basada en el peso y la raza, y la basada en el estatus socio-económico) han apuntado una prevalencia de acoso sexual general del 25%, mientras que el acoso sexual basada en el peso y en la raza presentan la mayor prevalencia (35% en ambos casos), y la relacionada con el



nivel socioeconómico la que menor puntuó (16.1%) en cuanto a prevalencia (Bucchianeri et al., 2013). En un reciente estudio, realizado en la ciudad de Nueva York por Mumford y colaboradores (2013) los resultados indicaron que alrededor de la mitad de los encuestados (49%) informaron haber sido víctimas sexuales de sus iguales, mientras que uno de cada cinco (20%), afirmó haber perpetrado acoso sexual a sus pares.

En el contexto europeo destacamos los trabajos de Timmerman (2002) y de Menesini y Nocentini (2008), aunque estas últimas estudiaron además, el acoso sexual adolescente dentro del marco de la violencia en las primeras relaciones de pareja adolescente. Timmerman (2002), en una muestra de 2808 estudiantes holandeses de educación secundaria encontró que un 18% de los escolares encuestados experimentaron victimización sexual durante el último año. Por su parte, la investigación con adolescentes italianos realizada por Menesini y Nocentini (2008), arrojó unos índices de prevalencia del 44.4%, señalando que este porcentaje hacía referencia únicamente a la implicación en comportamientos sexuales verbales durante los dos meses previos a la cumplimentación de la encuesta.

En el ámbito nacional, la colección de estudios sobre acoso sexual entre pares es relativamente reciente y, aunque va en aumento, aún es escasa en comparación con el cuerpo de estudios científicos realizados en América y Canadá. Señalamos las investigaciones realizadas por el equipo salmantino de Fernández-Fuertes y colaboradores (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2005; Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido, 2006) aunque con matices, ya que estas investigaciones estudian el acoso sexual adolescente pero no entre iguales en general, sino en el contexto de las primeras relaciones adolescentes, al igual que otros equipos españoles (González y Santana, 2001; Medina-Ariza y Barberet, 2003). No obstante los porcentajes encontrados en sus estudios oscilaban en torno al 50% de implicación cuando se tenían en cuenta las formas de acoso sexual verbal, siendo menores cuando éstas se excluían de los análisis. Asimismo, Vicario-Molina y colaboradores (2010) en su investigación realizada con estudiantes vallisoletanos de entre 15 y 17 años observó que las conductas de acoso sexual forman parte de las interacciones entre adolescentes, puesto que gran parte de ellos dijeron haberse visto envueltos en alguna



situación de acoso sexual, concretamente el 89.4% (83.4% victimización y 74.2% agresión). Estos datos se asemejan a los encontrados en otros estudios internacionales (AAUW, 2001; OSSTF, 1995).

Finalmente, se hace mención a los trabajos realizados por Ortega y colaboradores (Ortega et al, 2008; Ortega et al., 2010; Ortega-Rivera et al, 2010; Ortega y Sánchez, 2011). En su primer estudio sobre el acoso sexual entre iguales en 2008, los resultados referentes a la prevalencia del fenómeno apuntaron también datos similares a los aportados en muchos de los estudios internacionales (AAUW, 1993; McMaster et al., 2002; Menesini y Nocentini, 2008) y nacionales (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2005; Vicario-Molina et al., 2010), siendo que un 69.4% de los participantes manifestaron haber recibido acoso sexual de sus compañeros en los dos últimos meses, mientras que un 52.9% afirmó haber realizado este tipo de acoso a sus iguales (Ortega et al., 2008). Los trabajos realizados posteriormente por este equipo han presentado porcentajes de prevalencia en la misma línea. En concreto, el estudio realizado en 2010 en el que se analizó la victimización en una muestra de adolescentes de dos países europeos (España e Italia), se encontró que un 65.6% dijeron haber sido victimizados mediante comportamientos sexuales de tipo visual y verbal (39.7% en la muestra italiana), mientras que un 16.6% lo fue de comportamientos con contacto sexual físico (19.1% Italia). Además, en este trabajo se analizó además la coocurrencia de victimización en ambos tipos de comportamientos sexuales no deseados, siendo que la muestra española señaló una prevalencia del 23.5%, mientras que la italiana mostró un porcentaje prácticamente del doble (41.5%).

No obstante, se podría resaltar que los contrastes en los porcentajes de prevalencia de acoso sexual descritos en la literatura científica revisada son considerables. Estas diferencias pueden reflejar distintos niveles de victimización y agresión en diferentes contextos, pero también esto podría ser debido a diferencias metodológicas importantes (Attar-Schwartz, 2009; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010; Ortega-Rivera et al. 2010, Vega et al., 2013). Por ejemplo, marcos temporales, tipos de comportamientos específicos estudiados (victimización y/o agresión), instrumentos utilizados, clasificación del acoso sexual en función de la cronicidad, variedad y severidad de los comportamientos, edad y sexo de la muestra



seleccionada, así como los diferentes roles de implicación considerados en las diversas investigaciones.

En relación a los marcos temporales, éstos van desde la totalidad de la vida escolar de los estudiantes (AAUW, 1993, 2001; Hand y Sánchez, 2000; Lacasse, Purdy y Meldenson, 2003; Pellegrini, 2001; Trigg y Wittenstrom, 1996) hasta las 2 semanas anteriores al estudio (Walsh, Duffy y Gallagher-Duffy, 2007), con estudios que utilizan intervalos de tiempo intermedios, tales como: el año anterior (Espelage et al., 2011; Fineran & Bennett, 1999; Lindberg, Grabe y Hyde., 2009; Petersen y Hyde, 2009; Stein, Marshall, y Tropp, 1993; Marshall y Pernille, 2011; Vicario-Molina et al., 2010; Witkowska y Kjelleberg, 2005), las últimas seis semanas (Mc Master et al., 2002,), los tres meses anteriores (Chiodo et al., 2009; Vega et al., 2013; Vega, Sánchez, Ortega y Gómez, 2011), los dos últimos meses (Dahinten, 2003; Menesini y Nocentini, 2008; Ortega et al., 2008, 2010) o el último mes (Attar-Schwartz, 2009). Las variaciones en la prevalencia en función del marco de tiempo estudiado pueden ir desde un 15% en trabajos que analizan las 2 últimas semanas (Walsh, Duffy & Gallagher-Duffy, 2007), pasando por el 43% encontrado en un periodo de tres meses, de Chiodo y colaboradores (2009), hasta el 81% en estudios que tienen en cuenta franjas de tiempo de toda la vida escolar de los estudiantes (AAUW, 1993).

La disparidad de los índices de prevalencia entre los diferentes estudios sobre acoso escolar también podría justificarse por el hecho de que generalmente no se utilizan índices complementarios para medir la prevalencia tanto de victimización como de agresión sexual, y esto podría generar unos índices de implicación que no se ajustan completamente a la realidad de la población normal adolescente, ya que la mayor parte de los escolares adolescentes que dicen verse implicados en situaciones de acoso sexual suelen estarlo en las formas leves, y con una baja cronicidad y variedad de comportamientos. Por tanto, es importante para tener una visión más clara y exhaustiva de la prevalencia del fenómeno, utilizar medidas o indicadores complementarios, tales como indicadores de cronicidad y variedad. En este sentido, la literatura específica de acoso sexual adolescente entre iguales no ha aportado aun investigaciones que se centren en el estudio de estos indicadores complementarios de prevalencia. No obstante, si existen trabajos en los que se ha hecho anteriormente en



el campo de la violencia en las relaciones de pareja adolescente. El primero de ellos fue el estudio de Moffit et al., (1997). En este estudio los autores midieron la variedad de comportamientos de acoso sexual, para lo que calcularon el número total de actos abusivos que los jóvenes habían cometido. Estos autores prefirieron utilizar la medida de variedad en lugar de la de frecuencia en base a que en estudios en otros campos científicos, como el criminológico, la medida de variedad resultó más adecuada que la de frecuencia sobre todo en poblaciones no clínicas, donde la intensidad de los comportamientos recibidos y ejercidos era muy baja. Posteriormente, y también en el ámbito de la pareja adolescente, se analizó la frecuencia y variedad de comportamientos de acoso sexual (Strauss, 2001, 2004), así como otros indicadores. Strauss y Ramírez, (2007) realizaron una investigación en la que se midió la prevalencia de violencia en la pareja adolescente mediante índices generales de prevalencia, así como indicadores complementarios: cronicidad, severidad y tipos de simetría (sólo-mujer, sólo-hombre). La cronicidad se calculó para aquellos adolescentes que habían sido agredidos al menos una vez, y se medía mediante un sumatorio de la frecuencia con la que se habían producido los comportamientos. En España, Corral (2009) también utilizó los índices de cronicidad en el ámbito de la pareja. Este indicador hacía referencia al número de veces que un acto de una escala había ocurrido en aquellas personas que al menos hubiesen utilizado uno de los actos de la escala. En el mismo sentido que ya concluyeron Strauss y Ramírez (2007), la autora encontró que la cronicidad y severidad no se correspondían exactamente con el índice de prevalencia general (estar implicado o no), siendo que la cronicidad y la severidad indicaban que la mayor parte de los implicados lo estaban en las formas menos severas y con una baja cronicidad (Corral, 2009), si bien es cierto que aquellos que afirmaron estar implicados en las formas más severas también señalaron una cronicidad superior. Esto apuntaba que aquellos que suelen experimentar las formas más severas también parece que las sufren más a menudo, siendo estos participantes los que más deben preocuparnos, porque su afectación será mucho mayor.

Asimismo, y también con el objeto de facilitar la comprensión e interpretación de los datos obtenidos, existen estudios que han realizado análisis del acoso sexual entre adolescentes teniendo en cuenta aspectos tales como el tipo de agresión



experimentada y/o realizada, así como la severidad de la misma (Corral, 2009; Lacasse et al., 2003; Strauss; 2001, 2004; Strauss y Ramírez, 2007; Timmerman, 2002, entre otros). A la hora de clasificar la violencia sexual según la naturaleza de la misma, las iniciativas más importantes partieron de modelos desarrollados originalmente para el estudio del fenómeno en entornos laborales (Fitzgerald et al., 1995; Gruber, 1992; Lacasse et al., 2003; Larkin, 1994). Aplicando algunas adaptaciones, estos modelos fueron utilizados en estudios sobre acoso sexual entre escolares (AAUW, 1993; 2001; Lacasse et al., 2003; Timmerman, 2002; Witkowska y Kjelleberg, 2005). En estas adaptaciones, la naturaleza de la agresión se podía agrupar, bien en tres categorías: verbal, física u otros tipos (Larkin, 1994); o bien en dos únicas categorías, verbal o no verbal, (Gruber, 1992) o en una sola (AAUW, 1993). Una clasificación más reciente de Attar-Schwartz, (2009) agrupaba los comportamientos de violencia sexual en otras tres categorías: verbal (como comentarios con connotaciones sexuales), física (como bajar la ropa de manera sexual) y no verbal (como mostrar imágenes pornográficas).

En la línea del anterior autor, pero uniendo los factores verbal y no verbal en un único factor denominado visual-verbal, Ortega y colaboradores (2010) propusieron una solución factorial en la que se distinguía un factor referente a comportamientos violentos sexuales visuales-verbales, y otro referente a comportamientos violentos sexuales físicos. Esta clasificación de la victimización sexual en dos dimensiones ha sido utilizada en investigaciones internacionales posteriores, aunque con modificaciones. Ejemplo de ello sería el estudio realizado por Wei y Chen (2012), en el que los autores midieron tanto la victimización como la agresión sexual en base a las dimensiones visual-verbal y física establecidas por Ortega et al., (2010). No obstante, estos autores utilizaron únicamente un único ítem de la escala visual-verbal y otro de la escala física. Otros autores han clasificado los comportamientos también en dos categorías, pero han considerado un factor general de violencia sexual en el que se contemplan todos los comportamientos, y otro en el son agrupados aquellos comportamientos con contacto sexual físico forzado (Espelage et al., 2012; Marshall y Saewyc, 2011).

Por otro lado, Vicario-Molina et al., (2010) a pesar de diferenciar teóricamente entre comportamientos visuales y conductas físicas de violencia sexual, en los análisis estadísticos del estudio utilizaron una única medida de acoso sexual donde se acogían



todos los ítems bajo en una única escala “acoso sexual”. Recientemente, otros investigadores clasificaron los comportamientos de acoso sexual en base a cuatro categorías diferentes a las establecidas hasta el momento: acoso sexual basado en la raza, acoso sexual basado en el peso, acoso sexual basado en el estatus socioeconómico y finalmente, acoso sexual general (Bucchianeri et al., 2013).

En cuanto a la severidad de la violencia sexual se podrían distinguir desde las formas leves, como decir motes, comentarios sexuales, pintar grafitis, hasta formas de asalto sexual y violación (Attar-Schwartz, 2009; Ortega et al., 2010; Ortega-Rivera et al., 2010; Vega et al., 2013). Así, los rangos de severidad con que se puede calificar un acto o comportamiento violento de tipo sexual van desde el nivel moderado al severo (Hand y Sánchez, 2000; Lacasse et al., 2003), si bien estos niveles se pueden atribuir también en función de la frecuencia con la que se produce la victimización (si las agresiones son esporádicas se considera victimización moderada y si éstas son más frecuentes se considera severa). Cuando la severidad se establece en función de la gravedad de las consecuencias del comportamiento en sí, existe una tendencia general a encuadrar la violencia verbal como moderada y la violencia física como severa (Mc Máster et al., 2002; Ortega-rivera., et al 2010; Vega et al., 2013). En contraposición, según otros autores, el contacto físico y una combinación de las diferentes atenciones sexuales no deseadas (verbales, físicas o no verbales) pueden ser interpretadas como las formas más serias o graves de atención sexual no deseada (Hoefnagels, 1998; Nelson y Oliver, 1998). Sin embargo, incluso aquellas conductas menos severas y que ocurren más frecuentemente pueden contener elementos de riesgo y consecuencias para los jóvenes adolescentes (McMaster et al., 2002).

En esta línea, en relación a la severidad de los comportamientos sexualmente violentos, varios estudios señalaron una mayor prevalencia de escolares victimizados en las formas más moderadas que en las severas (Espelage et al., 2011; Marshall y Saewic, 2011; Ortega et al., 2010; Roscoe et al., 1994; Stein, 1999; Wei y Chen, 2012). Así, Lacasse y colaboradores (2003) hallaron unos índices de victimización moderada del 80% frente a un 30% de estudiantes que afirmaron haber experimentado formas más severas. Al igual que investigaciones más actuales en las que también se ha encontrado una clara diferencia porcentual entre la implicación en comportamientos



leves o moderados y severos. Ejemplo de ello serían los resultados extraídos de la investigación de Wei y Chen (2012), donde las conductas moderadas rondaron el 25% y las severas el 7%. Cabe señalar que, aun utilizándose modelos más restrictivos y precisos (donde únicamente se consideraban situaciones de acoso sexual aquellas que habían sido experimentadas personalmente, que habían tenido lugar en las dos últimas semanas y que habían percibido como situaciones molestas) los resultados obtenidos indican que la prevalencia del acoso sexual en las escuelas de educación secundaria se encuentra en unos niveles inaceptables (Mc Master et al., 2002; Walsh et al., 2007). En la investigación realizada por Walsh y colaboradores, los datos señalaron que al menos un 15% se de los estudiantes afirmaron haber experimentado comportamientos de acoso sexual severa en el marco temporal que comprendía las dos semanas anteriores a la realización del estudio (Walsh et al., 2007).

Si se analiza la prevalencia de la victimización sexual en función de los tipos de comportamientos violentos, se observa que en la mayoría de los casos existe un mayor índice de acoso de tipo verbal y visual, y una menor incidencia de las formas físicas (AAUW, 1993, 2001; Lacasse et al., 2003; Mc Master et al., 2002; Ortega et al., 2010; Ortega et al., 2010; OSSTF, 1995; Petersen y Hyde, 2009; Timmerman, 2002; Wei y Chen, 2012). En contraposición, algunos estudios encuentran índices de prevalencia parecidos tanto en el caso de la visual/verbal, como en la de tipo físico (Attar-Schwartz, 2009). Del mismo modo, según la frecuencia de las agresiones, cabe destacar una mayor prevalencia del acoso sexual ocasional comparado con el frecuente (AAUW, 2001; OSSTF, 1995).

2.2.1. El efecto del sexo

Uno de los aspectos claves que se tienen que tener en cuenta a la hora de analizar la prevalencia de la violencia sexual entre adolescentes es el sexo de los participantes, ya que en un principio los estudios sobre acoso sexual estuvieron enfocados en el ámbito laboral y universitario (Bingham, 1994; Paludi y Barickman, 1991), centrándose especialmente en la violencia que las mujeres recibían de manos del sexo masculino. Estas investigaciones se realizaban en su mayoría desde un enfoque feminista (Benson



y Thomson, 1982; Fitzgerald et al., 1995; Hand y Sánchez, 2000; Shoop y Edwards, 1994), donde se remarcaba un desequilibrio de poder del sexo masculino sobre el femenino, por lo que bajo este punto de vista sería de esperar unos índices de prevalencia de victimización superiores en el caso de las chicas, mientras que los chicos destacarían en la implicación en agresión (Ortega-Rivera et al, 2010). Las diversas investigaciones realizadas en el ámbito del acoso sexual en las escuelas secundarias manifiestan la importancia que el papel del sexo tiene en los resultados obtenidos (AAUW, 1993, 2001; Chiodo et al., 2009; Dahinten, 2003; Hand y Sánchez, 2000; Mc Master et al., 2002; Petersen y Hyde, 2009; Timmerman, 2002; Walsh et al, 2007; Wei y Chen, 2012). Los resultados previstos para los trabajos sobre acoso sexual entre adolescentes, a partir de los trabajos realizados con adultos, no son en su totalidad los que se esperaban.

En este sentido, aunque la literatura científica ofrece una vasta cantidad de trabajos que apoyan la idea de que los chicos son más agresores que las chicas (AAUW, 1993, 2001; Hand y Sánchez, 2000; Lacasse et al., 2003; Mc Master et al., 2002; Walsh et al., 2007), no existen datos irrefutables que confirmen que las chicas sean más víctimas que ellos. Así, por ejemplo, se da el caso de algunas investigaciones en las que contrariamente a lo que se podría esperar, fueron los chicos los que afirmaron un mayor porcentaje de victimización frente a las chicas (Attar-Schwartz, 2009; Petersen y Hyde, 2009; Zeira et al., 2005). No obstante, son también muchos los trabajos que han señalado tasas de prevalencia de victimización similares en ambos sexos (AAUW, 2001; Chiodo et al., 2009; Espelage et al., 2012; Mc Master et al., 2002; Mumford et al., 2013; Ortega et al., 2008; Timmerman, 2002) así como algunos estudios que han referido una mayor frecuencia de victimización femenina frente a la masculina (AAUW, 1993; Fineran, Bennet y Sacco, 2003; Goldstein, Malanchuk, David-Kean y Eccles, 2007).

En definitiva, según los datos encontrados en la literatura científica, podría asumirse que el rol del agresor está encarnado más frecuentemente por los chicos, mientras que en relación a la implicación en victimización, las diferencias establecidas por sexos no son del todo claras ni concluyentes, puesto que los resultados de los diferentes estudios no coinciden.



Además de las diferencias establecidas entre chicos y chicas en función de la implicación en acoso sexual (victimización y agresión), existe un gran calado en la literatura científica en relación al análisis de diferencias en función del sexo en diversos aspectos del acoso sexual.

En primer lugar, se hace alusión a las diferencias que se han hallado en relación a los índices de prevalencia de implicación de chicos y chicas. Al no discriminar entre victimización y agresión, los resultados de la mayoría de estudios consultados han apuntado que no existen diferencias estadísticamente significativas por sexo en cuanto a los índices generales de prevalencia de acoso sexual, siendo así tanto en trabajos internacionales (Chiodo et al., 2009; Espelage et al., 2012; Lindberg et al., 2007; Mumford et al., 2013; Espelage et al., 2012 Wei y Chen, 2012) como en nacionales (Ortega et al., 2008; Vicario-Molina et al., 2010).

En segundo lugar se contemplaron los diferentes comportamientos que chicos y chicas experimentaban y recibían con mayor y menor frecuencia, así como las diferencias aportadas en función del sexo de los adolescentes. En cuanto a los comportamientos de violencias sexual experimentados por los chicos, algunos autores (Timmerman, 2002; 2003; Petersen y Hyde, 2009; Wei y Chen, 2012; Zeira, Astor y Benbenishty, 2002) han asumido que ellos experimentan tanto comportamientos verbales, visuales como físicos en una alta proporción. Concretamente, Timmerman (2002), apuntó que los chicos puntuaban más alto en comportamientos verbales y visuales, mientras que las chicas lo hacían en mayor medida en comportamientos físicos. En el estudio de Hand y Sánchez (2000), las autoras hallaron que los chicos eran más agresores que las chicas en todos los tipos de comportamiento evaluados, mientras que las chicas fueron más victimizadas en las formas más graves. A pesar de la disparidad de resultados en relación a los tipos de comportamientos de unos y otras, en lo que sí parecen coincidir la mayoría de las investigaciones es en que las formas visuales y verbales suelen ser las más frecuentes entre los adolescentes, independientemente del sexo de éstos (AAUW, 2001; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010; Shute et al., 2008; Witkowska y Menckel, 2005). No obstante, las formas verbales de acoso sexual que reciben chicos y chicas han manifestado diferencias. Algunos estudios han señalado que las chicas sufren más comentarios sexuales



(AAUW, 2001; Chiodo et al., 2009; Vicario-Molina et al., 2010) y comentarios degradantes de género y evaluaciones de su aspecto físico (Vicario-Molina et al., 2010; Witkowska y Menckel, 2005), mientras que los chicos experimentaron con mayor frecuencia comentarios con contenido homófobo (Chiodo et al., 2009; Timmerman, 2002; Vicario-Molina et al., 2010; Witkowska, 2005) y comentarios sexuales (Oransky y Marecek, 2009). Respecto a las formas verbales que los adolescentes dijeron utilizar, Espelage et al., (2012) observó que tanto chicos como chicas puntuaron más alto en el ítem referente a hacer comentarios sexuales a un igual, mientras que el porcentaje de comportamientos físicos tales como forzar un contacto sexual prácticamente no se daba en ningún sexo.

En cuanto a la severidad experimentada por las chicas, algunos estudios indican que es dos veces mayor que la de los chicos (Hand y Sánchez, 2000), en especial por los comportamientos de tipo físico más invasivos como ser forzado a besar a alguien, tirar de la ropa con intención sexual, etc. (Bennett y Fineran 1998; Timmerman, 2003). Sin embargo, este dato contrasta con lo encontrado recientemente por Espelage y colaboradores (2012), donde los resultados señalaron que los comportamientos de este tipo se daban infrecuentemente, y que además fueron los chicos los que los experimentaron más (Dawn, 2003). Asimismo, otro estudio apuntó en un tercera dirección, siendo que los datos en éste caso indicaron porcentajes similares en las diferentes edades y sexos estudiados (Lacasse et al., 2003). Respecto a los comportamientos moderados éstos fueron más sufridos por chicos que por chicas, y por estudiantes de más edad. No obstante, muchas de las investigaciones parecen coincidir en que las formas moderadas son las formas más recibidas y utilizadas en ambos sexos (Ortega et al., 2008; 2010; Menesini y Nocentini; 2008; Vicario-Molina et al., 2010; Shute et al., 2008).

Otro aspecto que se ha tenido en cuenta en algunos estudios es el sexo de los iguales de los que provenían las agresiones, siendo que al parecer los chicos solían sufrir más acoso sexual por parte de iguales de su mismo sexo que las chicas (Chiodo et al., 2009; Petersen y Hyde, 2009; Wei y Chen, 2012). También suponía una diferencia entre chicos y chicas la percepción de malestar y daño que generaba la victimización,



siendo que las chicas percibían los actos de violencia como más dañinos y molestos de lo que lo percibieron los chicos (Gruber y Fineran, 2008).

En relación a los factores de riesgo, Wey y Chen (2012) encontraron que los problemas relacionales o de estatus social suponían un factor de riesgo para el sexo femenino. Además, se ha observado que las chicas son más propensas que los chicos a desarrollar desórdenes alimenticios como consecuencia de la victimización sexual (Kessler et al., 2004; Petersen y Hyde, 2013). Asimismo, existen resultados consistentes que indican que las chicas victimizadas se alteran y preocupan más ante conductas sexuales potencialmente ofensivas que los chicos (AAUW, 2001; Duffy et al., 2004; Petersen y Hyde, 2013).

2.2.2. El efecto de la edad

La edad de los adolescentes es un aspecto que, junto al sexo, también influye en la naturaleza y la severidad del acoso sexual en las escuelas de secundaria. En este sentido, encontramos diversidad de estudios a nivel nacional e internacional que muestran la prevalencia existente en los diferentes tipos de comportamientos sexuales violentos, así como la severidad que los mismos tienen en las diferentes franjas de edad de los adolescentes estudiados (Chiodo et al., 2009; Ortega et al., 2008; Petersen y Hyde, 2009; Walsh et al., 2007)

Las investigaciones sobre acoso escolar o bullying, coinciden en general, en señalar que los estudiantes más jóvenes son los que han presentado tasas más elevadas de victimización en bullying verbal, físico y relacional (Benbenishty y Astor, 2005; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Ortega y Mora-Merchán, 2005; Sánchez y Ortega, 2010; Owens, Daly y Slee, 2005; Smith, Madsen y moody, 1999) produciéndose un descenso de esta violencia a medida que se avanzaba en edad. Sin embargo, el número de trabajos sobre acoso sexual adolescente que ha analizado el efecto de la edad no es tan cuantioso como el del fenómeno del bullying. Además, los resultados de las investigaciones que han comparado los niveles de acoso sexual en diferentes cursos escolares o en distintos rangos de edad son inconsistentes. Algunos estudios



han encontrado que los estudiantes de cursos inferiores informaron más incidentes de acoso que los de cursos superiores (Benbenisthty y Astor, 2005; Bucchianeri et al., 2013; Zeira et al., 2002). Sin embargo, otros estudios han mostrado la no existencia de diferencias significativas en cuanto a la edad o el curso de los escolares y la implicación en acoso sexual (Attar-Schwartz, 2009; Bennet y Fineran, 1998). También, se da el caso de trabajos en los que los porcentajes obtenidos para la mayoría de los comportamientos sexuales violentos aumentaban con la edad (AAUW, 2001; McMaster et al., 2002; Pellegrini, 2001; Petersen y Hyde, 2009; 2013). Para explicar este aumento de prevalencia con la edad, algunos autores (Attar-Schwartz, 2009) justificaron que no tenía por qué estar relacionado con la edad, sino con los marcos temporales utilizados en algunas investigaciones, ya que si se le pregunta a los escolares para que contestasen si habían sufrido o ejercido acoso sexual a lo largo de toda su vida escolar (AAUW, 1993; 2001), era más probable que los escolares más mayores pudiesen tener un número de experiencias más elevado que los de menor edad. A la línea de ascenso de la incidencia de acoso sexual con la edad, se sumaron también las investigaciones de McMaster y colaboradores (2002), los cuales apuntaron que los comportamientos ofensivos sexuales se incrementaban con el desarrollo puberal. Pero además, ellos añadieron que la percepción de malestar y daño que los adolescentes tenían sobre los comportamientos recibidos variaba en función de la edad de éstos, siendo que las conductas sexuales que se consideraban molestas, podían dejar de serlo, debido a que las víctimas se pueden ir acostumbrando y se insensibilizan antes las mismas dada la frecuencia con la que ocurren (McMaster et al., 2002; Pellegrini, 2001; Petersen y Hyde, 2013).

La madurez puberal más temprana en las chicas que los chicos también ha despertado interés científico en relación al acoso sexual adolescente, que a su vez se ha analizado en relación a la edad de los participantes en violencia sexual. En este sentido, Dahinten (2003) relacionó el nivel educativo en relación a la victimización sexual de iguales del sexo opuesto, ya que encontró que en los centros educativos en los que había mayor cantidad de niveles educativos (por ejemplo, primaria, educación secundaria y bachillerato), las adolescentes de menor edad que tenían un desarrollo puberal precoz fueron más victimizadas sexualmente por chicos más mayores, que las



adolescentes de más edad. Además, argumentó que los chicos más jóvenes victimizaban más a sus iguales del mismo sexo (Huang y Yen, 2004; Petersen y Hyde, 2009; 2013; Wei y Chen, 2012), ya que su madurez puberal era más tardía y aún no existía deseo sexual hacia las compañeras del sexo opuesto. Sin embargo, si las chicas estudiaban en centros educativos en los que había chicos más mayores tenían más probabilidad de ser agredidas porque tendrían encuentros con chicos más mayores y más maduros sexualmente (Craig et al., 2001; Dahinten, 2003; McMaster et al., 2002). No se encontraron diferencias significativas en relación a la edad en la victimización sexual en el acoso sexual entre iguales del mismo sexo, concretamente en el caso de los chicos (McMaster et al., 2002).

En relación a la severidad de los comportamientos utilizados para agredir sexualmente a los iguales, los estudios han revelado que principalmente los chicos, utilizaban las formas menos severas o leves para agredir a sus iguales durante la primera y media adolescencia, mientras que a medida que se avanzaba a la adolescencia tardía hacían un mayor uso de formas más graves como los forzamientos con contacto físico (Borowsky, Hogan e Ireland, 1997; Espelage et al., 2012; Ozer, Tschann, Pasch y Flores, 2004). Respecto a las chicas, los resultados son menos concluyentes, fundamentalmente porque hay menos cuerpo de estudios que se haya interesado por el estudio de la agresión sexual femenina.

2.3. Instrumentos de medida del acoso sexual entre adolescentes

Como se ha comentado anteriormente, es probable que la gran variabilidad de resultados que arrojan los estudios descriptivos referidos a la prevalencia del fenómeno del acoso sexual entre adolescentes en los años de la secundaria obligatoria, tenga alguna dependencia de la variabilidad en el uso de instrumentos de medida.

Los primeros instrumentos utilizados para el estudio del acoso sexual en el entorno escolar tomaron como base otros instrumentos desarrollados para investigaciones sobre este tipo de violencia en adultos (entornos laborales,



universitarios, etc.), orientados en mayor medida a detectar casos de acoso laboral hacia la mujer. En este sentido, el instrumento más destacado para medir la violencia sexual en estos ámbitos fue el cuestionario desarrollado por Louise Fitzgerald y colegas (1989), al que denominaron *Cuestionario de Experiencias sexuales (SEQ)*. Éste pretendía dar cobertura a la ausencia de intentos existentes en la literatura sobre violencia sexual, así como para establecer un vínculo entre los datos obtenidos en las investigaciones y el uso de un marco conceptual para determinar la fiabilidad y validez de las medidas utilizadas en dichos estudios (Fitzgerald et al., 1988). Posteriormente a la creación del SEQ, se realizaron diversas investigaciones con el fin de mejorar dicho cuestionario, destacando la realizada por Gelfand, Fitzgerald y Drasgow en 1995, en la cual estos autores, basándose en investigaciones y teorías previas propusieron un modelo tripartito del constructo de violencia sexual. Este modelo distingue tres dimensiones bien definidas para la violencia sexual, tales dimensiones eran *violencia de género, atención sexual no deseada y coerción sexual*. Además comprobaron científicamente que las dimensiones del constructo eran generalizables entre ámbitos (lugar de trabajo y educación secundaria) y entre culturas (Fitzgerald et al., 1995; Gelfand et al., 1995).

Sin embargo, el instrumento más relevante y comúnmente utilizado como base de otros estudios es el introducido por la AAUW en su estudio de acoso sexual en las aulas (AAUW, 1993). A principios de la década de los 90, la Fundación Educativa de la Asociación Americana de Mujeres Universitarias (AAUW) inició un proyecto para examinar la naturaleza y extensión del acoso sexual en las escuelas. Los hallazgos de este estudio se publicaron en Junio de 1993 con el título *Hostile Hallways: La Encuesta de la AAUW sobre Violencia Sexual en Escuelas de América*. Esta investigación fue pionera en cuanto al estudio sobre este fenómeno en la adolescencia y, sobretudo, en cuanto a la relevancia de los resultados que se obtuvieron.

El instrumento utilizado fue un cuestionario en el que se preguntaba a los estudiantes sobre el acoso sexual que tenía lugar durante los años de escolarización, tanto en los trayectos hacia la escuela y desde la escuela, en las clases y pasillos, en el patio escolar durante el día y después de la escuela, así como en las excursiones escolares. La definición de acoso utilizada se estableció como un comportamiento



sexual no deseado ni bienvenido que interfería en la vida de los estudiantes, diferenciando claramente estos comportamientos respecto a los comportamientos que pueden ser deseables para los estudiantes, tales como besar, tocar, o flirtear. El cuestionario, en sí, buscaba respuestas relativas a 14 ítems que representaban sendas formas de acoso sexual. Estas formas se dividían en físicas y no físicas (ver tabla 1).

Tabla 1

Comportamientos de acoso sexual utilizados en la Encuesta de la AAUW sobre Acoso Sexual en Escuelas de América

FORMAS NO FÍSICAS	
Nº Ítem	Descripción/Pregunta
	Hacer comentarios, bromas, gestos o miradas sexuales.
	Mostraron, dieron o dejaron a ti foros, imágenes, mensajes, notas sexuales.
	Escribieron mensajes/grafitis sexuales sobre ti en la pared del baño, vestuarios, etc.
	Difundieron rumores sexuales sobre ti.
	Te dijeron gay o lesbiana.
	Te espionaron mientras te vestías o duchabas en la escuela.
	Te enseñaron el culo u otras partes íntimas.
FORMAS FÍSICAS	
Nº Ítem	Descripción/Pregunta
	Te tocaron, agarraron, pellizcaron de forma sexual.
	Te tiraron de la ropa de forma sexual.
	Te rozaron intencionalmente con intención sexual.
	Te bajaron la ropa o te la quitaron.
	Te bloquearon el camino o te acorralaron con intención sexual.
	Te forzó a besarle.
	Te forzó a hacer alguna cosa sexual, que no era besar.

El cuestionario fue contestado a lo largo del estudio por 1632 estudiantes de escuelas públicas, con muestras representativas de alumnos hispanos, blancos, y afroamericanos. Las edades de los adolescentes estudiados rondaban entre los 13 y 17 años de edad (8º a 11º curso del sistema escolar americano).

Dada la gran relevancia de los resultados obtenidos por el estudio y la fiabilidad demostrada por este cuestionario como instrumento de análisis del acoso sexual en los jóvenes adolescentes, éste ha sido utilizado como base en multitud estudios posteriores. No obstante, los estudios realizados posteriormente realizaron en muchos casos, y en función de sus intereses y necesidades científicas, las modificaciones oportunas sobre el cuestionario original.



Así, Hand y Sánchez (2000) realizaron un estudio en el que examinaron las diferencias de género en cuanto a las consecuencias conductuales, emocionales y educativas del acoso sexual. Para ello, hicieron uso del cuestionario completo de la AAUW (1993), pero añadieron además un nuevo ítem de control de la variable etnia, no disponible en la versión original del mismo. Como información adicional, estos autores incluyeron una pregunta general sobre los posibles resultados negativos de tipo conductual, emocional y educativo que les había podido causar a los escolares las experiencias de acoso sexual experimentados. Las opciones de respuesta a dicha pregunta general se presentaban mediante un listado en el que se incluían resultados negativos de los tres tipos mencionados, donde los adolescentes únicamente tenían que marcar las opciones con las que se identificasen. Además, se construyó una medida adicional de percepción del daño del acoso en el caso hipotético de ser víctima de alguno de los 14 comportamientos presentados en el primer cuestionario (AAUW, 1993).

Por otra parte, encontramos estudios longitudinales en los que también se utiliza como base de medición del acoso sexual entre iguales el instrumento desarrollado por la AAUW en 1993. Entre este tipo de investigaciones encontramos la realizada por Pellegrini en 2001, en la que el autor examinó dos dimensiones de las relaciones heterosexuales: interacción y agresión entre sexos. Para medir dichas dimensiones hizo uso de instrumentos tales como observaciones directas de los adolescentes seleccionados. En estas observaciones, llevadas a cabo usando normas de registro continuas y muestreo focal, se tenían en cuenta una serie de aspectos definidos anteriormente para medir las interacciones y las agresiones (agresión, juego rudo, burlas y cooperación) que tenían lugar entre los adolescentes (Pellegrini, 1996). Además, se administraron medidas de auto informe, como son el Senior Bully-Victim Questionnaire de Olweus (1989) y el mencionado cuestionario Sexual Harassment Survey (AAUW, 1993). De este último, se preguntaron sólo 12 de las 14 preguntas que componían la encuesta original sobre acoso sexual. Así mismo, Goldstein y colaboradoras (2007) utilizaron un estudio longitudinal para explorar los factores de riesgo, y las asociaciones longitudinales para el acoso sexual entre compañeros durante los años de secundaria. En este trabajo usaron como instrumentos de



medición una entrevista y un cuestionario de auto informe que constaba de diferentes escalas en las que se medían las variables de mayor interés para el estudio. La encuesta estaba dividida en cuatro secciones generales (acoso sexual, variables contextuales, problemas de comportamiento y salud mental) en las que se incluían medidas más específicas. La sección dedicada a aspectos relacionados con el acoso sexual utilizaba una escala de medición propia, en la que se les pedía a los escolares que contestaran a 2 preguntas referentes a la frecuencia con la que hicieron comentarios sexuales no deseados sobre ellos y recibieron atenciones sexuales no deseadas (alfa de Cronbach .76). Las opciones de respuesta iban de 1 (nunca) a 5 (cada día). Dentro de este mismo apartado también se medían las reacciones ante el acoso sexual, donde los estudiantes indicaban su grado de malestar ante este tipo de situaciones, así como si el miedo que sentían interrumpía sus actividades diarias.

Algunos estudios longitudinales estuvieron focalizados en variables personales (sexo, estado puberal, atractivo) y de poder auto percibido, como posibles factores predictivos de la victimización sexual (Petersen y Hyde, 2009). Otros se centraron en el análisis de las diferencias de género en la prevalencia y tipos de victimización sexual experimentada a los 14 años (al comienzo de 9º grado del sistema educativo canadiense), y cómo contribuye éste a la hora de relacionar victimización y ajuste psicológico dos años y medio más tarde (Chiodo et al., 2009). En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados en estas investigaciones, observamos que en ambas se utilizan escalas de acoso sexual modificadas de la AAUW, (1993, 2001). Por su parte, Petersen y Hyde (2009) realizaron cambios relativos al número de comportamientos evaluados (reduciéndose de 14 a 9 ítems), y al marco de tiempo en el que éstos tuvieron lugar (limitándose a comportamientos del último año en lugar de toda la vida escolar). En la misma línea, Chiodo y colaboradores (2009) también presentaron una serie de cambios en cuanto al número de ítem, midiendo únicamente 8 de los 14 comportamientos de la escala original (AAUW, 1993, 2000), además de modificar el periodo de tiempo en el que habían sucedido dichos comportamientos sexuales a los últimos tres meses.

Por último, cabe mencionar a Mc Master et al., (2002), en su estudio sobre acoso sexual en la adolescencia temprana, que utiliza también una versión modificada



de Sexual Harassment Survey de la AAUW (1993). Las modificaciones más importantes realizadas al cuestionario fueron, por un lado la eliminación de 5 comportamientos de la escala original (comportamientos poco frecuentes en la escuela media o que estaban englobados intrínsecamente en otros ítem), y por otro lado la ampliación de la escala de respuestas de 3 a 5 niveles. El periodo de tiempo estudiado fueron las 6 semanas anteriores a la realización del cuestionario. Hay que destacar que esta versión modificada del cuestionario original ha sido utilizada por otros autores en investigaciones posteriores (Ortega et al., 2008).

Aparte de los estudios mencionados hasta el momento, los cuales utilizan versiones modificadas y/o minoradas de la encuesta AAUW (1993), existen otras investigaciones que usan encuestas constituidas por ítems de dicho cuestionario junto a otros provenientes de otros cuestionarios diseñados por otros investigadores. Además, otros autores hacen uso de instrumentos creados por otros colegas, pero que, a su vez, también están basados en el Sexual Harassment Survey de la AAUW. Un ejemplo representativo del primer caso, es el estudio de Timmerman (2002), que trata las diferencias entre el acoso sexual entre iguales y el que se experimenta de profesores a alumnos. Esta investigación toma una muestra de 2.808 estudiantes con edades comprendidas entre los 15 y 16 años procedentes de los Países Bajos. El cuestionario utilizado para medir el comportamiento sexual no deseado estaba compuesto por 19 ítems referidos a las formas verbales, físicas y no-verbales de acoso sexual, de los cuales, 14 eran derivados del instrumento utilizado por la AAUW (1993). Los 5 ítems restantes fueron extraídos del cuestionario utilizado por este mismo autor en investigaciones anteriores (Timmerman y Bagemá, 1996). Las experiencias que eran tenidas en cuenta fueron las ocurridas en los 12 meses anteriores a la encuesta.

Por su parte, Attar-Schwartz (2009) sobre adolescentes judíos y árabe-israelís, que hace uso de una encuesta a la que denomina Peer Sexual Harassment Victimization (Finneran y Bennett, 1999) que, a su vez, está basada en la confeccionada por la AAUW (1993). Ésta se compone de una relación de 25 ítems sobre la victimización entre iguales, en la que solamente se han tenido en cuenta los 7 ítems relativos al acoso sexual. El periodo de tiempo evaluado para estos comportamientos fue el último mes. Para completar estos datos, se realizaron entrevistas a los



profesores y asistentes de las escuelas israelí (Benbenishty, Khoury-Kassabi y Astor, 2006).

Un instrumento aún más elaborado fue el utilizado por Witkowska y Kellberg (2005) en su investigación sobre las dimensiones del acoso sexual entre adolescentes de escuelas de secundaria suecas, con edades comprendidas entre los 16 y 17 años. Estos autores diseñaron un cuestionario cuyas preguntas estaban basadas en los siguientes instrumentos: Hostile Hallways (AAUW, 1993,2001), School Life y Peer Sexual Harassment (Finneran y Bennett, 1999). El número total de ítems fue de 15, con 3 de ellos sobre peticiones verbales, 7 sobre comentarios verbales y 5 relativos a respuestas no verbales, ajustándose así a las categorías de violencia propuestas por Gruber (1992). El periodo estudiado fue todo el año anterior a la realización de la investigación.

2.4. Factores de riesgo del acoso sexual entre adolescentes

Como se ha dicho, la literatura sobre acoso sexual ha proliferado enormemente en la última década, aunque ésta sigue siendo limitada en algunos datos especialmente relevantes. Un ejemplo significativo han sido los estudios sobre factores de riesgo o variables asociadas a unas mayores posibilidades de perpetrar o sufrir victimización de tipo sexual.

Algunas de las investigaciones llevadas a cabo indican que existen múltiples factores que contribuyen al acoso escolar (física, verbal y sexual), desde características individuales de los estudiantes hasta factores sociales y contextuales (Attar-Schwartz, 2009; Benbenishty y Astor, 2005; Bucchianeri et al., 2013; Khoury-Kassabri et al., 2004; Osher et al., 2004; Wei y Chen, 2012). Dentro de los factores sociales o del contexto, se podrían englobar a su vez las variables dentro de las siguientes subcategorías: factores familiares, factores escolares o del contexto educativo, y factores de la red del grupo de iguales.



2.4.1. Factores de riesgo, individuales o personales

Dentro de los factores de riesgo relativos al individuo, la literatura científica ha señalado una serie de variables directamente relacionadas con la implicación en acoso sexual entre iguales. Algunas de las variables que el cuerpo teórico señala como predictores de este fenómeno son las siguientes:

- **Edad.** Estudios relativos al maltrato entre escolares indican que los estudiantes más jóvenes son con mayor frecuencia víctimas de sus iguales en las formas físicas, verbales y relacionales (Borg, 1999; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Smith, Madsen y Moody, 1999). Sin embargo, las investigaciones sobre acoso sexual en las escuelas que comparan los diferentes niveles de victimización entre los estudiantes de diferentes cursos escolares son inconsistentes. Así, algunos de los estudios han obtenido cifras que muestran que son los estudiantes de menor edad los que informan más incidentes de acoso sexual (Benbenishty y Astor, 2005; Bucchianeri et al., 2013; Zeira et al., 2002). En contraposición, los estudios de la AAUW (1993; 2001) revelan que los estudiantes de cursos más avanzados presentan una mayor prevalencia de victimización sexual de manos de sus iguales. Estos resultados también son respaldados por otros trabajos (McMaster et al., 2002; Pellegrini, 2001; Petersen y Hyde, 2009; 2013). Por último, hay que destacar que otros estudios, sin embargo, no mostraron relación entre edad y victimización en los adolescentes de escuela media y secundaria (Attar-Schwartz, 2009; Bennett y Fineran, 1998).
- **Sexo.** Existe la creencia común de que la violencia sexual está dirigida principalmente a las chicas (Fineran y Bennett, 1998; Lee et al., 1996; Stein, 1995). Sin embargo, los resultados encontrados con respecto al efecto del sexo en el acoso sexual entre iguales son contradictorios. Por un lado, algunos estudios señalan que son las chicas las que reciben más acoso sexual de manos de sus iguales en las escuelas (AAUW, 1993; Fineran y Bennett, 1999; Goldstein et al., 2007; Hand y Sánchez, 2000; Lee et al., 1996; Timmerman, 2003). Sin embargo, otros estudios presentan porcentajes de victimización elevados para



ambos sexos y no encuentras diferencias de género (AAUW, 2001; Fineran et al., 2003; Pellegrini, 2001). Finalmente, otras investigaciones muestran mayores niveles de victimización sexual en los chicos que en las chicas (Attar-Schwartz, 2009; Benbenishty y Astor, 2005; Fineran y Bolen, 2006; Pepler et al., 2004; Zeira et al., 2002). No obstante, hay que mencionar las diferencias que se observan cuando se estudia la victimización entre el mismo sexo y hacia el sexo opuesto (Craig et al., 2001; Mc Master et al., 2002; Wei y Chen, 2013). En este sentido, los resultados indican que los chicos son más a menudo víctimas de acoso del mismo sexo de lo que lo son las chicas. Estos hallazgos indican que la victimización sexual entre el mismo sexo y el opuesto son distintas y podrían estudiarse como fenómenos diferentes (Huang y Yen, 2004; McMaster et al., 2002; Petersen y Hyde, 2009; 2013; Wei y Chen, 2012). Durante la adolescencia temprana los chicos suelen usar más las formas verbales (principalmente insultos sexuales homófobos) para agredir sexualmente, y las chicas tienden a un mayor uso de las formas indirectas, focalizadas en las relaciones más que los individuos (Crick et al., 1999; McMaster et al., 2002). Además, las chicas perciben mayor malestar que los chicos ante comportamientos de acoso sexual (Dahinten, 2003; Murnen y Smolak, 2000), lo que se ha justificado en algunos casos como una restricción emocional que se da generalmente entre los chicos (Polce-Linch, Myers, Kliewer y Kilmartin, 2001). Por lo tanto, el sexo parece ser un predictor de la violencia sexual entre iguales, siendo que influye y afecta de manera diferente a chicos y chicas (McMaster et al., 2002) en relación a la prevalencia de victimización y agresión sexual, en cuanto a las formas que reciben y realizan, así como respecto a la percepción y consecuencias negativas que supone para chicas y para chicos.

- **Desarrollo puberal.** Durante el desarrollo puberal que se produce en la adolescencia tiene lugar el desarrollo de las características sexuales de los escolares. Ante estos cambios, los iguales pueden responder con interés sexual a las visibles características sexuales secundarias, tales como el desarrollo del pecho en las chicas y el desarrollo de la musculatura en los chicos (Craig y Pepler, 2003; Goldstein et al., 2007; McMaster et al., 2002; Pellegrini, 2002). En



este sentido, ya que el desarrollo puberal se produce a diferentes edades según cada sujeto, aquellos jóvenes con estado puberal más avanzado serían más propensos que sus iguales menos avanzados a ser víctimas y agresores de acoso sexual (Craig et al., 2001; Goldstein et al., 2007; Lacasse et al., 2003; Mc Master et al., 2002; Stattin y Magnusson, 1990). Esto es, el interés o la atracción sexual que este desarrollo despierta en los iguales puede expresarse en un momento dado mediante comportamientos sexuales violentos (Ortega-Rivera et al., 2010; Petersen y Hyde, 2009). Sin embargo, no está claro que este hecho sea igualmente aplicable a ambos sexo, ya que algunos estudios indican que son las chicas, pero no los chicos, con avanzado estado puberal las más propensas a ser víctimas de acoso sexual (Goldstein et al., 2007; Stattin y Magnusson, 1990). En contrapartida, otros estudios sí que encuentran correlación en ambos sexos (Craig et al., 2001 y Mc Máster et al., 2002). Por ejemplo, la investigación de McMaster y colaboradores (2002) señaló que jóvenes con avanzado estado puberal eran más propensos a ser víctimas del sexo opuesto, pero no del mismo sexo, mientras que Craig y otros (2001) hallaron correlación para ambos tipos de acoso (del mismo sexo y del opuesto). Los datos parecen indicar que los estudios que distinguían entre violencia entre el mismo sexo y el opuesto no son consistentes. Por tanto, el desarrollo puberal y la percepción del mismo, supone un factor de riesgo en ambos sexos. No obstante, afecta de manera diferente a chicos y a chicas, siendo que los chicos que presentan un retraso en su desarrollo puberal respecto al resto de sus iguales pueden ser blanco de victimización sexual, mientras que aquellos que se adelantan tienen más probabilidades tanto de ser víctimas como agresores. Por su parte las chicas que presentan un desarrollo puberal temprano suelen ser victimizadas con mayor frecuencia que las que desarrollan más tarde.

- **Atractivo físico.** El atractivo físico de los estudiantes es otro de los predictores potenciales de la victimización sexual entre adolescentes. A medida que los jóvenes entran en la adolescencia, comienzan a experimentar atracción sexual hacia sus iguales (Craig y Pepler, 2003; Macoby, 1998; Mc Master, Connolly, Pepler y Craig, 2002; Pellegrini, 2002; Ortega-Rivera et al., 2010). Debido a que



se trata de un fenómeno novedoso para ellos, tienden a romper la tensión bromeando con los iguales del otro sexo (Macoby, 1998; Pellegrini, 2001). Estas bromas sexuales pueden estar caracterizadas por comportamientos que se encuadran dentro del acoso sexual, tales como hacer bromas sexuales o dejar mensajes sexuales. Por tanto, aquellos jóvenes adolescentes que son atractivos podrían ser propensos a ser objeto de acoso sexual, ya que sus iguales experimentarán una mayor atención sexual hacia ellos. Esto es corroborado en algunos trabajos (Dahinten, 2003; Petersen y Hyde, 2009). Por ejemplo, el realizado por la AAUW (2001), cuyos resultados arrojaron que aproximadamente la mitad de los comportamientos sexualmente violentos estaban dirigidos a atraer la atención de la víctima o bien expresarle afecto

- **Percepción de poder.** La imagen que cada alumno tiene de sí mismo y la propia autoestima constituyen un mecanismo mediante el que el estudiante se percibe a sí mismo como más o menos poderoso que sus compañeros (Cillesen y Rose, 2005). En este contexto, los alumnos que se consideran menos poderosos son más propensos a ser objeto de distintos tipos de victimización no sexual, como el bullying (Coleman y Bird, 2003). En contraste, esta tendencia se invierte cuando se estudia el acoso sexual. Así, Petersen y Hyde (2009, 2013) encontraron que los jóvenes que se perciben más poderosos eran más propensos a ser víctimas que aquellos con menor poder auto-percibido. Esto se podría deber a que estos adolescentes incrementan su influencia sobre sus iguales y, por ello, se convierten en objetivo de atracciones románticas entre ellos. Además, al analizar la percepción de poder en combinación con el sexo, obtuvieron indicadores de que las chicas tienden a agredir más a los iguales masculinos que se perciben más poderosos, que a los que tienen una menor percepción de poder. Las chicas se sienten atraídas por los chicos más poderosos, los cuales consiguen un mayor estatus a través de la agresión y la dominación (Bukowski et al., 2000; Pellegrini y Bartini, 2001). Por tanto, se puede afirmar que el acoso sexual entre sexos es un fenómeno bidireccional que puede estar mediado por la reputación social de ambos y por la que obtienen en sus interacciones: los chicos que victimizan a las chicas pueden ser



a su vez victimizados por otras chicas debido al interés suscitado por estas acciones de dominación (AAUW, 2001; Fineran y Bennett, 1999; McMaster et al., 2002; Petersen y Hyde, 2009).

- **Raza.** La etnia y cultura de los estudiantes que constituyen la muestra de las investigaciones tiene una profunda influencia en los niveles de victimización detectados (AAUW, 1993, 2001; Benbenishty y Astor, 2005; Bucchianeri et al., 2013; Nansel et al, 2001). Así, Attar-Schwartz (2009) encontró diferencias en la victimización relacionadas con la cultura de los escolares, es decir, mientras que los índices de acoso sexual entre chicas y chicos judíos eran similares, la prevalencia de victimización en sociedades más tradicionales como la árabe israelí era muy dispar, presentando los chicos unos índices más elevados de victimización. Los autores discutieron estos resultados en términos culturales, ya que unas culturas son más conservadoras y tradicionales que otras con respecto al papel que tiene el género en chicos y chicas en la sociedad. Este sería el caso de la cultura judía que se caracteriza por tener unas normas más cerradas y tradicionales. Estudios más recientes han encontrado que los chicos tenían más probabilidad que las chicas de estar implicados en violencia por motivos raciales (Bucchianeri, et al., 2013), consistente con las estimaciones de discriminación racial en la población general (Puhl, Andreyeva y Brownell, 2008). Además en el trabajo de Bucchianeri et al., (2013), se observó que la raza más vulnerable ante el acoso sexual fue la asiática. Estos autores justificaron estos resultados en base a la amplia proporción de familias inmigrantes que había en la submuestra asiática en este estudio

2.4.2. Factores de riesgo sociales o contextuales: familia, escuela y cultura familiar.

Dentro de los factores relativos al contexto en el que se desarrollan los adolescentes, podemos distinguir a su vez, factores familiares, escolares y de la red de iguales.

- **Estatus Socio Económico.** Los estudios que han analizado la relación entre el status socioeconómico de los adolescentes y sus familias han arrojado



resultados controvertidos. Mientras que algunas investigaciones sí han encontrado relación (Attar, Guerra y Tolan, 1994; Khoury-Kassabri et al., 2004; Patterson, Kupersmith y Vaden, 1990), otros trabajos no han llegado a las mismas conclusiones. (Bennet y Fineran, 1998; Lee et al., 1996). Entre los principales resultados del primer grupo de estudios, se ha descrito que los contextos socio económicos en que los adolescentes crecen correlacionan significativamente con su implicación en acoso (Attar, Guerra y Tolan, 1994; Khoury-Kassabri et al., 2004; Patterson, Kupersmith y Vaden, 1990). Por ejemplo, Benbenishty y colaboradores (2006) encontraron que el estatus socioeconómico de las familias de los estudiantes estaba negativamente relacionado con los niveles de acoso sexual en las escuelas. Así mismo, Attar-Schwartz, (2009) examinó en qué medida estaba relacionada la victimización sexual con el bajo nivel socio económico de las familias del colegio. Para ello se tuvieron en cuenta a su vez dos indicadores relativos a las familias de los estudiantes, los bajos ingresos y el nivel educativo de los padres de los escolares. Estos autores hallaron una importante contribución del nivel socio económico a la victimización sexual, ya que en las escuelas en las que había un mayor porcentaje de familias con nivel educativo más bajo también había un riesgo incrementado de victimización sexual entre iguales. Además, existen cantidad de investigaciones que respaldan estos datos (Attar et al. 1994; Dwyer, Osher y Hoffman, 2000; Welsh et al., 1999). No obstante, en esta misma línea de trabajo también existen otros estudios en los que no se ha encontrado tal relación (Bennet y Fineran, 1998; Lee et al., 1996).

- **Contexto Comunitario y cultural.** Los escolares también se encuentran muy influenciados por variables sociales y culturales relativas al lugar donde crecen y se relacionan con otras personas, de este modo el barrio en el que los adolescentes crecen y se desarrollan parece tener un importante papel en las relaciones violentas que tienen lugar entre los escolares (Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012; Oliva, Antolín y López, 2012). Así mismo, existen otras variables comunitarias relacionadas con la violencia interpersonal, tales como pobreza, discriminación y falta de oportunidades en el empleo y la educación,



que son identificadas como factores de riesgo comunitarios para la violencia escolar (Attar et al., 1994; Catalano y Hawkins, 1996; Herrenkohl et al., 2004).

2.4.2.1. Factores de riesgo vinculados al contexto escolar

- **Clima escolar.** El desarrollo positivo del clima escolar es considerado por muchos investigadores como un factor de relevancia para reducir la violencia escolar (Colvin et al., 1998; Dwyer et al., 2000; Flanery, 1997; Fraser, 1996; Welsh, 2000). Hoy y Feldman (1987) consideraban que una organización saludable implicaba la existencia de interrelaciones positivas entre estudiantes, profesores y demás personal escolar. A este respecto, son varios los estudios que hallaron que la percepción positiva del clima escolar por parte de los escolares estaba relacionada con una menor violencia entre iguales. Esto ocurría cuando los estudiantes se sentían apoyados por sus profesores, tomaban parte en las decisiones de la escuela y cuando encontraban políticas contra la violencia bien definidas (Attar-Schwartz, 2009; Khoury-Kassabry et al., 2004; Lee et al., 1996; Sánchez y Robertson, 2003). Sin embargo, el clima escolar puede presentar efectos diferentes si se tiene en cuenta la percepción individual de un escolar victimizado, a si se toma como referencia la percepción global que tienen los estudiantes sobre su escuela. Por lo tanto, cuando el clima escolar que perciben los escolares es negativo, éste constituye un factor de riesgo para el desarrollo de violencia escolar en general (Olweus, 1993; Rigby, 1996), y para el acoso sexual en particular (Attar et al., 1994; Attar-Schwartz, 2009; Lee et al., 1996). En las escuelas con este clima escolar negativo, los estudiantes se sienten menos satisfechos con su vida escolar, y perciben que sus educadores no tienen claro el procedimiento a seguir ante este tipo de situaciones, ni cuentan con políticas claras contra la violencia entre escolares (Olweus et al., 1999; Sullivan, 2000). El clima escolar, a su vez, cuenta con diferentes elementos que forman parte del mismo:
 - Política escolar contra la violencia: Las escuelas que cuentan con una política limpia, consistente y con reglas claras contra la violencia pueden



ayudar a disminuir los niveles de violencia escolar (Adams, 2000; Astor et al., 1999; Olweus, 1991; Smith y Sharp, 1994) y sexual (Attar-Schwartz, 2009; Benbenishty y Astor, 2005, Dupper y Meyer-Adams, 2003; Meraviglia et al., 2003; Payne et al., 2003).

- Apoyo del profesor a los estudiantes: El desarrollo y mantenimiento de relaciones positivas con los profesores permite a los adolescentes sentirse apoyados en aquellos momentos que más lo necesitan, como en el caso de problemas emocionales o de comportamiento (Dwyer et al., 2000; Lee et al., 1996; Meraviglia et al., 2003).
- Participación de los estudiantes: La participación de los estudiantes en la toma de decisiones en sus escuelas, así como la colaboración en el diseño de pautas de prevención de la violencia. Esta participación aumenta el interés en construir una escuela pacífica (Benbenishty y Astor, 2005; Flannery, 1997).
- **Tamaño de escuelas y clases.** Según Olweus (1993) existe la creencia generalizada de que el tamaño de escuelas y clases influye en la violencia entre escolares, dándose mayores porcentajes de la misma en centros y aulas con mayor número de alumnos. Puesto que ello puede dificultar que los profesores mantengan relaciones más personalizadas con los estudiantes, especialmente con aquellos jóvenes en riesgo que tienen mayores necesidades de atención e implicación (Walker y Gresham, 1997). Bowen, Bowen y Richman (2000), señalaron que los estudiantes de colegios con mayor número de escolares se sentían menos seguros, mientras que los que pertenecían a escuelas de menor tamaño percibían una mayor seguridad personal. Sin embargo, son muchos los estudios que no comparten esta creencia ya que los resultados obtenidos no evidencian que el tamaño de las clases y centros escolares esté relacionado con una mayor victimización (Olweus, 1993; Schreck, Miller y Gibson, 2003).



2.4.2.2. Factores de riesgo vinculados a la red del grupo de iguales.

- *Edad y características de los adolescentes con los que se relacionan, y composición del género de la red de iguales*

Un factor que puede contribuir al acoso sexual entre adolescentes son las características de los iguales con los que se relacionan, es decir, aquellos iguales que forman parte de su red de amigos (Craig y Smith, 2000). Ciertos aspectos considerados en algunas investigaciones como posibles factores de riesgo para el acoso sexual son la edad de los amigos con los que los adolescentes se relacionan, las características de sus amigos (medidas en términos de conductas delictivas, absentismo escolar y comportamientos transgresivos a sus iguales), y el sexo de sus amistades (Goldstein et al., 2007; Lacasse et al., 2003). Como se ha expuesto anteriormente, con la edad el interés sexual de los adolescentes se incrementa, por lo que si un adolescente se relaciona con iguales de más edad, éstos iguales podrían ser más propensos a acosarlo sexualmente (Benbenishty y Astor, 2005; Craig y Smith, 2000; Goldstein et al., 2007; Stattin y Magnusson, 1990).

Las características de los amigos también contribuyen a una mayor prevalencia de dicho fenómeno, siendo que los adolescentes que se relacionan con más iguales con que tiene un mayor número de características negativas son más frecuentemente víctimas de acoso sexual (AAUW, 2001; Benbenishty y Astor, 2005; Goldstein et al., 2007). Por tanto, los problemas de comportamiento parecen relacionarse entre sí. En este sentido, el establecimiento de amistad con un igual delincuente podría contribuir al riesgo de verse implicados en situaciones de acoso sexual. De este modo jóvenes que están implicados en algún tipo de comportamiento problemático tienen más probabilidades para estar envueltos en otros tipos de conducta problemática (Elliot, Huizinga, y Menard, 1989; Jessor, 1977). Así, adolescentes que se relacionan con iguales desajustados pueden estar en riesgo de acoso sexual porque los iguales que están envueltos en otros tipos de problemas de comportamiento también presentan un mayor riesgo de implicación en estos episodios (Goldstein et al., 2007). Finalmente, encontramos estudios en los que la relación con iguales del sexo opuesto puede contribuir también al



fenómeno del acoso sexual (Craig y Smith, 2000; Mc Master et al., 2002). Estos autores encontraron en su estudio evidencias que señalaban que la composición de género de la red de iguales incrementaba el riesgo de agresión en violencia sexual entre géneros.



3. Metodología

Dada la importancia que tiene la metodología en un trabajo de investigación, se dedica el presente capítulo a la descripción de la misma, exponiendo cuál ha sido el diseño y las diferentes fases del estudio. En primer lugar se plantea el problema, los objetivos y las hipótesis de la investigación. Seguidamente se presenta una descripción de los participantes del estudio donde se describe el procedimiento de muestreo y las características sociodemográficas. Asimismo, se exponen los diferentes instrumentos utilizados en la recogida de datos, diseñados en el marco del Proyecto del Plan Nacional **Violencia Escolar y Juvenil: Los Riesgos del Cortejo Violento, la Agresión Sexual y el Ciberacoso “VIEJUCO”** (Financiado por; Plan Nacional I+D+I Ref. PSI2010-17246). Inmediatamente después se detalla el procedimiento de la recogida de datos, especificando el proceso seguido para garantizar la fiabilidad de los datos. En la última parte del capítulo se describe el proceso de codificación de datos y recodificación de variables, así como los programas y análisis estadísticos utilizados.

3.1. Planteamiento del problema, objetivos e hipótesis

Los estudios consultados ponen de manifiesto que la violencia sexual entre iguales es un constructo cuya definición aún no está totalmente definida. Aunque, como ya se ha visto anteriormente, son numerosos los trabajos que se han venido desarrollando en las últimas décadas (AAUW, 1993; Dahinten, 2003; Espelage y Holt, 2007; McMaster et al., 2002; Menesini y Nocentini, 2008; Ortega et al, 2010, Witkowska y Kjellberg, 2005 entre otros), aún quedan muchos aspectos por aclarar y definir. El presente estudio pretende avanzar en la conceptualización y definición de la violencia sexual entre iguales en la adolescencia. Para ello se han propuesto dos grandes objetivos: el análisis de la estructura factorial del fenómeno y el análisis de la presencia de la violencia sexual en la etapa adolescente. De esta manera los objetivos específicos del estudio son:



1. Validar la estructura factorial del instrumento Sexual Harassment Survey.

La definición de violencia sexual entre iguales en la adolescencia ha planteado y sigue planteando dificultades (AAUW, 1993; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010). Es importante e imprescindible conocer cuáles son las dimensiones de un fenómeno para poder dar una definición más clara y completa del mismo. Por ello se han ido sumando las investigaciones dedicadas a probar la estructura dimensional de la violencia sexual entre iguales, ya que el estudio de la estructura de un constructo permite evaluar de forma más segura su naturaleza (Ortega et al., 2010; Witkowska y Kjellberg, 2005). En la revisión de la literatura presentada en el capítulo previo a este, se presentaron los estudios que se han interesado por el análisis factorial del Sexual Harassment Survey (AAUW, 1993), instrumento utilizado principalmente en el campo educativo, puesto que se diseñó para medir la violencia sexual entre compañeros en la etapa adolescente (ver capítulo 2). Entre estas investigaciones se encontraron autores que probaron una estructura unidimensional del fenómeno (Espelage y Holt, 2007; Menesini y Nocentini, 2008; Ortega et al.; 2008; Pellegrini, 2001; Pepler et al., 2006) en la que todos los comportamientos sexuales violentos se indexaron en un único factor –violencia sexual general-. Sin embargo, en otros estudios como los de Dahinten et al., (2001, 2003), se obtuvieron dos factores: violencia sexual de género e imposiciones sexuales. Asimismo, Lacasse et al., (2003) y Gruber y Fineran (2008) encontraron dos dimensiones. Los primeros distinguieron entre el factor de violencia sexual moderada y el de violencia sexual severa, mientras que Gruber y Fineran (2008) diferenciaron entre el acoso sexual público y los avances personales no deseados. Todas estas estructuras bidimensionales se obtuvieron a partir de análisis factoriales exploratorios. Posteriormente, y sobre la base de los estudios que indicaban la dificultad para encontrar modelos que ajustaran adecuadamente en chicos y chicas (Baldwin y Daugherty, 2001; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010; Stockdale y Hope, 1997; Witkoska y Kjellberg, 2005), Ortega et al., (2010) realizaron un estudio en el que se propusieron testar la estructura factorial para la victimización femenina utilizando análisis factoriales confirmatorios. En dicha solución se distinguía un factor referente a comportamientos violentos sexuales visuales-verbales y otro referente a



comportamientos violentos sexuales físicos. No obstante, Ortega y colaboradores (2010), también sugirieron la idoneidad del modelo unidimensional. Finalmente, otros autores optaron por testar modelos tridimensionales (AAUW, 1993; 2001; Fitzgerald et al., 1995; Gruber, 1992; Shute et al., 2008; Timmerman, 2002) y otros como McMaster et al., (2002) y Witkoska y Kjellberg (2005) probaron modelos anidados, en los que se distingue un factor general de violencia sexual y dos factores específicos (verbal/simbólico y contacto físico directo).

Todos estos resultados indican que la estructura factorial o dimensional de la violencia sexual entre iguales sigue siendo controvertida (Espelage y Holt, 2007; Fitzgerald et al., 1995; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010; Pellegrini, 2002; Witkoska y Kjellberg, 2005, entre otros), y necesita de más estudios que profundicen en sus dimensiones. El presente trabajo pretende avanzar en este sentido a partir de las aportaciones de Ortega et al., (2010).

El primer objetivo de este trabajo será, por lo tanto, testar un modelo unidimensional y bidimensional, no solo para la victimización femenina, sino también para la victimización masculina y la agresión, dado que es importante considerar el efecto del sexo en la violencia sexual (AAUW, 2001; Dahinten, 2003; McMaster et al., 2002; Witkoska y Kjellberg, 2005).

Hipótesis: En la línea de los estudios previos realizados en España, se espera confirmar la idoneidad tanto de un modelo unidimensional como bidimensional, siendo que ambos modelos serán diferentes para chicos y chicas.

2. Analizar la prevalencia de la violencia sexual entre iguales atendiendo a diferentes indicadores: implicación, cronicidad, variedad, severidad y roles en función del sexo, la edad y la victimización y agresión

En la literatura científica se hace evidente la disparidad en relación a la prevalencia del fenómeno de la violencia sexual entre iguales, encontrando una horquilla que va desde el 4% al 93% de implicación (Dahinten, 2003; Bagley et al., 1997). No obstante, la discrepancia en cuanto a los índices de prevalencia podría estar influenciada por el tipo de metodología empleada en los diferentes trabajos en relación a aspectos tales como:



el propio fenómeno o los *roles desempeñados*, ya que el número de investigaciones que han analizado la victimización es considerablemente más amplio que los estudios que han indagado en la agresión (Attar-Schwartz, 2009; Chiodo et al., 2009; Dahinten, 200; Ortega et al., 2010; Petersen y Hyde, 2009; Witkowska y Kjellberg, 2005, entre otros) *instrumentos* (autores que usan el Sexual Experience Questionnaire (SEQ) y autores que usan el Sexual Harassment Survey (SHS)), *marcos temporales* utilizados - durante toda la vida escolar, en el último año, en los últimos 3 meses, en las últimas dos semanas, etc.-, (Hand y Sánchez, 2000; Lacasse et al., 2003; Ortega et al., 2010; Walsh et al., 2007 entre otros) *edades de los participantes* (desde alumnos de 12 a alumnos de 18 años o más), *cronicidad* (Corral, 2009; Strauss, 2001, 2004; Strauss y Ramírez, 2007), así como la *severidad* (formas leves o graves) de comportamientos analizados (AAUW, 1993; Attar-Schwartz, 2009; Dahinten, 1993; Hand y Sánchez, 200; McMaster et al., 2002; Ortega-Rivera et al., 2010; OSSTF, 1995, entre otros). Por otra parte, los estudios también apuntan diferencias de prevalencia en relación al sexo (Bingham, 1994; Chiodo et al., 2009; Fitzgerald et al., 1995; Ortega-Rivera et al., 2010; Petersen y Hyde, 2009; Shoop y Edwards, 1994, entre otros) y edad de los participantes, siendo que en la mayoría de ellos, los datos señalan una mayor implicación de los chicos que de las chicas. Además, ellos parecen estar mucho más representadas en el rol de agresor que ellas (AAUW, 1993, 2001; Hand y Sánchez, 2000; Lacasse et al., 2003; Mc Master et al., 2002; Walsh et al., 2007). Sin embargo, no existen datos irrefutables que confirmen que las chicas estuvieran más victimizadas que los chicos, puesto que se han encontrado estudios que señalaron porcentajes similares de victimización en ambos sexos (Chiodo et al., 2009; Mc Master et al., 2002; Timmerman, 2002), e incluso estudios en los que los chicos afirmaron un mayor porcentaje de victimización frente a las chicas (Attar-Schwartz, 2009; Petersen y Hyde, 2009; Zeira et al., 2005). A partir de estos resultados, el segundo objetivo de este trabajo fue analizar la prevalencia de la violencia sexual entre iguales atendiendo a indicadores de implicación, cronicidad, variedad, y severidad en los diferentes roles y en función del sexo de los participantes

Hipótesis: De acuerdo a los estudios revisados, se espera encontrar una mayor prevalencia de implicación en la victimización que en la agresión, así como una mayor



participación de los chicos que de las chicas en ambos fenómenos. Además se espera que las chicas estén más representadas en el rol de víctimas que en el de agresoras.

3.2. Participantes

3.2.1. Muestra.

El diseño de investigación de este estudio es transversal (Buendía, Colás y Hernández, 1998), tomando como muestra de estudio los alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato de Andalucía. Para ello se seleccionaron 4 segmentos de edad, que se correspondieron con los cursos de 3º de ESO (edades comprendidas entre 14 y 15 años); 4º de ESO (entre 15 y 16 años); 1º de Bachillerato (generalmente 16-17 años); y 2º de Bachillerato (generalmente entre 17-18 años). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos concertados y públicos que impartían estos estudios, y las unidades de análisis fueron los alumnos.

A la hora de establecer el método, en un principio se contempló la posibilidad de hacer un muestreo aleatorio estratificado por conglomerados monoetápico, tomando un nivel de confianza del 95.44%, así como un error máximo de .02 (Moreno, Martínez y Chacón, 2000). Sin embargo, dada la gran variabilidad de cifras y la dificultad que suponía encontrar un tamaño muestral que se ajustara a la varianza intra e interconglomerados, derivó en la utilización de un método de muestreo más conservador en el que se asumía una mayor variabilidad ($p=q=0.5$), y para lo que se necesitaba una muestra más grande. Definitivamente se determinó la muestra en base a un muestreo aleatorio simple utilizando los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato como muestras independientes y calculando el número de participantes correspondiente en función a estos niveles (Moreno et al., 2000).

Para realizar el muestreo final se consultaron los datos que figuraban en la “Estadística de la Educación en Andalucía” de la Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía perteneciente al curso académico 2005-2006. Con estos datos, se realizó un cálculo del promedio de alumnado por provincia, para así determinar cuántos centros de cada provincia tomarían parte en el estudio. Utilizando



una tabla de números aleatorios, se seleccionaron un total de 48 centros: 28 centros de Educación Secundaria Obligatoria y 20 centros de Bachillerato, de los cuales 22 fueron considerados centros titulares (11 de Secundaria y 11 de Bachillerato) y 26 centros sustitutos.

3.2.2. Población de referencia. Características socio demográficas

El Universo de estudio estuvo compuesto por estudiantes del segundo ciclo de E.S.O. y Bachillerato de Centros de Enseñanza Secundaria de Andalucía en el curso 2007/2008. Se entrevistaron a un total de 3489 alumnos y alumnas (chicas 51.1%; chicos 48.9%) de edades comprendidas entre los 15 y 18 años o más, de las ocho provincias de Andalucía (Ver tabla 2).

En cuanto al curso, se puede ver en la tabla 2, que existe una proporción bastante similar entre unos y otros. No obstante, la mayor proporción de la muestra se encontró en 3º de E.S.O., mientras que la menor estaba en 2º de Bachillerato.

Tabla 2.
Características personales de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo (Perdidos .6%)	<i>Chicas</i>	1770	51.1%
	<i>Chicos</i>	1697	48.9%
Curso	<i>3º E.S.O.</i>	1022	29.3%
	<i>4º E.S.O.</i>	853	24.4%
	<i>1º Bachillerato</i>	896	25.7%
	<i>2º Bachillerato</i>	718	20.6%
Edad (Perdidos 2.3%)	<i>15 años</i>	611	17.9%
	<i>16 años</i>	803	23.5%
	<i>17 años</i>	954	28.0%
	<i>18 o + años</i>	1042	30.6%
Provincia	<i>Almería</i>	293	8.4%
	<i>Cádiz</i>	404	11.6%
	<i>Córdoba</i>	427	12.2%
	<i>Granada</i>	334	9.6%
	<i>Huelva</i>	476	13.6%
	<i>Jaén</i>	319	9.1%
	<i>Málaga</i>	461	13.2%
	<i>Sevilla</i>	775	22.2%
N= 3489			



La relación entre el sexo y la edad resultó ser significativa [$\chi^2_{(3, n=3396)}=10.253$; $p<.01$], siendo que había más chicas de lo esperado a la edad de 17 años, y más chicos de lo esperado a los 16 años (ver tabla 3).

Tabla 3.
Distribución de la muestra por sexo y edad

Sexo		Edad				Total
		15 años	16 años	17 años	18 años o +	
Chicas	Chicas	50.1%	48.0%	55.4%	50.7%	51.3%
	Chicos	49.9%	52.0%	44.6%	49.3%	48.7%
N=3396						

Al analizar las características familiares de los participantes (ver tabla 4), se observó que el 86.6% convivían con ambos progenitores, mientras que un 10.6% vivía sólo con la madre y un 1.8% convivía sólo con el padre. Por último, el 1% restante no convivía con ninguno de los dos. Además, cabe destacar que tan sólo el 15.8% de los adolescentes no convivía con ningún hermano/a, mientras que el resto sí que convivía con alguno de ellos.

Respecto al nivel de estudios de los padres y madres, así como a los trabajos desempeñados por los mismos, los resultados mostraron que cerca de la mitad de los progenitores tenían estudios básicos (43.9% padres y 45.8 % madres), mientras que el porcentaje de padres y madres con estudios universitarios fue aproximadamente de un 25% (25.2% padres y 22.2% madres). En cuanto al desempeño laboral, fue evidente la desigualdad entre padres y madres. Así, el 37.8% de los padres realizaban trabajos artesanales seguidos de un 9.9% que realizaban labores empresariales y un 9.4% labores comerciales; mientras que el 42% de las madres eran amas de casa, seguidas de un 15.9% que realizaban trabajos artesanales y un 9% labores administrativas. Como se puede observar los trabajos domésticos y artesanales de baja cualificación eran los más desempeñados, los primeros realizados en su totalidad por ellas, y los segundos principalmente por ellos (ver tabla 4).



Tabla 4.

Características familiares de los participantes

			Frecuencia	Porcentaje	
Convivencia	Ambos proge.	(perdidos 1.8%)	2967	86.6%	
	Sólo madre	(perdidos 1.8%)	363	10.6%	
	Sólo padre	(perdidos 1.8%)	60	1.8%	
	Hermanos	(perdidos 2.0%)	1706	49.9%	
	Hermanas	(perdidos 2.0%)	1610	47.1%	
	Otros	(perdidos 2.0%)	423	12.4%	
Hermanos que no vivan contigo		(perdidos 1.7%)	540	15.8%	
Estudios Perdidos padre 8.5% madre 5.8%	Ninguno	Padre	184	5.8%	
		Madre	214	6.5%	
	Básicos	Padre	1402	43.9%	
		Madre	1505	45.8%	
	Bachillerato	Padre	410	12.8%	
		Madre	449	13.7%	
	Ciclos formativos	Padre	363	11.4%	
		Madre	365	11.1%	
	Universitarios	Padre	805	25.2%	
		Madre	728	22.2%	
	Otros	Padre	28	.9%	
		Madre	24	.7%	
	Profesión Perdidos padre 6.0% madre 4.2%	Administrativo	Padre	227	6.9%
			Madre	302	9.0%
Agrario		Padre	173	5.3%	
		Madre	35	1.0%	
Artesano		Padre	1239	37.8%	
		Madre	532	15.9%	
Artista		Padre	26	.8%	
		Madre	24	.7%	
Profesión liberal		Padre	247	7.5%	
		Madre	90	2.7%	
Educador		Padre	146	4.4%	
		Madre	235	7.0%	
Sanitario		Padre	138	4.2%	
		Madre	221	6.6%	
Empresario		Padre	326	9.9%	
		Madre	105	3.1%	
Comerciante		Padre	307	9.4%	
		Madre	219	6.6%	
Seguridad		Padre	121	3.7%	
		Madre	5	.1%	
Ama de casa		Padre	0	0%	
		Madre	1404	42.0%	
Estudiante		Padre	2	.1%	
		Madre	5	.1%	
Desempleado	Padre	18	.5%		
	Madre	27	.8%		
Jubilado	Padre	76	2.3%		
	Madre	9	.3%		
Otros	Padre	235	7.2		
	Madre	130	3.9%		
N=3489					



3.3. Instrumentos

El presente trabajo se enmarcó en un proyecto mucho más amplio, en el que la batería de instrumentos administrados fue mucho mayor que los utilizados en este estudio. Concretamente en esta investigación únicamente se han utilizado los datos sociodemográficos y el cuestionario específico de acoso sexual entre iguales (Sexual Harassment Survey). No obstante, se presentan en este capítulo todos aquellos instrumentos que si bien no se han utilizado en esta investigación, serán empleados en investigaciones posteriores relacionadas con nuestro tópico de estudio. Se hace una exposición de sus características principales y su funcionalidad en relación con este trabajo o con trabajos que están en pleno desarrollo de elaboración.

3.3.1. Datos socio-demográficos

Se solicitó a los chicos y chicas que respondiesen a una serie de preguntas directas sobre datos relativos al centro educativo (p.e. curso; grupo; localidad; centro TIC), a ellos mismos y sus familias (p.e. sexo; fecha de nacimiento; ¿con quién vives?; estudios y profesión de madre y padre).

3.3.2. Variables de personalidad, actitud y comportamiento

3.3.2.1. Autoestima

Con objeto de medir la autoestima de los adolescentes participantes en este estudio, se ha optado por el uso de la escala desarrollada por Rosenberg a tal efecto (Self-esteem Scale: Rosenberg, 1965). Esta escala, compuesta por 10 ítems (formulados 5 en positivo y 5 en negativo), medida en escala Likert de 4 puntos (0-3), evalúa la valoración que la persona hace de sí misma, siendo que una mayor puntuación indicaría un mayor nivel de autoestima.

En España la versión más extendida es la traducción realizada por Echeburúa (1995), si bien, incorporando algunas modificaciones respecto al lenguaje no sexista



(Vázquez-Morejón et al., 2004), y validada posteriormente por Martín-Albo y colaboradores (2007), con estudiantes universitarios.

3.3.2.2. Problemas internalizantes y externalizantes

En el presente estudio se ha tomado como referente el conocido Youth Self-Report, un instrumento desarrollado por Achenbach (1991), para la evaluación de la psicopatología infantil y adolescente (entre 11 y 18 años). Este instrumento, que está constituido por un conjunto de 112 ítems, se utiliza para la exploración de conductas adaptativas y prosociales, así como para conductas problemáticas. Los estudios realizados con población española (Lemos, Fidalgo, Calvo y Menéndez, 1992a, 1992b, 1994), han revelado la existencia de diferencias respecto a los síndromes descritos por el creador del instrumento. En concreto, Lemos et al. (1994) determinaron que, a partir de los nueve factores de primer orden resultantes para cada sexo, se derivaban ocho síndromes centrales que seguían siendo diferentes a los propuestos por Achenbach, pero que permitían obtener dos factores de segundo orden que se correspondían con una psicopatología internalizante vs. externalizante (es decir, trastornos emocionales / trastornos de conducta). Esto ha sido posteriormente confirmado sobre una muestra española comprobando su validez y fiabilidad (Abad et al., 2000).

A partir de los trabajos de Lemos y su equipo, se han tenido en cuenta un total de 26 ítems correspondientes a cuatro síndromes comunes: depresión y problemas de relación o aislamiento (comportamientos internalizantes) y conducta delictiva y agresividad verbal (comportamientos externalizantes). Cada alumno/a debía contestar a cada uno de estos ítems, relacionados con distintas afirmaciones sobre diferentes actitudes o comportamientos en función de su aplicabilidad y frecuencia, donde 0 indicaba que el contenido del ítem no era verdad o no tenía sentido para ellos, 1 significaba que era verdad en parte o les sucedía a veces, y 2 refleja que era muy cierto o les sucedía frecuentemente. El instrumento fue validado por Viejo et al., (2012) en un trabajo anterior.



3.3.2.3. Actitudes sexistas.

El instrumento utilizado para la medición de las creencias sexistas de los jóvenes participantes en el presente trabajo fue la Escala de Detección del Sexismo Adolescente en la versión reducida y validada posteriormente por (Recio et al., 2007). El instrumento constaba de 26 ítems que medían el sexismo benevolente y hostil. Los estudiantes debían responder en una escala Likert de 6 puntos según su grado de acuerdo, tomando como referencia en un extremo el valor 1 para «totalmente en desacuerdo» y en el otro extremos el valor 6, que indicaba que se está «totalmente de acuerdo».

3.3.2.4. Consumo de sustancias

Un instrumento ad-hoc, específicamente ideado para adaptarse a los objetivos de este estudio (Ortega, Sánchez y Ortega-Rivera, 2008) a partir de la revisión de diferentes instrumentos previamente desarrollados por otros autores. En este estudio se incluyeron 4 ítems cuyo objeto era analizar, además del consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, la edad de inicio y la frecuencia del mismo.

3.3.3. Variables del contexto de iguales

3.3.3.1. Comportamiento agresivo entre iguales

En el estudio de este tipo de comportamientos se tomó como referencia el Cuestionario de Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar (Ortega et al., 2008) que fue desarrollado para el análisis de distintos aspectos relativos a bullying tradicional, bullying xenófobo y cyberbullying. A partir de este cuestionario y tras la revisión de otros instrumentos utilizados para el estudio de los comportamientos y actitudes agresivas en población adolescente, se seleccionaron para este instrumento dos preguntas que permitían medir la implicación en comportamientos agresivos entre iguales, la agresión y la victimización.



3.3.3.2. Comportamientos sexuales violentos (SHS, AAUW, 1993)

En relación a los instrumentos de medida de la violencia sexual entre iguales, el instrumento más conocido y empleado para analizar los comportamientos agresivos de naturaleza sexual entre iguales adolescentes ha sido el ***Sexual Harassment Survey***, elaborado por la Asociación Americana de Mujeres Universitarias (AAUW, 1993). El instrumento se utilizó por primera vez en una investigación realizada con una muestra representativa de estudiantes de las escuelas de E.E.U.U. Posteriormente, este cuestionario se ha traducido, adaptado y utilizado en diferentes contextos y edades, aunque principalmente se ha utilizado en investigaciones realizadas con escolares adolescentes. Son diversos los estudios encontrados en el ámbito internacional que han utilizado este instrumento (Dahinten, 2001; Espelage y Holt, 2007; Gruber y Fineran, 2008; Hand y Sánchez, 2000; Pellegrini, 2001; Pepler et al., 2006; McMaster et al., 2002; Menesini y Nocentini, 2008; Shute et al., 2008; Timmerman, 2002; Witkoska y Kjellberg, 2005). En el ámbito nacional, aunque en menor medida, pero cada vez más frecuentemente se está empleando este cuestionario o adaptaciones del mismo (Ortega et al., 2008; 2010).

Para este estudio se ha utilizado la traducción del instrumento Sexual Harassment Survey (AAUW) realizada por el equipo de Ortega y colaboradores (Ortega et al., 2008, 2010), en el que se incluyeron algunas de las modificaciones propuestas por McMaster et al., (2002). Las modificaciones a las que se hace referencia fueron en relación a los anclajes de la escala Likert, a la limitación del tiempo en el que se producían los comportamientos (últimos tres meses) y a la eliminación de aquellos comportamientos no relevantes en el contexto social de la comunidad autónoma (espíar a alguien mientras se viste o se ducha en el colegio, por ejemplo). Definitivamente, el instrumento que se ha empleado para este trabajo quedó compuesto por 13 ítems medidos en escala Likert de cinco puntos, en los que se les preguntaba a los estudiantes para que informaran con qué frecuencia ellos habían realizado o recibido una variedad de comportamientos sexuales violentos durante los últimos tres meses, siendo que una puntuación 0 indicaba *nunca* y una puntuación 4 señalaba una implicación *todos los días*.



3.3.3.3. Comportamiento transgresivo

El instrumento Peer Orientation Scale (Fuligni y Eccles, 1993) fue desarrollado para el análisis del comportamiento relacional entre iguales, analizando tanto comportamientos positivos (búsqueda de consejo y apoyo) como negativos (la transgresión de la norma o a sus propios intereses). Para este estudio se ha tomado como referente el comportamiento transgresivo de manera que se fijaron 4 ítems medidos en escala Likert de 5 puntos, siendo que el valor 1 significaba poco o nada, y el valor 5, indicaba siempre. Estos ítems reflejaban la frecuencia con que los adolescentes realizaban diversos comportamientos transgresivos a favor del mantenimiento de la relación de amistad con sus pares.

3.4. Procedimiento de obtención de los resultados

Como se ha comentado anteriormente, los instrumentos seleccionados para este estudio formaban parte de un proyecto más amplio, de manera que el total de instrumentos utilizados conformaron una batería estructurada en dos cuadernillos de tipo autoinforme que fueron administrados al alumnado, previo consentimiento por parte de las familias y del centro. Los cuestionarios se rellenaron en dos horas no consecutivas dentro de su horario escolar (1 cuadernillo en cada hora). Puesto que los cuestionarios tenían carácter anónimo, se les pidió a los alumnos y alumnas que incluyeran en cada cuadernillo un código a modo de clave que permitiera unir las dos partes de la batería de una misma persona.

Un equipo de encuestadores, miembros del grupo de investigación y entrenados específicamente para este trabajo, se encargó de la coordinación, de la recogida de los datos, las visitas a los centros y la administración de los cuestionarios a los participantes en el estudio (la doctoranda formó parte de este equipo). Señalar que todos los encuestadores fueron ajenos a los centros.

Durante el proceso de administración de los cuestionarios, los encuestadores se aseguraron de que las baterías de instrumentos estuviesen completadas al finalizar las visitas a los centros, que los estudiantes comprendiesen bien las instrucciones y



términos utilizados (por ejemplo, la diferencia entre tener novio, rollo, experiencia no deseada, agresión, victimización, etc.), así como que comprendiesen los criterios temporales (en los tres últimos meses). Además, se disponía de un protocolo de aplicación del cuestionario diseñado para garantizar que todos los encuestadores ofreciesen la misma información. Esta precaución se tomó para evitar posibles sesgos en la recogida de los datos, por exceso o por defecto (Moreno et al., 2000). Asimismo, se dispuso una plantilla de registro de incidencias con objeto de aunar las decisiones y criterios de todos los encuestadores. Durante la recogida de datos no hubo ninguna incidencia remarcable que pudiera afectar a la investigación.

Durante el mes de marzo se realizó la recogida del pilotaje, y a partir del mes de mayo se recogieron los datos en los centros andaluces seleccionados. Se visitaron los centros durante el segundo y tercer trimestre del curso escolar 2007/2008.

3.5. Análisis de datos

En relación a los análisis de datos llevados a cabo en la presente investigación, se señalan a continuación las técnicas estadísticas utilizadas para obtener los objetivos de investigación propuestos.

Con el fin de describir las respuestas de los ítems utilizados se realizaron análisis de frecuencia. Asimismo, se han empleado estos análisis en el presente capítulo en el apartado de población de referencia y características socio-demográficas de la muestra.

Para analizar, de forma comparativa, las frecuencias entre dos variables se han utilizado tablas de contingencia, y para determinar si las diferencias entre variables fueron significativas se realizó un contraste de proporciones (χ^2). En dichos contrastes el nivel de significación mínimo adoptado fue $p \leq 0.05$ bilateral. Puesto que el estadístico Chi-cuadrado era un índice sensible al tamaño muestral (Brysbaert, 2011; Field, 2009), se contempló su valor conjuntamente con el valor del estadístico V de Cramer (prueba que señala el grado de asociación minimizando el efecto del tamaño muestral), siendo que valores cercanos a 0 indicarían no asociación entre las variables estudiadas.



Se realizó el análisis de validez factorial del instrumento Sexual Harassment Survey (AAUW, 1993) mediante el uso del software estadístico Lisrel 9.1. (Jöreskog, 2003) en su versión inglesa. Se llevaron a cabo análisis factoriales confirmatorios, partiendo de los modelos propuestos por los autores del presente trabajo y de las aportaciones del equipo en investigaciones previas (Ortega et al., 2010). En concreto, se testaron dos modelos para la agresión y dos modelos para la victimización en chicos y chicas separadamente (Jöreskog, 2003; Wu, West, y Taylor, 2009). Dada la distribución no normal de la población de estudio, el elevado tamaño muestral, el formato de respuesta ordinal (Flora y Curran, 2004; Jöreskog, 2003), y factores de correlación altos (Holgado–Tello, Chacón–Moscoso, Barbero–García, y Vila–Abad 2010), se utilizó el método de estimación Diagonally Weighted Least Squares (DWLS), en el cuál la estimación se basa en una matriz de covarianza asintótica de los datos (Flora, Finkel, y Foshee, 2003; Holgado–Tello, Chacón–Moscoso, Barbero–García, & Vila–Abad, 2010; Morata-Ramírez & Holgado-Tello, 2013; Wang, 2005). Para comparar la idoneidad de los modelos propuestos se siguieron las recomendaciones propuestas por Hu y Bentler (1999), donde el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de ajuste no normalizado (NNFI), deberían presentar valores por encima de .95 (Bentler y Bonett, 1980). Es importante señalar que el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) debería estar por debajo de .05. Asimismo, los valores del residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR) menores .08 serían considerados como aceptables y aquellos con valor inferior a 0.05 se valorarían como adecuados (Hu y Bentler, 1995). Con el fin de analizar la estabilidad de los análisis factoriales confirmatorios en otras muestras se utilizó el índice de validación cruzada esperado (ECVI) (Browne y Cudeck, 1989; Browne, 2000). El ECVI medía la discrepancia entre la matriz de covarianza ajustada en la muestra analizada y la matriz de varianza esperada que debería obtenerse en otra muestra de tamaño similar. La aplicación del ECVI supone una comparación de modelos, por lo que el modelo que presente un ECVI menor tendría el mayor potencial de replicabilidad (Byrne, 1998).

Para comparar las puntuaciones medias de las variables cuando había sólo dos valores posibles en las variables de agrupamiento, se utilizaron T de Student. Ejemplo de ello fueron las T de Student que se llevaron a cabo entre la severidad (tanto de la



victimización como de la agresión) y la puntuación obtenida en las variables sumatorio de cronicidad y variedad. Puesto que el test T-Student resultaba sensible al tamaño muestral, y la muestra del estudio era considerablemente grande, efectos pequeños o poco importantes podían resultar estadísticamente significativos (Field y Hole, 2003). Así que se utilizó el coeficiente r de Pearson para estimar el tamaño del efecto (Brysbaert, 2011; Field, 2009) –los valores de r fueron el resultado de convertir las puntuaciones t de acuerdo a la fórmula $r = \sqrt{t^2 / (t^2 + df)}$ –, siendo que valores entre .10 y .30 indicaban efecto pequeño, valores entre .30 y .50 señalaban un efecto medio, y valores de .50 o mayores apuntaban un efecto amplio.

Se realizaron Análisis de Varianza (ANOVAs) cuando la variable de agrupamiento tenía tres o más valores. Tanto en la T de Student como en la ANOVA se realizó una prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas. Tras las ANOVAs se realizaron comparaciones múltiples post hoc para comprobar las diferencias de medias entre los diferentes grupos. Estos contrastes consistieron en las pruebas de Tukey cuando las varianzas eran iguales y la de Games-Howell cuando estas varianzas no eran iguales. Se optó por estos estadísticos ya que se consideraron que eran los más idóneos para las condiciones de esta investigación (Pardo y Ruiz, 2002). Las diferencias resultantes de las pruebas ANOVAs fueron contrastadas con los resultados de la medida del tamaño del efecto, que en este caso fue el estadístico d de Cohen's. Un valor de d de .20 o más indicaba un efecto pequeño, un valor de a partir de .50 efecto moderado y un valor de .80 o superior señalaba un efecto grande (Cohen, 1977).

Los datos fueron analizados utilizando el paquete estadístico SPSS 18.0 en su versión en español, excepto para la validación del instrumento Sexual Harassment Survey (AAUW, 1993) que se utilizó el software estadístico Lisrel 9.1 (Jöreskog, 2003).



4. Resultados

El presente capítulo recoge los resultados obtenidos en este trabajo de investigación. Los resultados que aquí se presentan responden a los objetivos e hipótesis de partida que nos planteamos con la realización de este estudio. Comenzamos presentando los resultados de los análisis de estructura y validez factorial de la medida usada para medir el acoso sexual entre iguales, *Sexual Harassment Survey* (AAUW, 1993; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010). Seguidamente se muestran los descriptivos de los datos de prevalencia atendiendo a diferentes indicadores: implicación, cronicidad, variedad, severidad y roles en relación al sexo, la edad y la victimización y agresión. Se recordará que esta investigación pretende poner en evidencia que las conductas de agresión sexual que tienen lugar en las relaciones interpersonales de los adolescentes, más allá de que en estas relaciones estén aconteciendo fenómenos de cortejo y formación de las primeras parejas, se caracterizaron en su momento (Viejo, Sanchez y Ortega-Ruiz, 2013) como comportamientos específicos que también acontecen entre los simples compañeros y compañeras de estudios y ocio. Es evidente que un origen común en fenómenos de acoso entre escolares puede estar en estos problemas, si bien, el acoso sexual (sexual harassment) se puede definir y diferenciar claramente de otros modos de dominio-sumisión y en general de violencia, en la medida en que implica una dimensión de la intimidad, el comportamiento moral y las emociones social, que requiere un análisis específico de ella. A esto se dirige el análisis realizado, cuyos resultados presentamos a continuación.

4.1. Estructura factorial del acoso sexual entre iguales

El primer objetivo de este trabajo ha sido la validación de la estructura factorial del instrumento *Sexual Harassment Survey* (AAUW, 1993; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010), utilizado en esta investigación para medir el acoso sexual entre iguales.

Los estudios consultados ponen de manifiesto que el acoso sexual entre iguales es un constructo cuya definición aún no está totalmente definida. Aunque como ya



hemos visto anteriormente, son numerosos los estudios que se han venido desarrollando en las últimas décadas, aún quedan muchos aspectos por aclarar y definir. Uno de ellos, y al cual vamos a dedicar las siguientes páginas, es el instrumento de medición del fenómeno utilizado y su medida factorial.

Se partió de los resultados encontrados por Ortega et al., (2010) para la victimización sexual femenina. Dicha solución proponía una estructura bifactorial, en la cual se distinguía un factor referente a comportamientos violentos sexuales visuales-verbales, y otro referente a comportamientos violentos sexuales físicos. No obstante, los autores también sugirieron la idoneidad del modelo unidimensional. Ambos modelos se testarán en este estudio, no solo para la victimización femenina, sino también para la victimización masculina y la agresión, dado que no existen hoy día resultados satisfactorios en este sentido.

4.1.1. Descriptivos univariados y multivariados del instrumento

En primer lugar se presentan los datos referentes a los análisis descriptivos univariados y multivariados del instrumento para chicos y chicas, distinguiendo tanto la victimización como la agresión. El análisis de estos descriptivos es necesario para tomar decisiones respecto de la elección del mejor método de estimación del modelo, así como para determinar la conveniencia o no de mantener todos los ítems del instrumento en los análisis factoriales confirmatorios que se realizarán con posterioridad. Se comenzará presentando la victimización sexual y posteriormente la agresión. En ambos casos, se presentarán los resultados separadamente por sexos.

4.1.1.1. Análisis descriptivos de la victimización sexual en chicas.

En la tabla 5 se presentan los resultados univariados para cada uno de los ítems en sus cinco categorías de respuesta. Se ha considerado la frecuencia de ocurrencia de los ítems, las medidas de tendencia central (medias), las desviaciones tipo como medidas de dispersión, así como los valores de asimetría, curtosis y Z de Kolmogorov-Smirnov (indicadores de normalidad), además del coeficiente de Mardia (índice multivariado de curtosis).



Los porcentajes de frecuencia de los ítems reflejaron que todos ellos fueron mencionados por, al menos, un 1% de los participantes, siendo el más frecuente (42.2%) el ítem uno: “Te ha mirado o te ha hecho comentarios, bromas o gestos guarros”; y el menos frecuente, con una prevalencia de un 1.2%, el ítem ocho: “Te ha obligado o forzado a hacer algún acto sexual más que besar”.

Tabla 5
Porcentajes de ocurrencia en victimización sexual chicas

Items	% de Respuesta				
	0	1	2	3	4
<i>shs_1: Te ha mirado o te ha hecho comentarios, bromas o gestos guarros</i>	57.8	27.1	9.1	3.9	2.2
<i>shs_2: Se ha apretado contra ti con intenciones sexuales</i>	91.7	6.1	1.1	.6	.4
<i>shs_3: Ha hecho bromas o creado falsos rumores sobre tu comportamiento sexual</i>	90.2	7.6	1.3	.7	.3
<i>shs_4: Te ha llamado “marica”, “lesbiana”, “prostituta”, “homosexual”, etc.</i>	89.1	7.8	2.2	.6	.3
<i>shs_5: Te ha enseñado el culo u otras partes de su cuerpo</i>	81.8	14	3.3	.7	.3
<i>shs_6: Te ha tirado, subido o bajado la ropa con intenciones sexuales</i>	96.3	2.8	.6	.1	.2
<i>shs_7: Te ha parado y te ha empujado contra la pared con intenciones sexuales</i>	97.2	2.1	.5	.2	.1
<i>shs_8: Te ha obligado o forzado a hacer algún acto sexual más que besar</i>	98.8	.8	.3	.1	.1
<i>shs_9: Te ha obligado o forzado a besarle</i>	96.5	2.8	.5	.1	.1
<i>shs_10: Te ha tocado, agarrado o pellizcado con intenciones sexuales</i>	95.2	3.9	.5	.2	.1
<i>shs_11: Te ha enseñado, dado o dejado imágenes sexuales, fotografías, mensajes o notas guarros</i>	93.7	4.6	1.2	.3	.1
<i>shs_12: Te ha escrito mensajes o dibujos sexuales (por ejemplo en los baños, en un libro, en los vestuarios...)</i>	96.3	2.6	.9	.3	0
<i>shs_13: Te ha bajado o subido la ropa</i>	96	3.3	.5	.1	.1
N= 1496					

Para todos los ítems, las medias no alcanzaron valores superiores a .66. En cuanto a las desviaciones tipo observamos que éstas oscilaron entre .18 y .95. Esto sugiere que aunque los comportamientos ocurran entre los jóvenes, suceden de forma esporádica (valor 1= Una o dos veces).

Los índices de asimetría y curtosis indicaron frecuencias de respuestas que seguían una distribución no normal, lo que quedó comprobado con la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (K-SZ), cuyos resultados señalaron que todos los



Ítems evaluados se alejaban significativamente ($p < .005$) de la distribución normal. La asimetría era negativa, pues los valores de este índice estaban por encima de ± 2 prácticamente en todas las variables analizadas, y con unos valores de curtosis muy por encima de 7. En general, la distribución es leptocúrtica (curtosis positiva), ya que la distribución era más apuntada y con colas menos gruesas.

Dado que los análisis posteriores son análisis multivariantes, se comprobó el índice multivariado de curtosis o coeficiente de Mardia (Mardia, 1970). Éste alcanzó un valor de 1421.769, resultado muy superior a lo recomendado para considerar la condición de normalidad multivariante (≤ 70). Por todo ello se podría afirmar que las variables analizadas violaban el supuesto de normalidad multivariante (Ver Tabla 6).

Tabla 6
Estadísticos univariados de la escala de victimización sexual chicas

ITEMS	M	D.T.	Asimetría	Curtosis	Z	p
			(E.T. = .062)	(E.T. = .125)		
Shs1	.66	.95	1.61	2.30	12.86	0.00**
Shs2	.12	.46	5.10	30.83	20.06	0.00**
Shs3	.13	.46	4.50	24.42	19.91	0.00**
Shs4	.15	.50	4.10	19.86	19.77	0.00**
Shs5	.24	.56	2.87	9.77	18.55	0.00**
Shs6	.05	.29	8.06	81.54	20.51	0.00**
Shs7	.04	.25	8.56	88.55	20.56	0.00**
Shs8	.02	.18	13.44	216.55	20.35	0.00**
Shs9	.05	.27	8.08	82.61	20.54	0.00**
Shs10	.06	.31	6.81	59.21	20.51	0.00**
Shs11	.09	.37	5.48	36.22	20.42	0.00**
Shs12	.05	.28	6.57	48.68	20.64	0.00**
Shs13	.05	.26	7.13	65.70	20.60	0.00**
N= 1496 C.M.= 1421.769 p= 0.0000**						

4.1.1.2. Análisis descriptivos de la victimización sexual en chicos

En las siguientes tablas (ver tabla 7 y tabla 8) se exponen los resultados de los estadísticos univariados y multivariados para la victimización sexual en chicos.

Los porcentajes de frecuencia de los ítems reflejaron que todos ellos fueron mencionados por, al menos, un 1% de los participantes, encontrando que el ítem más frecuente fue el ítem uno (46.6%): “Te ha mirado o te ha hecho comentarios, bromas o



gestos guarros”; mientras que el ítem mencionado con una menor frecuencia fue el ítem ocho “Te ha obligado o forzado a hacer algún acto sexual más que besar”, con una prevalencia del 3.7%. Como puede observarse, los chicos y chicas coincidieron en los comportamientos más y menos frecuentes de la victimización sexual.

Tabla 7
Porcentajes de ocurrencia en victimización sexual chicos

Items	% de Respuesta				
	0	1	2	3	4
<i>shs_1: Te ha mirado o te ha hecho comentarios, bromas o gestos guarros</i>	53.4	23.6	12.6	.5	5.4
<i>shs_2: Se ha apretado contra ti con intenciones sexuales</i>	77.8	13.8	5.9	1.4	1.1
<i>shs_3: Ha hecho bromas o creado falsos rumores sobre tu comportamiento sexual</i>	80.5	12.9	3.7	1.4	1.4
<i>shs_4: Te ha llamado “marica”, “lesbiana”, “prostituta”, “homosexual”, etc.</i>	75.5	14.2	5.7	2.5	2.1
<i>shs_5: Te ha enseñado el culo u otras partes de su cuerpo</i>	73.2	16.4	6.2	1.8	2.4
<i>shs_6: Te ha tirado, subido o bajado la ropa con intenciones sexuales</i>	89.3	6.5	2.1	1.2	.9
<i>shs_7: Te ha parado y te ha empujado contra la pared con intenciones sexuales</i>	92.5	4.9	1.3	.5	.8
<i>shs_8: Te ha obligado o forzado a hacer algún acto sexual más que besar</i>	96.3	2.1	.8	.2	.5
<i>shs_9: Te ha obligado o forzado a besarle</i>	92.9	4.6	.8	.9	.8
<i>shs_10: Te ha tocado, agarrado o pellizcado con intenciones sexuales</i>	85.9	8.4	3.5	1.2	1
<i>shs_11: Te ha enseñado, dado o dejado imágenes sexuales, fotografías, mensajes o notas guarras</i>	82.7	9.9	4.8	1.4	1.2
<i>shs_12: Te ha escrito mensajes o dibujos sexuales (por ejemplo en los baños, en un libro, en los vestuarios...)</i>	90.5	4.9	2.7	.9	.9
<i>shs_13: Te ha bajado o subido la ropa</i>	86.6	8.7	3.1	.9	.6
N= 1315					

Las medias no superaron en ninguno de los ítems el valor .85. Por su parte, las desviaciones indicaron que unos ítems discriminaban más que otros, ya que sus valores fluctuaron entre .39 y 1.15.

Los resultados de los índices de asimetría y curtosis señalaron que las frecuencias de respuestas a los ítems no presentaban una distribución normal, que quedó corroborado con la prueba de normalidad Z Kolmorov-Smirnov (K-SZ), ya que los resultados obtenidos mostraron que todos los ítems evaluados se alejaban significativamente ($p < .005$) de la distribución normal. De nuevo la asimetría era



negativa en prácticamente todos los ítems analizados. Los valores de curtosis se encontraron muy por encima de ± 7 (ver tabla 8).

La prueba del coeficiente de Mardia señaló un valor de 649.292 (Mardia, 1970), valor muy superior a lo recomendado para considerar que existe normalidad multivariante (≤ 70). Por tanto, quedó confirmado que las variables analizadas violaban el supuesto de normalidad multivariante (ver tabla 8).

Tabla 8
Estadísticos univariados de la escala de victimización violencia sexual chicos

ITEMS	M	D.T.	Asimetría	Curtosis	Z	p
			(E.T. = .062)	(E.T. = .125)		
Shs1	.85	1.15	1.33	.90	11.05	0.00**
Shs2	.34	.74	2.57	7.07	16.47	0.00**
Shs3	.30	.73	3.02	9.86	16.85	0.00**
Shs4	.41	.86	2.42	5.68	15.89	0.00**
Shs5	.44	.87	2.36	5.60	15.35	0.00**
Shs6	.18	.61	4.13	18.48	18.45	0.00**
Shs7	.12	.50	5.32	31.88	18.84	0.00**
Shs8	.07	.39	7.49	62.56	19.19	0.00**
Shs9	.12	.51	5.41	32.02	18.88	0.00**
Shs10	.23	.66	3.47	13.07	17.93	0.00**
Shs11	.29	.73	3.00	9.50	17.38	0.00**
Shs12	.17	.59	4.25	19.50	18.68	0.00**
Shs13	.20	.59	3.62	14.82	18.10	0.00**
N= 1315 C.M.= 649.292 p= 0.0000**						

4.1.1.3. Análisis descriptivos de la agresión sexual en chicas

En la tabla 9 se presentan los resultados de los análisis univariados para cada uno de los ítems de la agresión en chicas. El análisis descriptivo de los datos en su conjunto reveló que las chicas afirmaron ejercer con menos frecuencia estos comportamientos agresivos de lo que afirmaban recibir. Así el ítem uno “He mirado o he hecho comentarios, bromas o gestos guarros”, sigue siendo el más frecuente, pero con una prevalencia del 11.6%, frente al 42.2% encontrado para la victimización femenina. Se encontraron ítems que aparecían con una frecuencia menor al 1% como: ítem 7 “He parado a alguien y le he empujado contra la pared con intenciones sexuales” (.8%); ítem 8 “He obligado o forzado a alguien a hacer cualquier acto sexual más que besar”



(.4%); ítem 9 “He obligado o forzado a alguien a besar” (.8%); ítem 10 “He tocado, agarrado o pellizcado a alguien con intenciones sexuales” (.8%).

Tabla 9
Porcentajes de ocurrencia en agresión sexual chicas

Items	% de Respuesta				
	0	1	2	3	4
<i>shs_1: Te ha mirado o te ha hecho comentarios, bromas o gestos guarros</i>	88.4	8.1	2.3	.7	.4
<i>shs_2: Se ha apretado contra ti con intenciones sexuales</i>	96.6	2.7	.4	.2	.1
<i>shs_3: Ha hecho bromas o creado falsos rumores sobre tu comportamiento sexual</i>	94.3	4.1	1.2	.3	.1
<i>shs_4: Te ha llamado “marica”, “lesbiana”, “prostituta”, “homosexual”, etc.</i>	83.2	11.9	3.4	1.1	.3
<i>shs_5: Te ha enseñado el culo u otras partes de su cuerpo</i>	97.8	1.3	.5	.3	.2
<i>shs_6: Te ha tirado, subido o bajado la ropa con intenciones sexuales</i>	98.8	1	.1	.1	.1
<i>shs_7: Te ha parado y te ha empujado contra la pared con intenciones sexuales</i>	99.2	.4	.3	.1	.1
<i>shs_8: Te ha obligado o forzado a hacer algún acto sexual más que besar</i>	99.6	.1	.1	.2	0
<i>shs_9: Te ha obligado o forzado a besarle</i>	99.2	.5	.2	0	.1
<i>shs_10: Te ha tocado, agarrado o pellizcado con intenciones sexuales</i>	99.2	.7	0	0	.1
<i>shs_11: Te ha enseñado, dado o dejado imágenes sexuales, fotografías, mensajes o notas guarros</i>	99	.6	.5	0	0
<i>shs_12: Te ha escrito mensajes o dibujos sexuales (por ejemplo en los baños, en un libro, en los vestuarios...)</i>	99	.7	.2	.1	.1
<i>shs_13: Te ha bajado o subido la ropa</i>	97.8	1.7	.3	0	.2
N= 1538					

Importante señalar que para todos los ítems, las medias alcanzaron valores muy pequeños de entre .01 y .04 (ver tabla 10). Se observa una escasa variabilidad de los datos, puesto que las desviaciones tipo oscilaron entre valores .15 y .59, siendo que en la mayoría de los ítems no se superaba el .15.

Los índices de asimetría y curtosis indicaron frecuencias de respuesta que seguían una distribución no normal de la muestra. Esto quedó comprobado mediante la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (K-SZ), la cual arrojó unos resultados que señalaban que los ítems analizados se alejaban significativamente ($p < .005$) de la distribución normal. Se encontró una asimetría negativa, puesto que los valores de este índice estaban por encima de ± 2 en todos los ítems evaluados, y los valores de la



curtosis estaban muy por encima de (± 7). En este sentido encontramos que en alguna de las variables analizadas, el valor de la curtosis fue superior a 100 en la mayoría de los ítems evaluados. La distribución era leptocúrtica.

Para ver si se cumplía la normalidad multivariante se utilizó el índice multivariado de curtosis o coeficiente de Mardia (Mardia, 1970). El resultado de éste alcanzó un valor de 4259.798, muy por encima de lo recomendado para suponer que se cumple la normalidad multivariante (≤ 70). Por tanto, se podría afirmar que las variables analizadas violaban el supuesto de normalidad multivariante (ver tabla 10).

Tabla 10
Estadísticos univariados de la escala de agresión sexual chicas

ITEMS	M	D.T.	Asimetría	Curtosis	Z	P
			(E.T. = .062)	(E.T. = .125)		
Shs1	.17	.52	3.97	18.45	19.92	0.00**
Shs2	.04	.26	7.94	78.89	20.86	0.00**
Shs3	.08	.35	5.78	40.42	20.77	0.00**
Shs4	.23	.59	3.04	10.47	19.03	0.00**
Shs5	.04	.29	9.58	103.98	20.76	0.00**
Shs6	.02	.17	14.31	253.36	20.62	0.00**
Shs7	.02	.19	14.51	235.53	20.55	0.00**
Shs8	.01	.14	18.76	364.91	20.35	0.00**
Shs9	.01	.15	17.37	367.46	20.50	0.00**
Shs10	.02	.17	16.52	336.55	20.55	0.00**
Shs11	.01	.15	11.20	131.53	20.71	0.00**
Shs12	.02	.17	14.78	261.08	20.58	0.00**
Shs13	.03	.24	11.00	148.89	20.72	0.00**
N= 1538 C.M.= 4259.798 p= 0.0000**						

4.1.1.4. Análisis Descriptivos de la Agresión Sexual en Chicos

En las tablas que siguen (ver tabla 11 y tabla 12) se presentan los resultados de los estadísticos univariados y multivariados de los ítems analizados para la agresión sexual en chicos.



Tabla 11
Porcentajes de ocurrencia en agresión sexual chicos

Items	% de Respuesta				
	0	1	2	3	4
<i>shs_1: Te ha mirado o te ha hecho comentarios, bromas o gestos guarros</i>	63.9	17.7	10.2	3.8	4.3
<i>shs_2: Se ha apretado contra ti con intenciones sexuales</i>	83.0	9.4	4.6	1.2	1.8
<i>shs_3: Ha hecho bromas o creado falsos rumores sobre tu comportamiento sexual</i>	84.5	9.4	3.7	1.0	1.3
<i>shs_4: Te ha llamado "marica", "lesbiana", "prostituta", "homosexual", etc.</i>	67.0	16.5	9.3	3.2	4.1
<i>shs_5: Te ha enseñado el culo u otras partes de su cuerpo</i>	82.5	9.6	4.1	1.5	2.3
<i>shs_6: Te ha tirado, subido o bajado la ropa con intenciones sexuales</i>	91.4	4.5	1.9	1.1	1.2
<i>shs_7: Te ha parado y te ha empujado contra la pared con intenciones sexuales</i>	95.0	2.4	1.0	.6	.9
<i>shs_8: Te ha obligado o forzado a hacer algún acto sexual más que besar</i>	97.0	1.6	.4	.2	.7
<i>shs_9: Te ha obligado o forzado a besarle</i>	96.1	2.2	.8	.2	.6
<i>shs_10: Te ha tocado, agarrado o pellizcado con intenciones sexuales</i>	89.3	6.0	2.2	1.1	1.4
<i>shs_11: Te ha enseñado, dado o dejado imágenes sexuales, fotografías, mensajes o notas guarros</i>	90.7	5.2	2.8	.6	.7
<i>shs_12: Te ha escrito mensajes o dibujos sexuales (por ejemplo en los baños, en un libro, en los vestuarios...)</i>	94.2	3.2	.9	.9	.7
<i>shs_13: Te ha bajado o subido la ropa</i>	89.1	6.1	2.5	1.0	1.2
N= 1389					

El análisis descriptivo de los datos reveló que los chicos afirmaron ejercer con menos frecuencia estos comportamientos agresivos de la que afirmaban recibir, a excepción del ítem cuatro "He llamado marica, lesbiana, prostituta, homosexual, etc", que presentó un porcentaje de implicación superior al encontrado en la victimización masculina (33% vs. 24.5%). El ítem más frecuente sigue siendo una vez más, el ítem uno: "He mirado o he hecho comentarios, bromas o gestos guarros". No obstante la prevalencia de este comportamiento en los chicos fue superior en la victimización que en la agresión, con 46.6% en la victimización, frente a un 36.1% en la agresión. El ítem ocho sigue siendo el que presentó una menor frecuencia (3%). Todos los ítems aparecieron con una frecuencia superior al 1% de implicación. Los comportamientos que más perpetraban tanto chicos como chicas coincidieron.



Las medias de los ítems eran superiores a las observadas en la muestra de las chicas, sin embargo en ninguno de los ítems estudiados el valor excedía de .67. Por su parte, las desviaciones tipo presentaron valores que oscilaron entre .40 y 1.08.

Los índices de asimetría y curtosis realizados revelaron que los porcentajes de respuesta de los ítems no presentaban una distribución normal de la muestra, lo que quedó de nuevo ratificado con la Z de Kolmorov-Smirnov (K-SZ). La asimetría fue negativa, siendo que los valores resultantes fueron superiores a ± 2 prácticamente en todos los ítems analizados, a excepción del ítem uno y cuatro (“Te ha mirado o te ha hecho comentarios, bromas o gestos guarros”, “Te ha llamado marica, lesbiana, prostituta, homosexual, etc” respectivamente). Los valores de curtosis obtenidos también estuvieron muy por encima de ± 7 , a excepción también de los ítems uno y cuatro (ver tabla 12). Por tanto, la distribución es leptocúrtica (curtosis positiva).

En último lugar, la prueba del coeficiente de Mardia (ver tabla 12), también confirmó la no normalidad de la muestra (Mardia, 1970). Se obtuvo un valor de (944.379), muy superior a los valores permitidos (≤ 70).

Tabla 12
Estadísticos univariados de la escala de agresión sexual chicos

ITEMS	M	D.T.	Asimetría	Curtosis	Z	p
			(E.T. = .062)	(E.T. = .125)		
Shs1	.67	1.08	1.68	2.02	13.81	0.00**
Shs2	.29	.76	3.09	9.90	17.86	0.00**
Shs3	.25	.69	3.37	12.38	18.14	0.00**
Shs4	.61	1.05	1.84	2.65	14.47	0.00**
Shs5	.32	.81	3.03	9.22	17.72	0.00**
Shs6	.16	.61	4.51	21.44	19.28	0.00**
Shs7	.10	.50	6.02	38.51	19.68	0.00**
Shs8	.06	.40	8.12	70.36	19.71	0.00**
Shs9	.07	.41	7.31	58.99	19.70	0.00**
Shs10	.19	.66	4.11	17.81	18.94	0.00**
Shs11	.15	.55	4.38	21.47	19.25	0.00**
Shs12	.11	.50	5.71	35.09	19.60	0.00**
Shs13	.19	.64	4.06	17.68	18.93	0.00**
N= 1389 C.M.= 944.379 p= 0.0000**						



4.1.2. Validación del Sexual Harassment Survey.

Una vez comprobada la distribución de los ítems y la frecuencia de respuesta, los datos se sometieron a análisis factoriales confirmatorios (AFC) para comprobar su estructura factorial. Como ya se ha mencionado, se pretendían testar los modelos unifactoriales y bifactoriales presentados en los trabajos de Ortega et al. (2010). Así, se testaron dos modelos para la agresión y dos modelos para la victimización en chicos y chicas separadamente, siguiendo las orientaciones de autores previos (Lacasse, 2003; Ortega, et al, 2010; Witkoska et al, 2005). Dada la distribución no normal de nuestra población de estudio, así como el elevado tamaño muestral, el formato de respuesta ordinal (Jöreskog, 2003), y factores de correlación altos se creyó conveniente la utilización del método de estimación Diagonally Weighted Least Squares (DWLS), en el cual la estimación se basa en una matriz de covarianza asintótica de los datos (Holgado-Tello, Chacón-Moscoso, Barbero-García, y Vila-Abad, 2010; Morata-Ramírez y Holgado-Tello, 2013; Wang, 2005). Para comparar la idoneidad de los modelos propuestos se siguieron las recomendaciones propuestas por Hu y Bentler, (1999), donde el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el índice de ajuste no normalizado (NNFI), deberían presentar valores por encima de .95 (Bentler y Bonett, 1980). Es importante señalar que el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) debería estar por debajo de .05. Asimismo, los valores del residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR) menores .08 serían considerados como aceptables y aquellos con valor inferior a 0.05 se valorarían como adecuados (Hu y Bentler, 1999). Con el fin de analizar la estabilidad de los análisis factoriales confirmatorios en otras muestras se utilizó el índice de validación cruzada esperado (ECVI) (Browne y Cudeck, 1989; Browne, 2000). El ECVI mide la discrepancia entre la matriz de covarianza ajustada en la muestra analizada y la matriz de varianza esperada que debería obtenerse en otra muestra de tamaño similar. La aplicación del ECVI supone una comparación de modelos, por lo que el modelo que presente un ECVI menor tiene el mayor potencial de replicabilidad (Byrne, 1998).



4.1.2.1. Modelos de victimización acoso sexual en chicas

4.1.2.1.1. El modelo unifactorial

En el modelo unifactorial se testó un modelo en el que todos los ítems pertenecían a un solo factor, denominado victimización sexual femenina. La tabla 13 presenta los índices de bondad de ajuste del modelo resultante.

Tabla 13

Índices de ajuste para el modelo de victimización sexual chicas unifactorial

Modelo	N	RMSEA	ECVI	χ^2	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
1	1496	.0323	.189	230.75	65	.995	.995	.0898	.991	.987	.708

Los resultados de los índices de ajuste del modelo fueron buenos, como indican valores por encima de .95 en el CFI (.99), en el GFI (.99) y en el NNFI (.99). Indicar también que el error cuadrático medio de aproximación fue menor a .05 (RMSEA=.032). Siguiendo a Browne (2000), se utilizó el índice de validación cruzada esperada (ECVI) para comprobar la estabilidad del análisis factorial confirmatorio en una muestra similar. El ECVI obtenido fue de .18, por lo que este modelo podría ser replicado en otra muestra de tamaño similar.

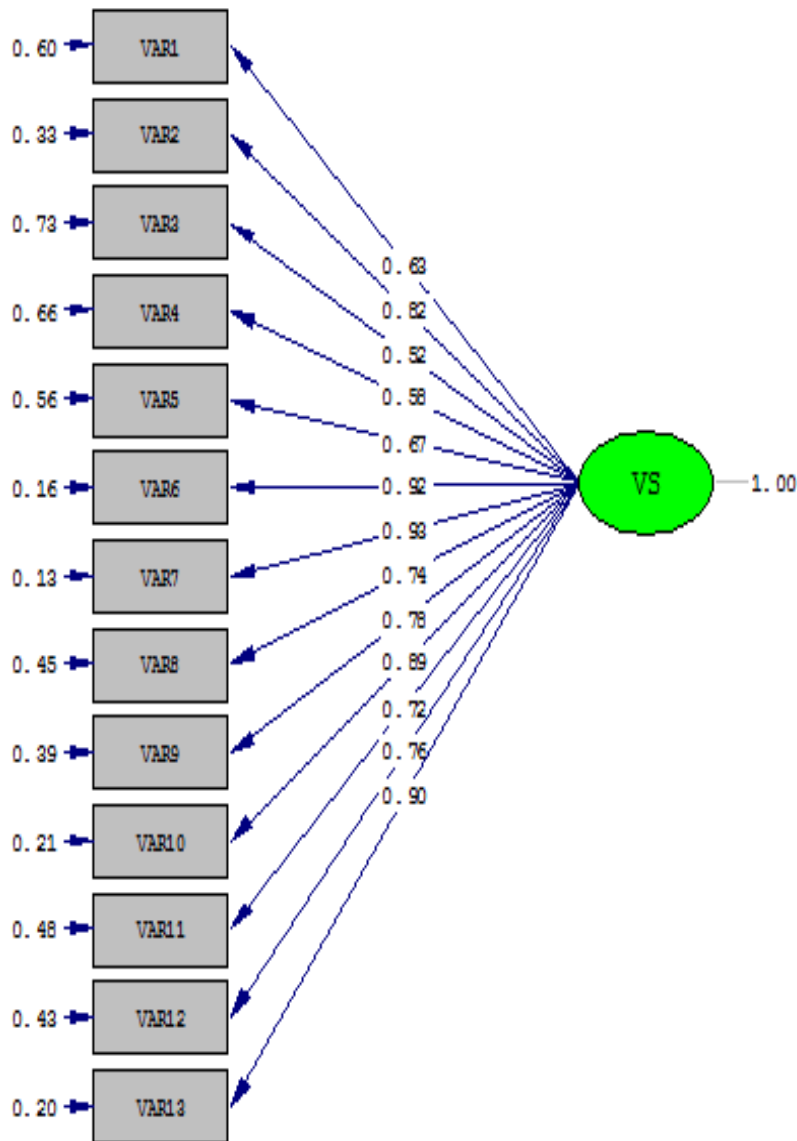
La solución gráfica para el modelo señala los pesos factoriales de los ítems en el factor, así como los errores de éstos (ver gráfico 1). Las saturaciones factoriales de todos los ítems en el factor del modelo sobrepasaron el .52; oscilando entre el .52 de la variable tres “Ha hecho bromas o creado falsos rumores sobre tu comportamiento sexual” y el .93 de la variable siete “Te ha parado y te ha empujado contra la pared con intenciones sexuales” (ver gráfico 1).

Una vez analizados los índices del modelo unifactorial de victimización sexual femenina (modelo 1), podría decirse que este modelo presentó índices de ajuste adecuados, y que por tanto podría considerarse un modelo explicativo adecuado. El coeficiente de fiabilidad de la escala fue aceptable ($\alpha = .79$).



Gráfico 1

Solución gráfica del modelo monodimensional de la Victimización Sexual Femenina



Chi-Square=230.75, df=65, P-value=0.00000, RMSEA=0.032

4.1.2.1.2. El modelo bifactorial

En el modelo bifactorial de victimización sexual femenina se testó el modelo de dos dimensiones propuesto por Ortega y cols (2010), incluyendo la dimensión visual-verbal y la violencia sexual con contacto físico. De acuerdo con los autores, los ítems 1, 3, 4, 5, 11 y 12 se incluyeron en el factor visual verbal y los ítems 2, 6, 7, 8, 9, 10 y 13 en el factor físico (ver tabla 14).



En la tabla 14 se presentan los índices de bondad de ajuste del modelo obtenido. Los resultados indicaron que el modelo se ajustó bien a los datos, como mostraron los valores obtenidos. En concreto, las puntuaciones fueron de: CFI (.99), GFI (.99) y NNFI (.99). Asimismo, el valor del error cuadrático medio de aproximación fue inferior a .05 (RMSEA= .030) y el índice de validación cruzada esperada (ECVI) fue de .15 (Browne, 2000), por lo que este modelo podría ser replicado posteriormente en una muestra de tamaño similar a la usada en esta investigación (ver tabla 14).

Tabla 14
Modelo bifactorial de la Victimización Femenina

Modelo	N	RMSEA	ECVI	X ²	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
2	1496	.030	.151	171.81	64	.996	.997	.0636	.995	.993	.70

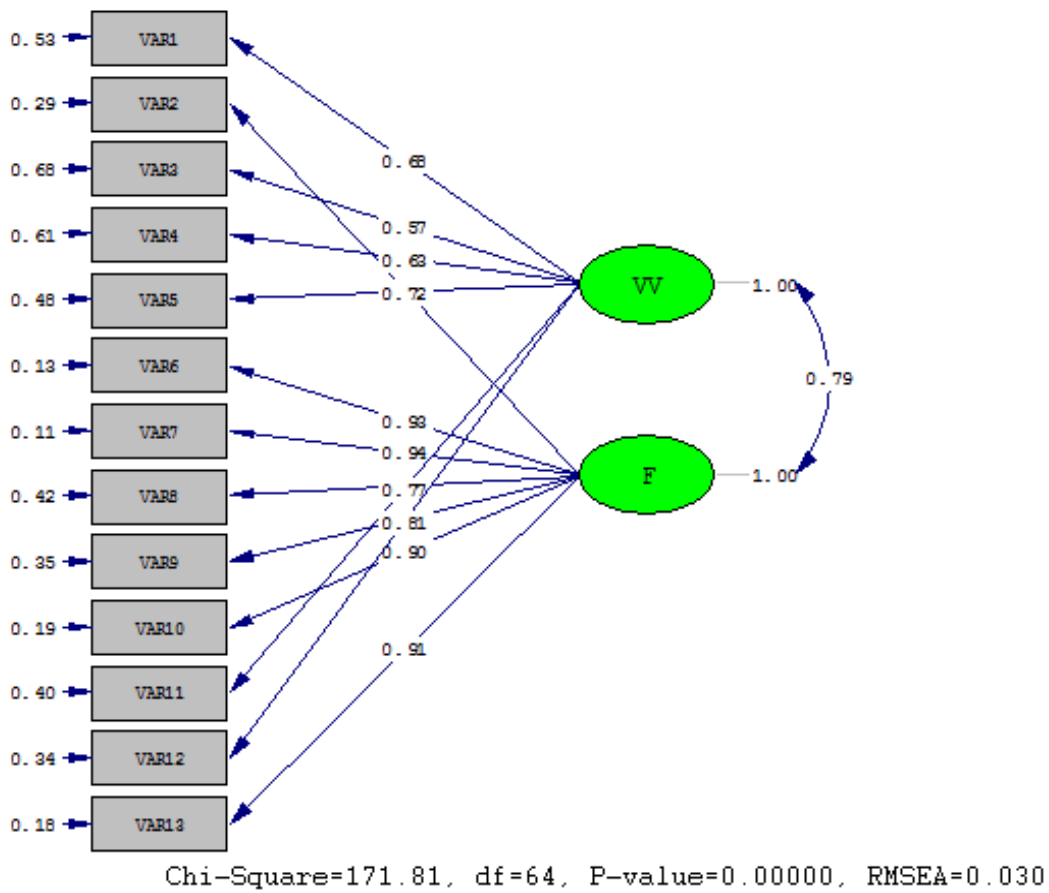
La solución gráfica del modelo presenta los pesos factoriales de los ítems en los dos factores latentes (victimización violencia sexual visual-verbal y victimización violencia sexual con contacto físico), así como el valor de cada uno de sus errores (ver gráfico 2).

Respecto a las saturaciones de los ítems sobre los factores del modelo, se observó que en el factor uno todos los ítems presentaban saturaciones superiores a .57, y en el factor dos las saturaciones resultaron mayores a .79 en todos los casos. En este segundo factor se observó que varios de los ítems señalaron cargas factoriales superiores a .90 (Ej; ítem 6: “Te ha tirado, subido o bajado la ropa con intenciones sexuales”, ítem 7: “Te ha parado y te ha empujado contra la pared con intenciones sexuales”, ítem 10: “Te ha tocado, agarrado o pellizcado con intenciones sexuales” e ítem 13: “Te ha bajado o subido la ropa”). La correlación entre los factores latentes fue alta (.79). Los coeficientes de fiabilidad fueron aceptables para ambos factores, aunque el factor de violencia sexual visual-verbal presentó un alfa más baja que el factor de violencia sexual con contacto físico (respectivamente $\alpha = .66$; $\alpha = .85$). Por tanto el modelo bifactorial de victimización femenina se presentó como un modelo explicativo óptimo.



Gráfico 2

Solución gráfica del modelo bidimensional de la Victimización Sexual Femenina



Una vez analizados y comparados los resultados de los modelos probados para la victimización femenina, se observó que tanto los índices del modelo unidimensional como los del bidimensional ajustaron adecuadamente. No obstante, se decidió optar por el modelo bidimensional de victimización femenina ya que el ajuste del modelo fue más óptimo que el del modelo unidimensional. Por tanto, a partir de este momento se consideró la victimización femenina en sus dos dimensiones, la victimización visual-verbal y la victimización con contacto físico (ver tabla 15).

Tabla 15
Índices de ajuste de los modelos de victimización sexual femenina

Modelo	N	RMSEA	ECVI	X ²	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
1 ^a	1496	.0323	.189	230.75	65	.995	.995	.0898	.991	.987	.708
2 ^b	1496	.030	.151	171.81	64	.996	.997	.0636	.995	.993	.70

^aModelo unifactorial

^bModelo bifactorial victimización visual-verbal versus victimización con contacto físico



4.1.2.2. Modelos de victimización acoso sexual en chicos

4.1.2.2.1. El modelo unifactorial

En el modelo unifactorial para los chicos se circunscribieron el total de los ítems analizados en un único factor. A este factor se le denominó victimización sexual masculina. En la siguiente tabla se muestran los índices de bondad de ajuste del modelo alcanzado (tabla 16).

Tabla 16

Índices de ajuste para el modelo unifactorial de la Victimización Masculina

Modelo	N	RMSEA	ECVI	X ²	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
1	1315	.0430	.273	306.62	65	.992	.993	.0739	.989	.985	.707

El modelo se ajustó correctamente a los datos del estudio: un valor de CFI= .99, de GFI= .98 y de NNFI= .99. En cuanto al error cuadrático medio de aproximación se encontró que fue menor a .05 (RMSEA= .043). Además, se midió el ECVI para valorar la estabilidad del análisis factorial confirmatorio en otras muestras. El ECVI resultante del modelo fue de .27, por tanto, este modelo sería replicable en otra muestra con características similares a la utilizada en este trabajo (Browne, 2000)

El gráfico 3 nos señala la solución grafica obtenida para el modelo. En ella se pueden observar los pesos factoriales de los ítems en el factor latente, así como los errores de los mismos. En todos los casos las saturaciones factoriales de los ítems en el factor superaba el .50. Hay que señalar que en la mayoría de comportamientos que implicaban contacto físico sexual, el peso del factor latente fue superior a .80. Ejemplo de ello se encontró en las siguientes variables: variable ocho “Te ha obligado o forzado a hacer algún acto sexual más que besar” (.92); variable siete: “Te ha parado y te ha empujado contra la pared con intenciones sexuales” (.89); variable 6: “Te ha tirado, subido o bajado la ropa con intenciones sexuales” (.88); variable diez: “Te ha tocado, agarrado o pellizcado con intenciones sexuales”(0.87); variable 13: “Te ha bajado o subido la ropa” (.86); variable 9 “Te ha obligado o forzado a besarle” (.84).

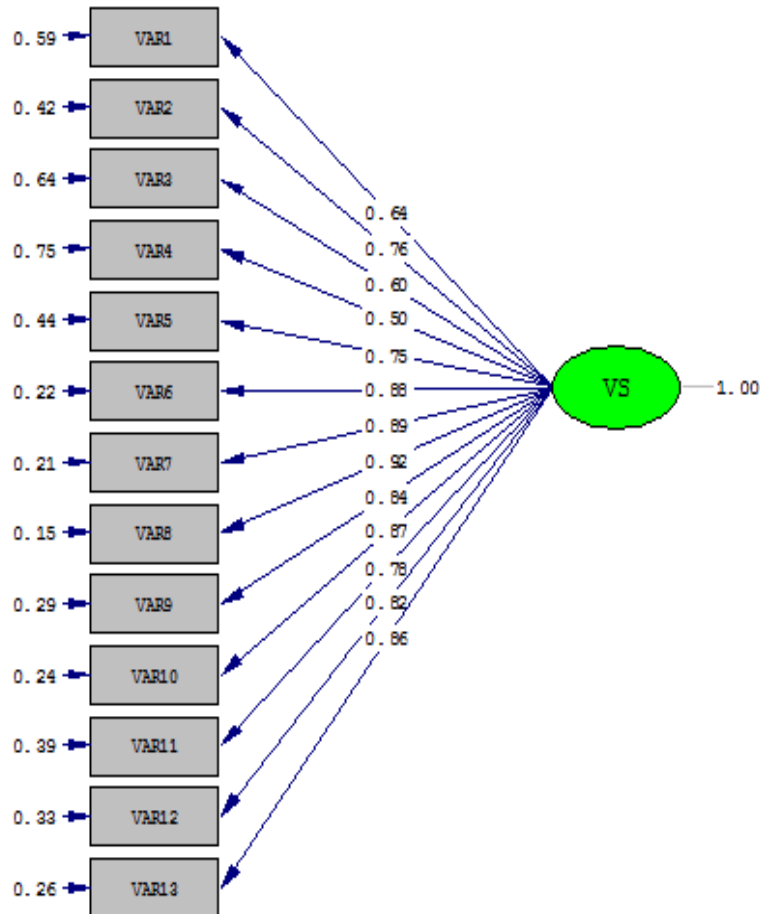
Una vez evaluado el ajuste del modelo unifactorial del modelo de la victimización sexual masculina (modelo 1), se comprobó que los índices señalaron un



modelo explicativo adecuado (gráfico 3). El coeficiente de fiabilidad de la escala fue óptimo ($\alpha = .87$).

Gráfico 3

Solución grafica del modelo monodimensional de la Victimización Sexual masculina



Chi-Square=306.62, df=65, P-value=0.00000, RMSEA=0.043

4.1.2.2.2. El modelo bifactorial

En el modelo bifactorial de los chicos también se testó el modelo de dos dimensiones propuesto por Ortega et al., (2010) que incluía la dimensión visual-verbal y la violencia física con contacto físico. Siguiendo las aportaciones de estos autores, se incluyeron en el factor visual-verbal los ítems 1, 3, 4, 5, 11 y 12 y en el factor físico los ítems 2, 6, 7, 8, 9, 10 y 13 (ver tabla 17).



La tabla 17 muestra los índices de bondad de ajuste que se tuvieron en cuenta para evaluar la idoneidad del modelo (modelo 2).

Tabla 17
Índices de ajuste para el modelo bifactorial de la Victimización Masculina

Modelo	N	RMSEA	ECVI	χ^2	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
2	1315	.040	.230	247.94	64	.994	.995	.0615	.993	.990	.698

Los resultados obtenidos en relación a la bondad de ajuste del modelo confirmaron que éste se ajustaba correctamente, puesto que los índices así lo demostraron: CFI (.99), GFI (.99) y NNFI (.99). El valor del error cuadrático medio de aproximación se encontró que fue menor a .05 (RMSEA= .040). Además, se comprobó el ECVI para valorar la estabilidad del análisis factorial confirmatorio en otras muestras de tamaño similar, siendo que el resultado de este fue de .23, lo que estaría indicando que este modelo sería replicable en una muestra de tamaño similar (Browne, 2000).

En la solución gráfica del modelo (ver gráfico 4) se presentan los resultados de los pesos de los ítems en los factores latentes establecidos (victimización violencia sexual visual-verbal y victimización violencia sexual con contacto físico), además se indica también cuales son los valores de los errores de los ítems.

En lo relativo a las saturaciones de los ítems sobre los dos factores que componen el modelo, se encontró que las saturaciones fueron más elevadas en el factor que incluía los comportamientos sexuales violentos con contacto físico (factor 2) que en el factor que el factor 1 (violencia sexual visual-verbal).

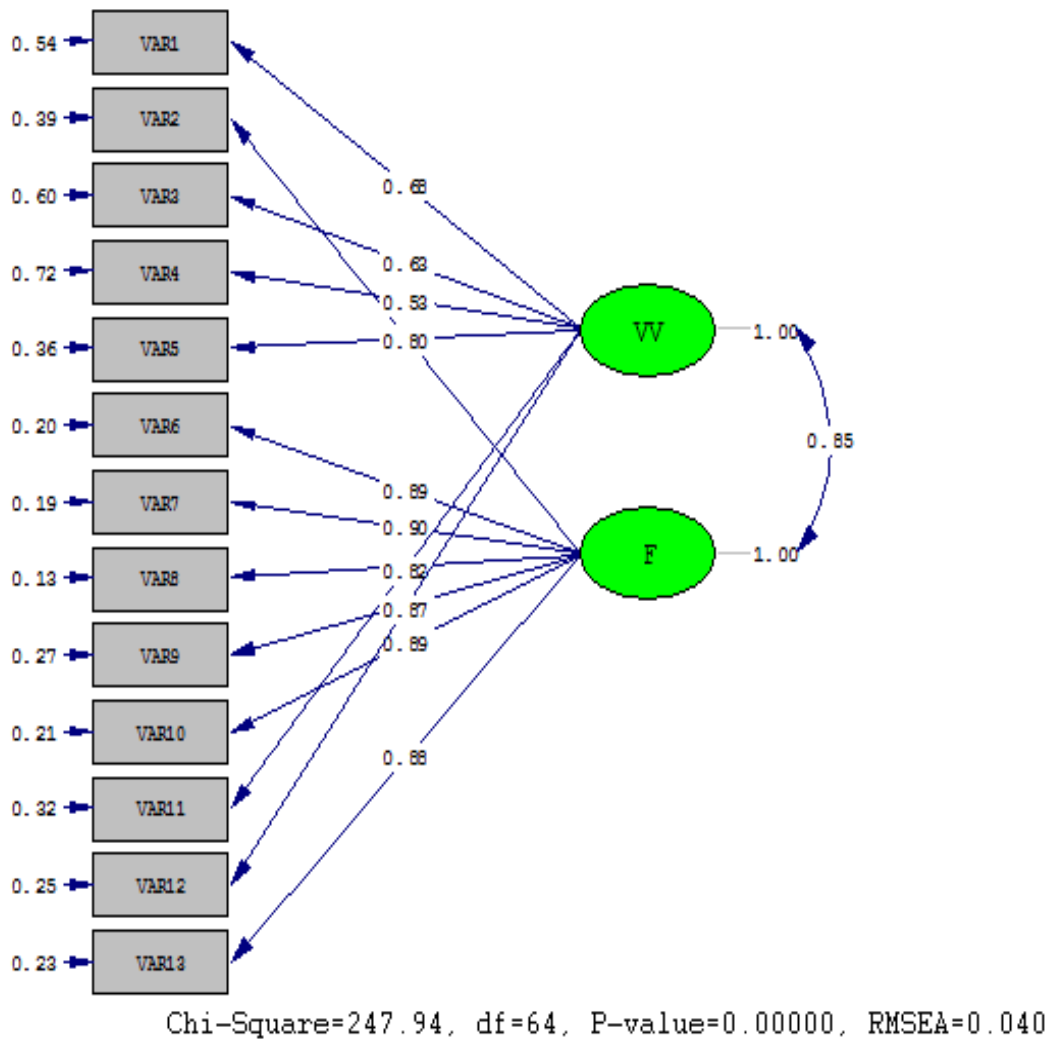
En el factor 1 (VS. Visual-verbal) se halló que las cargas factoriales de los ítems fluctuaban entre el .50 y .80 aproximadamente, mientras que en el factor 2 (VS. con contacto físico) las cargas factoriales de los ítems oscilaban entre el .82 de la variable ocho “Te ha parado y te ha empujado contra la pared con intenciones sexuales” y el .90 de la variable siete “Te ha tirado, subido o bajado la ropa con intenciones sexuales” (ver gráfico 4). La correlación entre los factores latentes fue de .85. Los coeficientes de fiabilidad fueron aceptables para ambos factores, aunque el factor de violencia sexual



visual-verbal presentó un alfa más baja que el factor de violencia sexual con contacto físico (respectivamente $\alpha = .76$; $\alpha = .88$). Los datos obtenidos sobre el ajuste del modelo bifactorial de victimización masculina (modelo 2), lo señalaron como un modelo óptimo y explicativo de los datos.

Gráfico 4

Solución grafica del modelo bidimensional de la Victimización Sexual masculina



Tanto el modelo unifactorial como el modelo bifactorial de la victimización de violencia sexual masculina presentaron índices de ajuste adecuado. Sin embargo, se optó por el modelo bidimensional (modelo 2), porque los índices de ajuste resultaron algo mejores que los del modelo unidimensional (ver tabla 18).



Tabla 18
Índices de ajuste de los modelos de victimización sexual masculina

Modelo	N	RMSEA	ECVI	X ²	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
1 ^a	1315	.0430	.273	306.62	65	.992	.993	.0739	.989	.985	.707
Modelo	N	RMSEA	ECVI	X ²	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
2 ^b	1315	.040	.230	247.94	64	.994	.995	.0615	.993	.990	.698

^aModelo unifactorial
^bModelo bifactorial victimización visual-verbal versus victimización con contacto físico

4.1.2.3. Modelos agresión sexual en chicas

Para la realización de los modelos factoriales de agresión sexual femenina se excluyeron algunos ítems con frecuencias inferiores al 1%, puesto que estos ítems supondrían problemas para el cálculo de los modelos debido a la escasa variabilidad de respuesta de estos comportamientos.

Los ítems eliminados por su baja frecuencia de implicación fueron el ítem 7 “He parado a alguien y le he empujado contra la pared con intenciones sexuales” (.8%); ítem 8 “He obligado o forzado a alguien a hacer cualquier acto sexual más que besar” (.4%); ítem 9 “He obligado o forzado a alguien a besarme” (.8%); e ítem 10 “He tocado, agarrado o pellizcado a alguien con intenciones sexuales” con un .8% (Ver las tablas del apartado anterior: estadísticos univariados).

4.1.2.3.1. El modelo unifactorial

En el modelo unifactorial de agresión sexual femenina se integraron los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12 y 13 en un solo factor denominado agresión sexual femenina. El modelo quedó constituido por un factor y nueve variables observadas.

En la tabla 19 se presentan los índices de bondad de ajuste del modelo de agresión sexual femenina definitivo.



Tabla 19

Índices de ajuste para el modelo unifactorial de la Agresión Femenina

Modelo	N	RMSEA	ECVI	χ^2	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
1	1538	.023	.089	101.54	27	.995	.996	.091	.993	.988	.596

Se utilizaron los índices de ajuste de Hu y Bentler (1999) para confirmar la idoneidad del modelo. Los índices de ajuste utilizados fueron: índice comparativo de ajuste (CFI), bondad del índice de ajuste (GFI) e índice de ajuste no normalizado (NNFI). Convendría que los valores de estos índices alcanzaran al menos el .95 para considerar que el modelo presenta un ajuste válido. En relación a esto, el modelo 5 (agresión sexual chicas unifactorial), presentó valores por encima de .95 en el CFI (.99), en el GFI (.99) y en el NNFI (.99). Respecto al error cuadrático medio de aproximación decir que fue menor a .05 (RMSEA= .032). Siguiendo a Browne (2000), se utilizó también el índice de validación cruzada esperada (ECVI) para comprobar la estabilidad del análisis factorial confirmatorio en una muestra similar. El modelo señaló un valor de ECVI de .08, por lo que en principio este modelo sería apto para replicar en una muestra de tamaño similar (ver tabla 19).

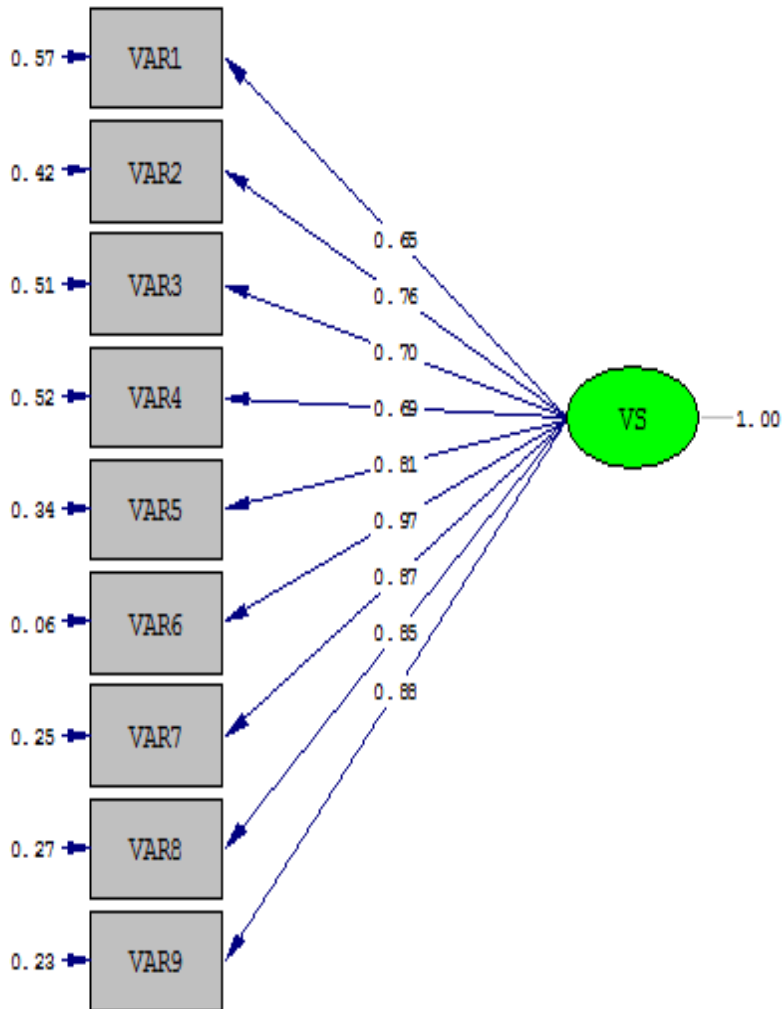
La solución gráfica para el modelo 1 (agresión sexual chicas unifactorial) señala la carga factorial que presentó el factor en cada una de las variables observadas. También se incluyó el valor del error de cada una de las variables (ver gráfico 5). Las saturaciones factoriales de todos los ítems en el factor del modelo excedieron el .65. Las puntuaciones oscilaron entre el .65 de la variable uno “He mirado o he hecho comentarios, bromas o gestos guarros” y el .97 del ítem seis “He tirado, subido o bajado la ropa con intenciones sexuales” (ver gráfico 5).

Los índices de ajuste reflejaron que el modelo unidimensional fue considerado un modelo explicativo adecuado (ver tabla 19). El coeficiente de fiabilidad de la escala fue aceptable ($\alpha = .71$).



Gráfico 5

Solución gráfica del modelo unidimensional de la agresión sexual femenina



Chi-Square=101.54, df=27, P-value=0.00000, RMSEA=0.023

4.1.2.3.2. El modelo bifactorial

Para el modelo bifactorial de las chicas también se testó el modelo bidimensional propuesto por Ortega et al., (2010) que incluía la dimensión visual-verbal y la violencia física con contacto físico. En orden a la propuesta de Ortega y colaboradores (2010), se incluyeron los ítems 1, 3, 4, 5, 11 y 12 en el factor visual-verbal y los ítems 2, 6 y 13 en el factor de contacto físico (ver tabla 20). En este modelo se excluyeron los ítems 6, 7, 8 y 9 porque la frecuencia de aparición fue menor al 1%.



La tabla siguiente (tabla 20) señala los índices de bondad de ajuste del modelo resultante.

Tabla 20
Índices de ajuste para el modelo bifactorial de la Agresión Femenina

Modelo	N	RMSEA	ECVI	χ^2	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
2	1538	.023	.072	73.01	26	.997	.998	.078	.995	.991	.575

Se examinó la idoneidad del modelo factorial analizando los índices recomendados por Hu Bentler (1999): índice comparativo de ajuste (CFI), bondad del índice de ajuste (GFI), e índice de ajuste no normalizado (NNFI). Índices que debían llegar o superar el .95 para estimar que el modelo tiene un ajuste adecuado. Respecto a ello, el modelo 2 mostró valores superiores a .95 en todos ellos. En concreto, las puntuaciones alcanzadas fueron de CFI (.99), GFI (.99) y NNFI (.99). Asimismo, el valor del error cuadrático medio de aproximación fue inferior a .05 (RMSEA= .023) y el índice de validación cruzada esperada (ECVI) fue de .07 (Browne, 2000), por lo que este modelo podría ser replicado posteriormente en una muestra de tamaño similar a la usada en esta investigación (Ver tabla 20).

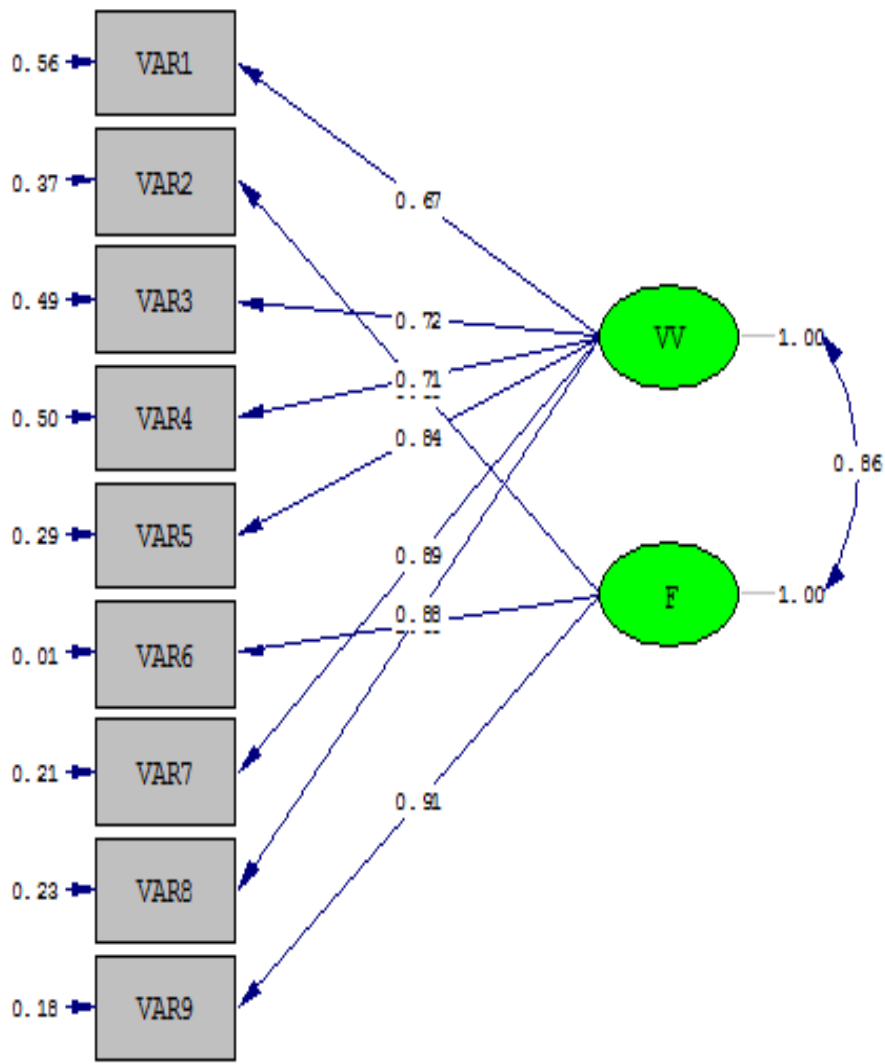
La solución gráfica del modelo 6 (agresión sexual chicas bifactorial), ofrece los resultados de la carga factorial de los dos factores latentes (agresión violencia sexual visual-verbal y agresión violencia sexual con contacto físico) en las variables presentes en cada uno de ellos, además del valor del error de las variables observadas (Ver gráfico 6).

Las saturaciones de los ítems sobre los factores del modelo revelaron que en el factor uno los ítems presentaban saturaciones entre .67 y .89, y en el factor dos las saturaciones oscilaban entre .71 y .91. La correlación entre los factores latentes fue de .86. Los coeficientes de fiabilidad fueron aceptables para ambos factores, aunque el factor de violencia sexual visual-verbal presentó un alfa más baja que el factor de violencia sexual con contacto físico (respectivamente $\alpha = .61$; $\alpha = .75$). Por tanto el modelo bifactorial de agresión de las chicas femenina resultó ser un modelo explicativo óptimo.



Gráfico 6

Solución grafica del modelo bidimensional de la agresión sexual femenina



Chi-Square=73.01, df=26, P-value=0.00000, RMSEA=0.023

Después de evaluar y confrontar los índices de ajuste de los dos modelos testados para la agresión femenina, -el modelo unifactorial en el que los 9 ítems incluidos cargaron en un único factor, y el modelo bifactorial en el que los ítems se dividieron entre el factor de agresión sexual visual-verbal (6 ítems) y el factor de agresión sexual con contacto físico (3 ítems) se decidió aceptar el modelo bidimensional de agresión femenina (modelo 2), ya que sus índices de bondad de ajuste fueron más próximos a la unidad que los del modelo 1, y los índices de replicabilidad de los datos también ajustaron mejor (ver tabla 21).



Tabla 21
Índices de ajuste de los modelos de agresión sexual femenina

Modelo	N	RMSEA	ECVI	X ²	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
1 ^a	1538	.023	.089	101.54	27	.995	.996	.091	.993	.988	.596
Modelo	N	RMSEA	ECVI	X ²	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
2 ^b	1538	.023	.072	73.01	26	.997	.998	.078	.995	.991	.575

^aModelo unifactorial

^bModelo bifactorial agresión visual-verbal versus agresión con contacto físico

4.1.2.4. Modelos de agresión sexual en chicos

4.1.2.4.1. El modelo unifactorial

El modelo unifactorial para los chicos abarcó el total de los ítems analizados en un único factor. A este factor se le denominó agresión sexual masculina. En la siguiente tabla se muestran los índices de bondad de ajuste del modelo alcanzado (tabla 22).

Tabla 22
Índices de ajuste para el modelo unifactorial de la Agresión masculina

Modelo	N	RMSEA	ECVI	X ²	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
1	1389	.0308	.200	225.83	65	.996	.997	.0702	.994	.992	.710

Para demostrar si el modelo cumplía los criterios de idoneidad se consideraron una serie de índices de ajuste. Concretamente se utilizaron el índice comparativo de ajuste (CFI), la bondad del índice de ajuste (CFI) y el índice de ajuste no normalizado (NNFI). Se consideró el NNFI en lugar del NFI por la distribución no normal de la muestra (Hu y Bentler, 1999). Los resultados al respecto fueron adecuados, ya que todos los índices analizados superaban el valor de .95. En cuanto al error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), se encontró una puntuación menor a .05 (RMSEA=.030). Además se computó el índice de validación cruzada esperada (ECVI), que sirve para comprobar la estabilidad del análisis factorial confirmatorio en una muestra similar (Browne, 2000). El ECVI obtenido fue de .20, lo que indicaba que este modelo era susceptible de réplica en una muestra de tamaño semejante.

El gráfico 7 nos muestra la solución grafica obtenida para el modelo 1 (agresión sexual chicos unifactorial). En ella se puede observar la carga factorial del factor

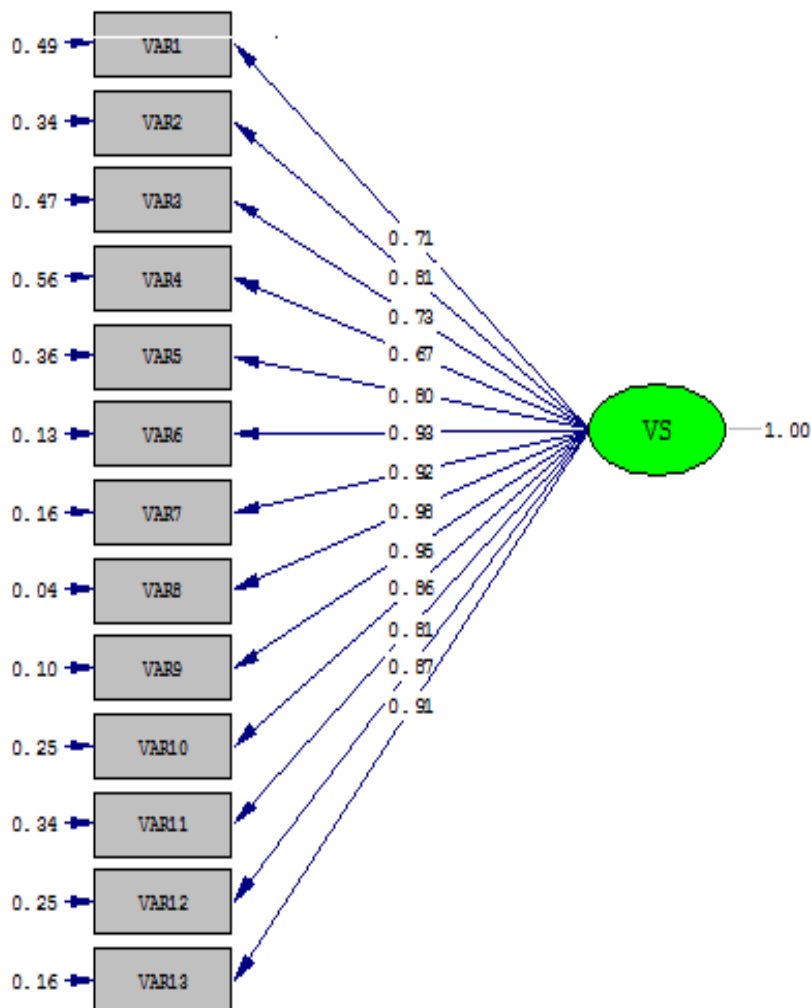


latente en cada una de las variables observadas del modelo, así como los errores de las mismas. En todos los casos las saturaciones factoriales de los ítems en el factor superaban el .50, siendo que éstos fluctuaban entre el .67 del ítem cuatro “He llamado marica, lesbiana, prostituta, homosexual, etc.” y el .98 del ítem ocho “He obligado o forzado a alguien a hacer cualquier acto más que besar”. Hay que señalar que los comportamientos que presentaron una mayor carga factorial fueron aquellos que implicaban violencia sexual con contacto físico (ver gráfico 7).

El modelo unifactorial de la agresión sexual de los chicos (modelo 1) presentó unos índices de ajuste apropiados, señalando que se trataba de un modelo explicativo adecuado. El coeficiente de fiabilidad de la escala fue de $\alpha = .89$.

Gráfico 7

Solución grafica del modelo unidimensional de la agresión sexual masculina



Chi-Square=225.83, df=65, P-value=0.00000, RMSEA=0.031



4.1.2.4.2. El modelo bifactorial

En el modelo bifactorial masculino de agresión se testó igualmente, el modelo de dos dimensiones probado por Ortega et al., (2010) que incluía la dimensión visual-verbal y la violencia física con contacto físico. Siguiendo las aportaciones de estos autores, se incluyeron en el factor visual-verbal los ítems 1, 3, 4, 5, 11 y 12 y en el factor físico los ítems 2, 6, 7, 8, 9, 10 y 13 (ver tabla 23) En la agresión masculina no se excluyó ningún ítem del modelo, ya que todos presentaron porcentajes de ocurrencia superiores al 1%.

Los índices de bondad de ajuste del modelo bifactorial de la agresión sexual entre iguales de los chicos se indican en la siguiente tabla (ver tabla 23).

Tabla 23
Índices de ajuste para el modelo bifactorial de la agresión masculina

Modelo	N	RMSEA	ECVI	X ²	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
2	1389	.0295	.186	204.04	64	.997	.997	.061	.995	.994	.70

Para verificar la idoneidad del modelo se utilizaron los índices de ajuste aportados por Hu y Bentler (1999): CFI, GFI y NNFI, y se examinó que los valores de éstos fueran iguales o superiores a .95. Los datos resultantes confirmaron que el modelo se ajustaba correctamente, puesto que los índices así lo demostraron: CFI (.99), GFI (.99) y NNFI (.99). El valor del error cuadrático medio de aproximación se encontró que fue menor a .05 (RMSEA= .029). Además, se comprobó el ECVI para valorar la estabilidad del análisis factorial confirmatorio en otras muestras de tamaño similar, siendo que el resultado de este fue de .18, lo que estaría indicando que este modelo sería replicable en una muestra de tamaño similar (Browne, 2000).

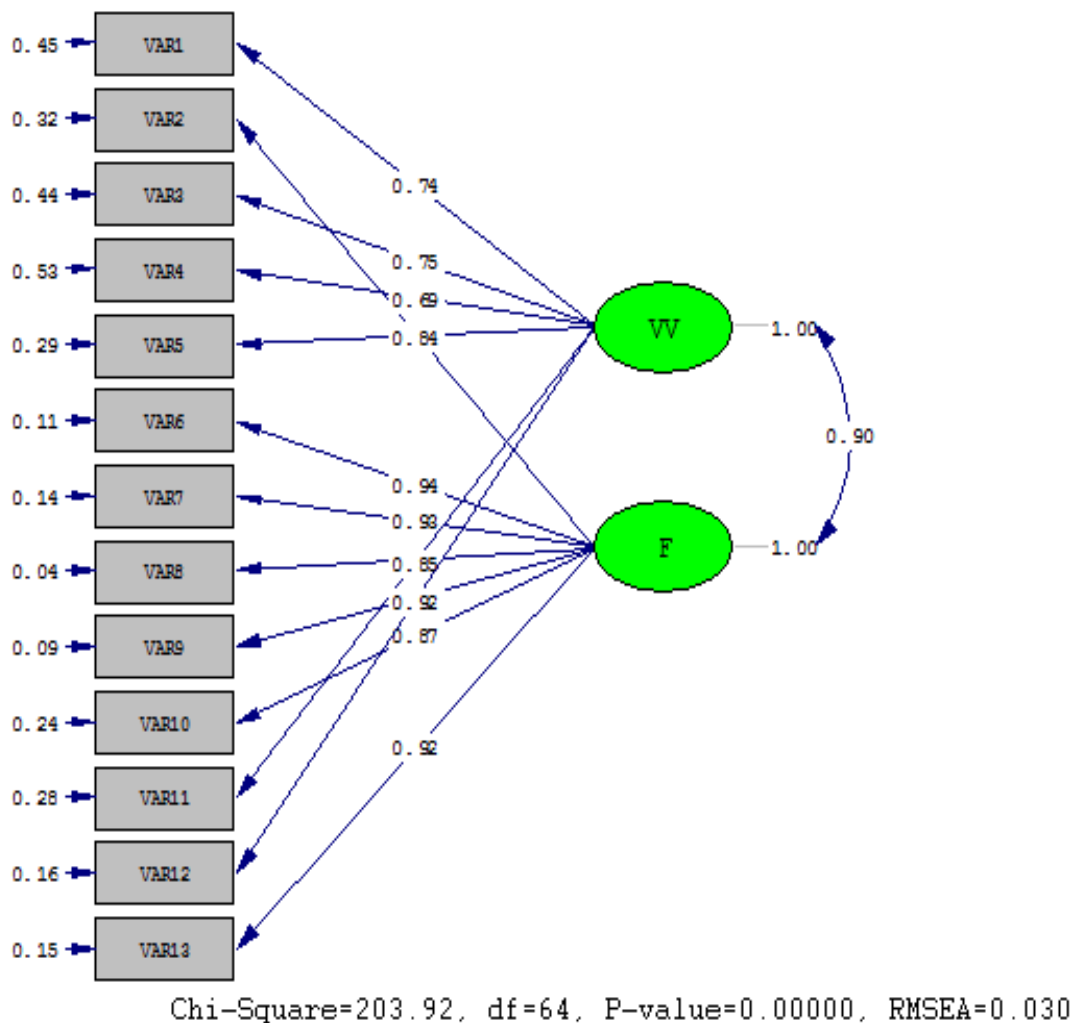
En la solución gráfica de este último modelo (agresión sexual chicos bifactorial), se incluyen los resultados de la carga factorial de los dos factores latentes (agresión violencia sexual visual-verbal y agresión violencia sexual con contacto físico) en cada una de las variables que los forman. Se indica también cuáles son los valores de los errores de cada una de las variables observadas (ver gráfico 8).



En lo relativo a las saturaciones de los ítems sobre los dos factores que componen el modelo, se encontró que las saturaciones fueron más elevadas en el factor que incluía los comportamientos sexuales violentos con contacto físico (factor 2) que en el factor que el factor 1 (violencia sexual visual-verbal). El factor dos presentaba cargas factoriales superiores a las encontradas en el factor uno (ver gráfico 8). La correlación entre los dos factores resultó ser excesivamente elevada (.90). Los coeficientes de fiabilidad fueron aceptables para ambos factores, aunque el factor de violencia sexual visual-verbal presentó un alfa más baja que el factor de violencia sexual con contacto físico (respectivamente $\alpha = .79$; $\alpha = .90$). Los datos obtenidos sobre el ajuste del modelo bifactorial de victimización masculina (modelo 2), lo señalaron como un modelo óptimo y explicativo de los datos.

Gráfico 8

Solución grafica del modelo bidimensional de la agresión sexual masculina





Tanto el modelo unifactorial como el modelo bifactorial de la agresión de violencia sexual masculina presentaron índices de ajuste adecuados. Sin embargo, se ha asumido como más adecuado el modelo bidimensional, -el cual diferenciaba el factor de victimización visual-verbal por un lado, y el factor de victimización con contacto físico por otro- (modelo 2), ya que los índices de ajuste resultaron algo mejores que los del modelo unidimensional (ver tabla 24).

Tabla 24
Índices de ajuste de los modelos de agresión sexual masculina

Modelo	N	RMSEA	ECVI	χ^2	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
1 ^a	1389	.0300	.200	225.83	65	.996	.997	.0702	.994	.992	.710
Modelo	N	RMSEA	ECVI	χ^2	df	NNFI	CFI	SRMR	GFI	AGFI	PGFI
2 ^b	1389	.0295	.186	204.04	64	.997	.997	.061	.995	.994	.70

^aModelo unifactorial

^bModelo bifactorial agresión visual-verbal versus agresión con contacto físico

4.2. Victimización y agresión sexual visual-verbal y física

El segundo objetivo de este trabajo pretendía describir la prevalencia del fenómeno del acoso sexual entre iguales (victimización y agresión) en sus dos dimensiones (visual-verbal y física), en chicos y chicas. Se distinguió la victimización y la agresión por sexos, ya que los análisis factoriales confirmaron las diferencias entre chicos y chicas en cuanto a la estructura de la violencia sexual que son diferentes entre ellos y ellas. En un primer apartado se presentarán los índices de implicación general en victimización y agresión sexual, para posteriormente analizar las diferencias encontradas en las medidas complementarias de prevalencia: cronicidad, variedad y severidad. Se continuará este apartado analizando la relación existente entre la cronicidad, variedad y severidad y se finalizará el apartado controlando el efecto de la edad en los diferentes indicadores de prevalencia.

4.2.1. Implicación en victimización y agresión visual-verbal y física

La implicación se calculó dicotomizando las variables de victimización y agresión visual-verbal y física, los valores de respuesta de las variables fueron *no implicados e*



implicados. Una vez recodificadas las variables dicotómicas de implicación para ambos sexos, se realizaron análisis descriptivos de frecuencia. La tabla 25 presenta los porcentajes de implicación general.

Como se observa en los resultados el mayor porcentaje de implicación se encontró en la victimización visual-verbal masculina, con una prevalencia del 63.1%, mientras que el menor porcentaje de implicación se dio en la agresión física femenina, con una proporción del 5.1%. Respecto al sexo, los resultados mostraron una mayor implicación de los chicos en victimización y agresión visual-verbal y física, frente a una menor implicación de las chicas. Específicamente, los chicos presentaron porcentajes de implicación que duplicaban la implicación femenina, excepto para la agresión sexual física, donde los porcentajes de implicación masculina cuatuplicaron el porcentaje de las chicas (25.1% Vs. 5.1%).

Tabla 25

La implicación en victimización y agresión sexual visual-verbal y física en chicas y chicos

	No implicados		Implicados		Total	
Victimización V-V femenina	46.9%	(750)	53.1%	(849)	100%	(1599)
Victimización V-V masculina	36.8%	(550)	63.1%	(943)	100%	(1493)
Victimización Física femenina	85.8%	(1364)	14.2%	(225)	100%	(1589)
Victimización Física masculina	66.2%	(983)	33.8%	(503)	100%	(1486)
Agresión V-V femenina	74.3%	(1182)	25.7%	(408)	100%	(1590)
Agresión V-V masculina	47.4%	(705)	52.6%	(781)	100%	(1486)
Agresión Física femenina	94.9%	(1504)	5.1%	(80)	100%	(1584)
Agresión Física masculina	74.8%	(1106)	25.2%	(372)	100%	(1978)

Respecto a la prevalencia del fenómeno en las chicas, los resultados mostraron que ellas afirmaron haber recibido y ejercido en mayor medida comportamientos visuales-verbales, siendo que en la victimización los porcentajes eran aproximadamente el doble que los de agresión (53.1% vs 25.7%). Los menores porcentajes de implicación de las chicas se observaron tanto en la victimización como en la agresión, en la dimensión física (14.2% y 5.1% respectivamente). Los chicos también mostraron una mayor prevalencia en la dimensión visual-verbal, tanto en



victimización como en agresión, y una menor implicación en la dimensión física en ambos fenómenos (33.8% victimización y 25.2% agresión).

4.3. La cronicidad y variedad de la agresión y la victimización sexual

Para profundizar en la implicación en el fenómeno del acoso sexual entre iguales (victimización y agresión), se decidió analizar tanto la *cronicidad* como la *variedad* de los comportamientos experimentados y utilizados. La *cronicidad* hace referencia al número de veces que un acto ha sucedido sólo en aquellas personas que han recibido o ejercido al menos uno de los comportamientos de la escala (Corral, 2009; Straus, 2001, 2004; Strauss y Ramírez, 2007). Tal y como han referido estos estudios previos, un dato a tener en cuenta es que es posible que para este tipo de fenómenos no normativos, estudiados en una población no clínica, normalmente entre un 70%-90% de los participantes puntuará 0 (Corral, 2009), lo que conllevaría una distribución muy asimétrica de los datos, y una representación sesgada de la presencia de los diferentes comportamientos en la población de estudio, pues la mayoría de los ítems estaría alrededor del valor 0.

La *variedad* informa de la cantidad de comportamientos diferentes que se reciben o se realizan, siendo que cuanto mayor sea el número de actos diferentes, mayor será la *variedad* de victimización o agresión. Moffit y colaboradores (Moffit, Caspi, Krueger, Magdol et al., 1997) proponían utilizar las puntuaciones de *variedad* preferiblemente a las puntuaciones de *cronicidad* por diferentes razones: la primera de ellas sería que las medidas de *variedad* presentan menos asimetría que las medidas de frecuencia; la segunda hace referencia a que la *variedad* proporciona pesos equivalentes para todos los comportamientos agresivos, mientras que las puntuaciones de frecuencia dan mayor importancia a actos menos graves que son los que se dan más frecuentemente; y la tercera razón se refiere a que la *variedad* posibilita conocer no sólo las veces que tiene lugar un acto violento, sino cuántos comportamientos ocurren, por lo que las medidas son más fiables.



En el presente trabajo se ha optado por considerar ambas medidas, *cronicidad* y *variedad*, con el objetivo de describir de una forma más completa la prevalencia del acoso sexual. Siguiendo las aportaciones de Corral (2009) y Strauss (2004), la medida de *cronicidad* se calculó sumando las frecuencias de ocurrencia de los ítems pertenecientes a cada una de las escalas, es decir se hizo una variable sumatorio de cronicidad para cada una de las escalas de victimización y agresión visual-verbal y física en chicos y chicas. De esta forma, las plausibles puntuaciones máximas de cada escala dependerían del número de ítems que la compongan.

Asimismo, al igual que se hizo para la *cronicidad*, se calculó la medida de la *variedad* de los comportamientos de la escalas utilizadas, realizando un sumatorio de los valores de cada uno de sus ítems. La medida de *cronicidad* permitió conocer la frecuencia de los comportamientos entre los adolescentes, mientras que la medida de *variedad* aportó conocimiento sobre el número de comportamientos ejercidos y recibidos entre los adolescentes.

A continuación se van a exponer los resultados obtenidos para la cronicidad y variedad de la victimización-visual verbal y física en chicos y chicas. Posteriormente se presentaran las relativas a la agresión.

4.3.1. Cronicidad y variedad de la victimización visual-verbal en chicas y chicos

Las tablas (26 y 27), muestran los descriptivos así como los porcentajes de ***cronicidad y variedad de los comportamientos violentos visuales-verbales recibidos por las chicas***. Se computaron dos variables nuevas: una para *cronicidad* y otra para *variedad*. La variable *cronicidad* fue el sumatorio de la frecuencia con las que las chicas habían recibido los diferentes comportamientos de la escala visual-verbal, siendo el mínimo cero y el máximo veinticuatro, puesto que la escala estaba compuesta por 6 ítems medidos en escala Likert 0-4. Las puntuaciones se midieron en rangos de 5 puntos, siendo que una puntuación de 0 supondría no implicación; una puntuación en el intervalo de 1 a 6 indicaría una victimización esporádica, concretamente de una o dos veces en los últimos tres meses; una puntuación en el intervalo de 7 a 12 apuntaría



una victimización de varias veces al mes; un valor de entre 13 y 18 indicaría una frecuencia de cada 2 o 3 días; y finalmente un valor de entre 19 y 24 supondría haber sufrido violencia sexual visual-verbal con una frecuencia mayor a cada dos o tres días o todos los días en los últimos tres meses. La variable *variedad*, se computó también con un sumatorio del número de comportamientos visuales-verbales recibidos en los últimos tres meses. Un valor 0 indicaría no haber recibido ninguno y un valor 6 haberlos sufrido todos, con independencia de la frecuencia o *cronicidad* con la que estos se hubiesen recibido.

En cuanto a los descriptivos de *cronicidad* de victimización visual-verbal femenina los resultados señalaron que las chicas recibieron victimización visual-verbal de parte de sus iguales con una cronicidad media de 2.60, lo que reflejaba que la *cronicidad* de la victimización femenina era muy esporádica, entre una y dos veces en los últimos tres meses.

Tabla 26

Descriptivos de la cronicidad de victimización sexual visual-verbal femenina

Cronicidad Comportamientos Victimización V-V	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curtosis
	849	23	17	1	18	2.60	2.26	2.57	9.10

El análisis de la distribución de las respuestas presentado de la tabla 27, mostró que del porcentaje sobre la implicación real de victimización de las chicas, un 94.2% señaló que había sufrido alguno de estos comportamientos una o dos veces en los últimos tres meses (intervalo de 0-6). Se utilizó el porcentaje sobre la implicación real ya que nos interesaba analizar únicamente la cronicidad y variedad de los adolescentes que estuvieran implicados (Corral, 2009; Strauss, 2001; 2004). Respecto a las puntuaciones extremas la distribución de respuestas indicó que un 5.8% de las chicas victimizadas informó que habían recibidos victimización sexual visual-verbal 2 puntuaciones tipo por encima de la media de *cronicidad*, es decir, más de una o dos veces en los últimos tres meses. De este 5.8%, un .6% informó que lo había sufrido más de varias veces al mes y hasta cada dos o tres días (rango de 7-18). No se encontraron puntuaciones en el último intervalo de *cronicidad* (de 19 a 24), por tanto ninguna



adolescente dijo que había recibido victimización visual-verbal todos los días en los últimos meses.

Tabla 27

Cronicidad de victimización sexual visual-verbal femenina.

Cronicidad Comportamientos Victimización Sexual V-V	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
0	46.9% (750)	----
1	21.3% (340)	40%
2	13.2% (211)	24.9%
3	6.7% (107)	12.6%
4	4.8% (77)	9.1%
5	2.7% (43)	5.1%
6	1.3% (21)	2.5%
7	.7% (11)	1.3%
8	.8% (13)	1.5%
9	.4% (6)	.7%
10	.4% (6)	.7%
11	.4% (7)	.8%
12	.1% (1)	.1%
13	.1% (1)	.1%
14	.1% (1)	.1%
15	.1% (2)	.2%
17	.1% (1)	.1%
18	.1% (1)	.1%
Total	100% (1599)	100% (849)

Respecto a la *variedad* de la victimización de las chicas, se observó una media cercana a 2, lo que indicaba que las chicas afirmaron haber recibido entre uno 1 y 2 tipos de victimización. La *variedad* de las chicas también fue baja, en línea con lo encontrado en la medida de *cronicidad*. La variedad máxima de victimización era de 6 conductas diferentes.

Tabla 28

Descriptivos de la variedad de victimización sexual visual-verbal femenina en las chicas implicadas

Variedad Comportamientos Victimización V-V	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet	Curtosis
	849	5	5	1	6	1.78	1.06	1.62	2.59

La distribución de la *variedad* de comportamientos recibidos presentada en la tabla 29, señaló que algo más de la mitad de las chicas habían sufrido un solo comportamiento mientras que un 7.5% habían recibido más de cuatro



comportamientos (2 desviaciones tipo por encima de la media). De este 7.5%, aproximadamente un 1% afirmó haber recibido todos los comportamientos analizados.

Tabla 29

Variedad de victimización sexual visual-verbal femenina

Variedad Comportamientos Victimización V-V	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
0 comportamientos	46.9% (750)	-----
1 comportamiento	28.0% (447)	52.7%
2 comportamientos	15.2% (243)	28.6%
3 comportamientos	5.9% (95)	11.2%
4 comportamientos	2.2% (35)	4.1%
5 comportamientos	1.3% (21)	2.5%
6 comportamientos	.5% (8)	.9%
Total	100% (1599)	100% (849)

Para la victimización visual-verbal masculina, y al igual que se hizo anteriormente con la victimización femenina, se calcularon dos nuevas variables, una de *cronicidad* y otra de *variedad* de comportamientos. Se realizó un sumatorio de la cronicidad con la que los chicos afirmaron haber recibido los distintos comportamientos de la escala visual-verbal, siendo que cero era el valor mínimo y veinticuatro el valor máximo que se podía dar (las puntuaciones de *cronicidad* de implicación de referencia utilizadas fueron las mismas que las utilizadas para la victimización femenina).

La *variedad* también se calculó de la misma forma que se hizo para la victimización femenina. Se computó una variable sumatorio de las conductas sexuales visuales-verbales violentas recibidas en los tres meses anteriores. Una puntuación 0 equivalía a no haber sufrido ninguno de estos comportamientos, y una puntuación 6 suponía haberlos recibidos todos, independientemente de la frecuencia con la que estos comportamientos tuvieron lugar.

Los resultados de los descriptivos de *cronicidad* de victimización sexual visual-verbal masculina mostraron que los chicos sufrían, de manos de sus iguales, victimización visual-verbal con una *cronicidad* media de 3.98 (ver tabla 30). Esto ponía de manifiesto una victimización masculina esporádica, de una o dos veces en los últimos tres meses (rango 0-6).



Tabla (30)

Descriptivos de la cronicidad de la victimización sexual visual-verbal masculina

Cronicidad Comportamientos	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curtosis
Victimización V-V	943	23	23	1	24	3.98	3.58	2.24	6.84

Tabla 31

Cronicidad de la victimización sexual visual-verbal masculina

Cronicidad Comportamientos	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
Victimización Sexual V-V		
0	36.8% (550)	-----
1	15.8% (236)	25.0%
2	12.5% (187)	19.8%
3	8.2% (122)	12.9%
4	6.8% (102)	10.8%
5	5.6% (84)	8.9%
6	4.0% (59)	6.3%
7	2.4% (36)	3.8%
8	2.3% (34)	3.6%
9	.9% (13)	1.4%
10	.9% (13)	1.4%
11	.7% (11)	1.2%
12	.9% (14)	1.5%
13	.5% (7)	.7%
14	.3% (5)	.5%
15	.2% (3)	.3%
16	.3% (5)	.5%
18	.3% (4)	.4%
20	.2% (3)	.3%
23	.1% (1)	.1%
24	.3% (4)	.4%
Total	1599	100% (943)

El análisis de distribución de las respuestas de *cronicidad* señaló que aproximadamente un 83.7% de los chicos del estudio había recibido alguno de estos comportamientos una o dos veces en los últimos tres meses (rango 0-6), y un 12.9% los experimentó con una *cronicidad* de más de una o dos veces y hasta varias veces al mes (rango 7-12). En cuanto a las puntuaciones extremas la distribución de las respuestas mostró que en un porcentaje cercano al 6%, los chicos revelaron haber sido recibido violencia sexual visual-verbal 2 puntuaciones tipo por encima de la media, lo que significaba que habían recibido estos comportamientos con una frecuencia de entre una o dos veces en los últimos tres meses hasta una frecuencia diaria (rango 13-24). De este 5.8%, un 2.4% informó que lo había sufrido más de varias veces al mes y



hasta cada dos o tres días, y un 5% afirmó haberlos recibido con una frecuencia mayor a cada dos o tres días y hasta todos los días (ver tabla 31).

En cuanto a la *variedad* de la victimización que los chicos afirmaron haber experimentado, los datos revelaron una media de variedad superior a 2 comportamientos (ver tabla 32). Ello supone que los chicos que habían informado recibir de sus compañeros victimización sexual visual-verbal, recibieron entre 2 y 3 comportamientos diferentes.

Tabla 32

Descriptivos de la variedad de victimización sexual visual-verbal masculina

Variedad Comportamientos	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curtosis
Victimización V-V.	943	5	5	1	6	2.31	1.36	.86	-.10

La tabla 33, nos muestra la distribución de los datos referentes a la *variedad* de conductas experimentadas. En ella se observa que un 37.8% de los chicos del estudio habían sufrido sólo uno de los comportamientos analizados, y aproximadamente un 55% recibieron de dos a cuatro comportamientos diferentes, independientemente de la *cronicidad* con la que se produjeron. Respecto de los valores extremos, la distribución de las respuestas de *variedad* de comportamientos señaló que un 7.8% de los chicos habían sufrido más de cuatro tipos de comportamientos diferentes (2 desviaciones tipo por encima de la media). De este porcentaje, aproximadamente un 3.0% dijo haber experimentado todos los comportamientos.

Tabla 33

Variedad de victimización sexual visual-verbal masculina

Variedad Comportamientos	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
Victimización Sexual V-V		
0 comportamientos	36.8% (550)	-----
1 comportamiento	23.8% (356)	37.8%
2 comportamientos	15.4% (230)	24.4%
3 comportamientos	10.9% (163)	17.3%
4 comportamientos	8.1% (121)	12.8%
5 comportamientos	3.1% (46)	4.9%
6 comportamientos	1.8% (27)	2.9%
Total	100% (1493)	100% (943)



4.3.2. Cronicidad y variedad de la victimización física en chicas y chicos

En las tablas 34 y 35, se exponen los resultados descriptivos y los porcentajes de *cronicidad* y *variedad* de victimización sexual física experimentada por las chicas. De igual manera que se hizo para la victimización visual-verbal, se computaron dos variables nuevas: una para medir la *cronicidad*, y otra para analizar la *variedad* de comportamientos violentos físicos recibidos por las chicas. La variable *cronicidad* fue un sumatorio de la frecuencia o *cronicidad* con la que las chicas habían recibido las 7 conductas de la escala de victimización física. La *cronicidad* iba del cero, que era la frecuencia mínima, al veintiocho que era la frecuencia máxima. La diferencia de puntuación con respecto a la victimización visual-verbal fue debida al número de ítems de la escala, que en este caso tiene un ítem más (7), y por tanto aumenta la puntuación máxima que se puede obtener en el sumatorio, de 24 a 28. Los intervalos de puntuación se distribuyen de la siguiente forma: una puntuación de 0 señalaría no implicación, una puntuación en el intervalo de 1 a 7 indicaría una victimización esporádica, concretamente de una o dos veces en los últimos tres meses; una puntuación en el rango de 8 a 14 señalaría una frecuencia o *cronicidad* de varias veces al mes; un valor de entre 15-21 indicaría una frecuencia o *cronicidad* de cada 2 o 3 días; y un valor en el último intervalo 22-28 supondría haber podido recibir violencia física con una frecuencia o *cronicidad* de más de cada 2 o 3 días y hasta todos los días en los 3 meses previos a la cumplimentación de la encuesta.

El análisis de la *variedad* de los comportamientos de la victimización física se realizó a partir del cálculo de la variable sumatorio del número de comportamientos físicos que las chicas habían recibido. Los valores posibles iban del 0 al 7, significando un valor 0 no haber experimentado ningún comportamiento y un valor 7 haberlos padecido todos con independencia de la frecuencia con la que los comportamientos se habían recibido. En este caso el número de comportamientos diferentes que pudieron haberse sufrido fueron 7, que es el número de ítems que componen la escala de victimización física.



Los resultados de los descriptivos de la *cronicidad* de victimización física femenina apuntaron que las chicas fueron objetivo de este tipo de victimización de parte de sus iguales con una media de cronicidad de 2.99, lo que señaló que la *cronicidad* con la que las chicas sufrían victimización física era ocasional, entre una o dos veces en los últimos tres meses, (rango de 0-7).

Tabla 34

Descriptivos de la cronicidad de victimización sexual física femenina

Cronicidad Comportamientos	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curtois
Victimización Física	225	27	27	1	28	2.99	3.47	3.44	16.11

El análisis de la distribución de las respuestas sobre la *cronicidad* de victimización física femenina (ver tabla 35) señaló que del porcentaje sobre la implicación real, un 93% había recibido victimización sólo una o dos veces en los últimos tres meses (rango 0-7).

Tabla 35

Cronicidad de victimización sexual física femenina

Cronicidad Comportamientos	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
Victimización Sexual Física		
0	85.8% (1364)	-----
1	6.2% (98)	43.6%
2	3.0% (48)	21.3%
3	1.5% (24)	10.7%
4	1.1% (18)	8.0%
5	.5% (8)	3.6%
6	.4% (7)	3.1%
7	.4% (6)	2.7%
9	.1% (2)	.9%
10	.3% (4)	1.8%
11	.1% (2)	.9%
12	.1% (1)	.4%
13	.1% (2)	.9%
14	.1% (1)	.4%
15	.1% (1)	.4%
16	.1% (1)	.4%
21	.1% (1)	.4%
28	.1% (1)	.4%
Total	100% (1589)	100% (225)



Respecto a las puntuaciones extremas, la distribución de frecuencias señaló que un 6.9% de las jóvenes que dijeron haber experimentado comportamientos de este tipo, afirmaron recibirlos con una *cronicidad* superior a dos puntuaciones tipo por encima de la media (ver tabla 35). De este 6.9%, un 5.3% informó que lo había sufrido entre más de una o dos veces en los tres últimos meses y hasta varias veces al mes (rango 8-14), mientras que un 1.2% afirmó recibirlos entre más de varias veces al mes y hasta cada dos o tres días (rango 15-21), y un .4% todos los días (rango 22-28).

Las tablas 36 y 37 muestran respectivamente los descriptivos y la distribución de frecuencias de la *variedad* de victimización física experimentada por las chicas. Los datos obtenidos registraron una media de *variedad* de 2.12. Este dato reflejaba que las chicas que dijeron haber recibido victimización física, sufrieron entre 2 y 3 comportamientos distintos, de los 7 de la escala (ver tabla 36).

Tabla 36

Descriptivos de la variedad de victimización sexual física femenina

Variedad Comportamientos	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asim et	Curtosis
Victimización Física	225	6	6	1	7	2.12	1.53	1.39	1.15

Los resultados sobre la distribución de la *variedad* de comportamientos recibidos (tabla 37) señalaron que algo más de la mitad de las adolescentes experimentaron únicamente uno de los siete comportamientos analizados. Con respecto a las puntuaciones extremas se encontró que aproximadamente un 10% afirmó haber recibido más de cuatro comportamientos diferentes (2 desviaciones tipo por encima de la media). De este 9.8%, cerca de un 2% alegó haber sufrido todos los comportamientos estudiados (ver tabla 37).



Tabla 37

Variedad de victimización sexual física femenina

Variedad Comportamientos Victimización Sexual Física	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
0 comportamientos	85.8% (1364)	-----
1 comportamiento	7.2% (114)	50.7%
2 comportamientos	3.0% (48)	21.3%
3 comportamientos	1.3% (20)	8.9%
4 comportamientos	1.3% (21)	9.3%
5 comportamientos	.7% (11)	4.9%
6 comportamientos	.4% (7)	3.1%
7 comportamientos	.3% (4)	1.8%
Total	100% (1589)	100% (225)

Para los chicos la variable de *cronicidad* de la victimización física también se realizó mediante el cómputo de un sumatorio de la frecuencia con la que dijeron haber recibido los comportamientos que componían la escala. Los valores de la variable oscilaban entre el 0, valor mínimo, y el 28, valor máximo posible. Al igual que se hizo anteriormente para las chicas, los valores se agruparon en los siguientes intervalos: 0 no implicación; 1-7 victimización de entre una o dos veces en los últimos tres meses; 8-14 más de dos veces y hasta varias veces al mes; 15-21 más de varias veces al mes y hasta cada 2 o 3 días; 22-28 más de cada 2 o 3 días y hasta todos los días.

La *variedad* de los comportamientos de victimización física masculina se calculó con el sumatorio de las conductas que los chicos afirmaron recibir, de la misma manera que se hizo anteriormente para calcular la *variedad* de comportamientos de las chicas. Una puntuación 0 correspondía a no haber experimentado ninguno de estos comportamientos, mientras que una puntuación de 7 suponía haberlos recibidos todos, independientemente de la frecuencia con la que estos comportamientos tuvieron lugar.

La tabla 38 muestra los resultados de los descriptivos de la *cronicidad* de la victimización física masculina, en los cuáles se observa que los chicos experimentaron, de manos de sus iguales, comportamientos físicos con una cronicidad media de 3.99. Esto ponía de manifiesto que la victimización en los chicos era esporádica (de una o dos veces en los últimos tres meses, rango 0-7).



Tabla 38

Descriptivos de la cronicidad de victimización sexual física masculina

Cronicidad Comportamientos	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curstosis
Victimización Física	503	27	27	1	28	3.99	4.49	2.60	8.25

Tabla 39

Cronicidad de victimización sexual física masculina

Cronicidad Comportamientos	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
Victimización Física		
0	66.2% (983)	-----
1	12.0% (179)	35.6%
2	5.9% (88)	17.5%
3	3.9% (58)	11.5%
4	2.9% (43)	8.5%
5	1.7% (25)	5.0%
6	1.5% (23)	4.6%
7	1.0% (15)	3.0%
8	.9% (13)	2.6%
9	.6% (9)	1.8%
10	.5% (8)	1.6%
11	.6% (9)	1.8%
12	.3% (4)	.8%
13	.2% (3)	.6%
14	.5% (7)	1.4%
15	.2% (3)	.6%
16	.2% (3)	.6%
17	.1% (1)	.2%
18	.1% (2)	.4%
19	.1% (1)	.2%
20	.1% (1)	.2%
21	.1% (1)	.2%
22	.1% (1)	.2%
23	.1% (1)	.2%
26	.1% (2)	.4%
28	.2% (3)	.6%
Total	100% (1486)	100% (503)

El análisis de distribución de las respuestas (ver tabla 39) apuntó que la *cronicidad* fue baja, siendo que un 85.7% de los chicos del estudio afirmaron haber recibido alguno de estos comportamientos físicos con una cronicidad de sólo una o dos veces en los últimos tres meses (rango 0-7), y sobre un 10% dijeron haberla recibido más de una o dos veces y hasta varias veces al mes (intervalo 8-14). Respecto a las puntuaciones extremas la distribución de las respuestas mostró que en un porcentaje del 5.8%, los chicos revelaron haber experimentado violencia sexual física 2



puntuaciones tipo por encima de la media, lo que significaba que habían recibido estos comportamientos con una frecuencia superior a una o dos veces en los últimos tres meses. De este 5.8%, un 2.4% dijo haberlos padecido más de varias veces al mes y hasta cada dos o tres días (rango 15-21), mientras que un 1.4% informó haberlos recibido más de cada dos o tres días y todos los días (rango 22-28).

En lo que respecta a la *variedad* de victimización física que los chicos informaron haber recibido, los datos arrojaron una media de *variedad* de 2.46 comportamientos. Esto se traduciría en que los chicos habrían recibido entre 2 y 3 comportamientos sexuales físicos en los tres últimos meses (ver tabla 40).

Tabla 40

Descriptivos de la variedad de victimización sexual física masculina

Variedad Comportamientos	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curtosis
Victimización F.	503	6	6	1	7	2.46	1.78	1.09	.087

En la siguiente tabla (tabla 41), se exponen los resultados de la distribución de la *variedad* de la victimización física masculina. En ella se puede observar que del porcentaje total de chicos que dijeron haber recibido alguno de los siete comportamientos de la escala, cerca de la mitad (45.1%) recibió sólo un tipo, mientras que sólo un 4.4% experimentó los siete comportamientos (formando estos últimos parte de los valores extremos de la muestra). En cuanto a los valores extremos, la distribución de las respuestas de *variedad* señaló que un total del 8.6% de los chicos habían sufrido más de seis comportamientos diferentes (ver tabla 41).

Tabla 41

Variedad de victimización sexual física masculina

Variedad Comportamientos	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
Victimización Sexual Física		
0 comportamientos	66.2% (983)	-----
1 comportamiento	15.3% (227)	45.1%
2 comportamientos	6.3% (93)	18.5%
3 comportamientos	3.6% (54)	10.7%
4 comportamientos	3.2% (48)	9.5%
5 comportamientos	2.6% (38)	7.6%
6 comportamientos	1.4% (21)	4.2%
7 comportamientos	1.5% (22)	4.4%
Total	100% (1486)	100%



4.3.3. Cronicidad y variedad de la agresión visual-verbal

Como ya se hizo para la victimización, se computaron dos variables nuevas: una de *cronicidad* y otra de *variedad*. Estas dos variables se calcularon tanto para la agresión sexual visual-verbal femenina y masculina como para la agresión sexual física femenina y masculina. De nuevo ambas variables fueron sumatorios y las posibles puntuaciones variaron en función del número de ítems y de sus valores en las escalas de agresión visual-verbal y física en chicos y chicas.

En las siguientes tablas se muestran los descriptivos y los porcentajes de ***cronicidad y variedad de los comportamientos violentos visuales-verbales ejercidos por las chicas***. La variable sumatorio de *cronicidad* de agresión femenina presentó los mismos valores que la victimización visual-verbal femenina (valor mínimo cero y máximo veinticuatro). Una puntuación de 0 indicaría no implicación, una puntuación de entre 1-6 indicaría una agresión esporádica, concretamente de una o dos veces en los últimos tres meses. Una puntuación de entre 7-12 señalaría una *cronicidad* de más de una o dos veces y hasta varias veces al mes. Un valor de entre 13-18 indicaría una *cronicidad* de más de varias veces al mes y hasta cada 2 o 3 días, y un valor de 19-24, puntuación máxima indicaría haber ejercido violencia sexual visual-verbal más de cada 2 o 3 días y hasta todos los días en los últimos tres meses. Igualmente, la variable sumatorio de *variedad* de comportamientos contó con el mismo número de comportamientos visuales-verbales que la victimización visual-verbal femenina (mínimo de 0 y máximo de 6). Un valor 0 indicaría no haber realizado ninguno y un valor 6 haberlos realizado todos, independientemente de la *cronicidad* con la que estos se hubiesen ejercido.

Los resultados de los descriptivos de la *cronicidad* de agresión visual-verbal femenina (tabla 42) señalaron que las chicas ejercían este tipo de violencia a sus iguales con una media de *cronicidad* de 2.20, manifestando que la *cronicidad* de la agresión femenina era esporádica (*cronicidad* de entre una o dos veces en los últimos tres meses) rango de 0-6.



Tabla 42

Descriptivos de la cronicidad de la agresión sexual visual-verbal femenina

Cronicidad Comportamientos	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curtosis
Agresión V-V.	408	23	15	1	16	2.20	2.01	3.44	16.52

Al analizar la distribución de las respuestas de *cronicidad* se encontró que aproximadamente un 97% de las chicas que afirmaron que habían ejercido violencia visual-verbal sobre sus iguales, lo habían hecho sólo entre una o dos veces en los últimos tres meses, intervalo de 0-7 (ver tabla 43). En cuanto a las puntuaciones extremas la distribución de respuestas mostró que un 4.5% de las chicas que informaron que habían ejercido estos comportamientos sexuales visuales-verbales, lo hicieron 2 puntuaciones tipo por encima de la media, o lo que sería lo mismo, más de una o dos veces en los últimos tres meses. De este 4.5%, un 2.1% informó que lo había realizado más de una o dos veces y hasta varias veces al mes (intervalo 8-14), y un .9% dijo haberlo realizado más de varias veces al mes y hasta cada 2 o 3 días (rango 15-21). Ninguna de las chicas que dijeron haber agredido a sus iguales afirmó haberlo cometido con una frecuencia mayor a cada 2 o 3 días, lo que estaría reflejando que no se encontró entre las chicas ningún caso de agresión visual-verbal diaria (rango 18-24).

Tabla 43

Cronicidad de agresión sexual visual-verbal femenina

Cronicidad Comportamientos	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
Agresión Sexual V-V		
0	74.3% (1182)	-----
1	12.9% (205)	50.2%
2	5.5% (88)	21.6%
3	3.2% (51)	12.5%
4	1.9% (31)	7.6%
5	.9% (14)	3.4%
6	.4% (6)	1.5%
7	.3% (4)	1.0%
8	.1% (1)	.2%
9	.1% (1)	.2%
10	.1% (1)	.2%
11	.1% (2)	.5%
13	.1% (1)	.2%
14	.1% (1)	.2%
16	.1% (2)	.5%
Total	100% (1590)	100% (408)



Respecto a la *variedad* de los comportamientos perpetrados por las chicas, los datos señalaron una media inferior a 2 (ver tabla 44), lo que significaba que las chicas que afirmaron haber ejercido agresión sexual visual-verbal, habrían utilizado entre 1 y 2 comportamientos diferentes.

Tabla 44

Descriptivos de agresión sexual visual-verbal femenina

Variedad Comportamientos	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curtosis
Agresión V-V.	408	5	5	1	6	1.52	.86	2.31	7.20

Si se observa la distribución de la *variedad* de agresión visual-verbal expuesta en la tabla 45, vemos que más de la mitad (63.0%) de las adolescentes que dijeron haber realizado estos actos, habían utilizado sólo una forma, y aproximadamente una cuarta parte (26.5%) perpetraron dos comportamientos. Referente a las puntuaciones extremas (2 desviaciones tipo por encima de la media), se observó que más de un 9% de las jóvenes que ejercieron 3 o más comportamientos se encontraban en esta situación. De este 9.7% sólo un 1% afirmó haber realizado todos los comportamientos analizados (ver tabla 45).

Tabla 45

Variedad de agresión sexual visual-verbal femenina

Variedad Comportamientos Agresión Sexual Visual-Verbal	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
0 comportamientos	74.3% (1182)	-----
1 comportamiento	16.2% (257)	63.0%
2 comportamientos	6.8% (108)	26.5%
3 comportamientos	1.9% (31)	7.6%
4 comportamientos	.4% (6)	1.5%
5 comportamientos	.1% (2)	.5%
6 comportamientos	.3% (4)	1%
Total	100% (1590)	100% (408)

Para la **agresión visual-verbal masculina** se realizaron, igualmente, tablas con los descriptivos y porcentajes de *cronicidad* y *variedad* de los comportamientos violentos visuales-verbales que dijeron realizar los chicos (Tabla 46 y Tabla 47). La variable sumatorio realizada para medir la frecuencia con la que cometían estos comportamientos contó con los mismos valores que la victimización visual-verbal



masculina (cero el valor mínimo y veinticuatro el valor máximo). Asimismo, la variable sumatorio de *variedad* de comportamientos se correspondía con el número de comportamientos visuales-verbales de la victimización visual-verbal masculina (mínimo de 0 y máximo de 6).

En cuanto a los descriptivos de *cronicidad* de agresión sexual visual-verbal masculina los resultados señalaron que los chicos ejercían, contra sus iguales, agresión visual-verbal con una media de frecuencia (*cronicidad*) de más de 4 (exactamente, 4.14). Esto señalaría que la *cronicidad* de agresión visual-verbal masculina era también ocasional (rango 0-7), concretamente, de entre una y dos veces en los últimos tres meses (ver tabla 46).

Tabla 46

Descriptivos de cronicidad de agresión sexual visual-verbal masculina

Cronicidad Comportamientos	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curtosis
Agresión V-V.	781	23	23	1	24	4.14	3.84	2.19	6.35

El análisis de distribución de las respuestas señaló que más del 80% de los chicos del estudio que dijeron que habían ejercido acoso sexual visual-verbal, lo había hecho entre una y dos veces en los últimos tres meses (ver tabla 47). Este dato apuntó que la agresión visual-verbal de los chicos era en su mayoría esporádica (rango 0-7). Respecto a las puntuaciones extremas, la distribución de las respuestas indicó que en un porcentaje del 7.4% los chicos informaron haber ejercido violencia visual-verbal 2 puntuaciones tipo por encima de la media de *cronicidad*, lo que suponía que habían realizado estos comportamientos con una *cronicidad* superior a una o dos veces en los últimos tres meses. Concretamente, de este 7.4%, un 4.2% afirmó que lo había hecho más de una o dos veces y hasta varias veces al mes (rango 8-14), un 2.1% más de varias veces al mes y hasta cada 2 o 3 días (rango 15-21), y un 1.1% más de cada 2 o 3 días y hasta diariamente, intervalo 22-28 (ver tabla 47).



Tabla 47

Cronicidad de agresión sexual visual-verbal masculina

Cronicidad Comportamientos Agresión Sexual V-V	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
0	47.4% (705)	-----
1	13.1% (194)	24.8%
2	10.3% (153)	19.6%
3	7.5% (111)	14.2%
4	5.4% (80)	10.2%
5	3.3% (49)	6.3%
6	3.2% (48)	6.1%
7	2.0% (29)	3.7%
8	2.0% (29)	3.7%
9	.9% (13)	1.7%
10	1.1% (17)	2.2%
11	1.2% (18)	2.3%
12	1.0% (15)	1.9%
13	.1% (1)	.1%
14	.3% (4)	.5%
15	.2% (3)	.4%
16	.3% (4)	.5%
17	.1% (2)	.3%
18	.1% (2)	.3%
19	.1% (1)	.1%
20	.1% (1)	.1%
23	.1% (2)	.3%
24	.3% (5)	.6%
Total	100% (1486)	100% (781)

Los resultados de la tabla 48 indicaron que la media de *variedad* de comportamientos de agresión visual-verbal masculina fue mayor a 2 (2.28). Esto significaba que los chicos que dijeron agredir a sus compañeros lo habían hecho con una media de entre dos y tres comportamientos distintos (ver tabla 48).

Tabla 48

Descriptivos de la variedad de agresión sexual visual-verbal masculina

Variedad Comportamientos Agresión V-V.	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curtosis
	781	5	5	1	6	2.28	1.37	.99	.24

En la tabla 49 se muestra la distribución de los datos correspondientes a la *variedad* de conductas perpetradas. En ella se puede observar que un 38.3% de los implicados en agresión sexual visual-verbal habían cometido sólo un tipo de estos comportamientos y que más de la mitad de los implicados (58.2%) realizaron de 2 a 5



comportamientos diferentes, independientemente de la *cronicidad* con la que estos se ejecutaron. Aproximadamente un 4% de los chicos afirmaron haber perpetrado los seis comportamientos que componían la escala. Este 4% de escolares resultó estar entre los valores extremos de la distribución de las respuestas de *variedad* (2 desviaciones tipo por encima de la media).

Tabla 49

Variedad de la agresión sexual visual-verbal masculina

Variedad Comportamientos Agresión Sexual Visual-Verbal	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
0 comportamientos	47.4% (705)	-----
1 comportamiento	20.1% (299)	38.3%
2 comportamientos	13.3% (197)	25.2%
3 comportamientos	9.8% (145)	18.6%
4 comportamientos	5.0% (74)	9.5%
5 comportamientos	2.6% (38)	4.9%
6 comportamientos	1.9% (28)	3.6%
Total	100% (1486)	100% (781)

4.3.4. *Cronicidad y variedad de la agresión física en chicas y chicos*

De la misma forma que se realizó variables sumatorio de la *cronicidad* y *variedad* de los comportamientos de la escala de agresión visual-verbal, así como tablas para explicar sus resultados descriptivos y porcentajes, se hizo también para las escalas de agresión sexual física femenina y masculina. La *cronicidad* de los comportamientos de la escala de agresión física femenina podían oscilar de 0 a 12 (frecuencia mínima y máxima, respectivamente), puesto que la escala estaba compuesta por tres ítems con 5 valores de respuesta tipo Likert de 0-4. Una puntuación de 0 señalaría no agresión física, una puntuación de entre 1-3 indicaría una agresión ocasional de aproximadamente una o dos veces en los tres meses previos a la cumplimentación del cuestionario. Una puntuación de entre 4-6 apuntaría una frecuencia (*cronicidad*) de más de una o dos veces y hasta varias veces al mes. Un valor de entre 7-9 indicaría una *cronicidad* de más de varias veces al mes y hasta cada 2 o 3 días, y una puntuación en el intervalo 10-12 señalaría una *cronicidad* de más de cada 2 o 3 días y hasta diaria.

La *variedad* de comportamientos de la escala de agresión sexual femenina podía fluctuar de cero a tres (mínimo y máximo respectivamente). Un valor cero



indicaría no haber realizado ninguno de los comportamientos de la escala y un valor tres significaría haberlos realizado todos (ver tabla 50).

Los resultados de los descriptivos de la *cronicidad* de la agresión física de las chicas apuntaron que éstas perpetraron este tipo de agresión a sus iguales con una media de 1.87 (ver tabla 50), denotando una *cronicidad* esporádica (entre una o dos veces en los últimos tres meses).

Tabla 50

Descriptivos de la cronicidad de agresión sexual física femenina

Cronicidad Comportamientos	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curtosis
Agresión Física.	80	11	11	1	12	1.87	1.76	3.35	14.49

El análisis de la distribución de las respuestas de *cronicidad* de la agresión física de las chicas mostró que un 90.1% habían realizado agresión física a sus iguales una o dos veces en los tres últimos meses, rango 0-3, (ver tabla 51). Respecto a las puntuaciones extremas, la distribución de las respuestas mostrada en la tabla (51) señaló que un 7.7% de las jóvenes que afirmaron haber agredido físicamente a sus iguales lo hicieron 2 puntuaciones tipo por encima de la media de *cronicidad*. De este 7.7%, un 5.2% ejercieron este tipo de agresión más de una o dos veces en los últimos tres meses y hasta varias veces al mes (rango 4-6), un 1.3% más de varias veces al mes y hasta cada dos o tres días (rango 7-9), y un 1.3% todos los días (rango 10-12).

Tabla 51

Cronicidad de agresión sexual física femenina

Cronicidad Comportamientos	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
Agresión Sexual Física		
0	94.9% (1504)	-----
1	3.3% (52)	65.0%
2	.7% (11)	13.8%
3	.6% (9)	11.3%
4	.1% (2)	2.5%
5	.2% (3)	3.8%
6	.1% (1)	1.3%
8	.1% (1)	1.3%
12	.1% (1)	1.3%
Total	100% (1584)	100% (80)



En cuanto a la *variedad* de comportamientos de la escala de agresión sexual física femenina, los resultados mostraron una media inferior a 2 (ver tabla 52), lo que supone que las chicas que dijeron haber agredido a sus iguales físicamente utilizaron entre uno y dos comportamientos diferentes.

Tabla 52

Descriptivos de la variedad de comportamientos de agresión sexual física femenina

Variedad Comportamientos	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curtosis
Agresión Física.	80	2	2	1	3	1.40	.72	1.49	.64

En relación a la distribución de la *variedad* de comportamientos físicos cometidos por las chicas, se encontró que un 73.8% de las que afirmaron haber realizado estos comportamientos habían cometido sólo un tipo. Referente a las puntuaciones extremas, se observó que un 13.8% de las adolescentes se encontraron en esta situación (2 puntuaciones tipo por encima de la media) es decir, habían realizado los tres tipos de comportamiento de la escala (ver tabla 53).

Tabla 53

Variedad de la agresión sexual física femenina

Variedad Comportamientos	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
Agresión Sexual Física		
0 comportamientos	94.9% (1504)	-----
1 comportamiento	3.7% (59)	73.8%
2 comportamientos	.6% (10)	12.5%
3 comportamientos	.7% (11)	13.8%
Total	100% (1584)	100% (80)

Para la agresión sexual física masculina también calculamos la *cronicidad* y *variedad* de los comportamientos de la escala. En este caso el sumatorio de la *cronicidad* fluctuaba entre los valores 0 y 28, ya que la escala de agresión física de los chicos estaba compuesta por 7 ítems con 4 valores de respuesta Likert (0-4) cada uno. Una puntuación de 0 indicaría no implicación, una puntuación en el intervalo 1-7 marcaría una agresión esporádica, de una o dos veces en los últimos tres meses, una puntuación de entre 8-14 supondría una cronicidad de hasta varias veces al mes, un valor de 15-21 cada 2 o 3 días, y por último un valor de entre 22-28 apuntaría una *cronicidad* de más



de cada 2 o 3 días y todos los días. Asimismo, se calculó el sumatorio de la *variedad* de comportamientos de la escala de agresión física (0 mínimo y 7 máximo).

Respecto a los descriptivos de *cronicidad* de la agresión física masculina los datos indicaron que los jóvenes que informaron ejercer agresión contra sus iguales, lo hicieron con una media de frecuencia o *cronicidad* próxima a 5 (ver tabla 54), lo que reflejaba que la *cronicidad* de la agresión física masculina también fue poco frecuente, pero cercana ya al valor superior del rango (entre una y dos veces en los últimos tres meses), rango 0-7.

Tabla 54

Descriptivos de la cronicidad de la agresión sexual física masculina

Cronicidad Comportamientos	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curtosis
Agresión Física.	372	27	27	1	28	4.49	5.38	2.53	7.08

El análisis de distribución de las respuestas señaló que un 82.4% de los chicos adolescentes que comunicaron haber ejercido agresión física lo hicieron entre una o dos veces en los últimos tres meses (rango 0-7), y un 12.1% más de una o dos veces y hasta varias veces al mes (rango 8-14). Respecto a las puntuaciones extremas, la distribución de las respuestas indicó que en un porcentaje del 5.4% los chicos informaron haber sido agresores de violencia sexual física 2 puntuaciones tipo por encima de la media de cronicidad, lo que indicaba una cronicidad de más de varias veces al mes. De este 5.4% un 2.7% afirmó haber agredido físicamente más de varias veces al mes y hasta cada 2 o 3 días (rango 15-21), mientras que un 2.7% refirió haberlo hecho más de cada dos o tres días y hasta todos los días, rango 22-28 (Ver tabla 55).



Tabla 55

Cronicidad de la agresión sexual física masculina

Cronicidad Comportamientos Agresión Sexual Física	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
0	74.8% (1106)	-----
1	8.4% (124)	33.3%
2	4.9% (72)	19.4%
3	2.5% (37)	9.9%
4	2.1% (31)	8.3%
5	1.0% (15)	4.0%
6	1.2% (18)	4.8%
7	.7% (10)	2.7%
8	.7% (10)	2.7%
9	.5% (7)	1.9%
10	.4% (6)	1.6%
11	.5% (7)	1.9%
12	.6% (9)	2.4%
13	.1% (2)	.5%
14	.3% (4)	1.1%
15	.2% (3)	.8%
16	.1% (2)	.5%
17	.1% (1)	.3%
20	.2% (3)	.8%
21	.1% (1)	.3%
23	.1% (1)	.3%
25	.1% (1)	.3%
27	.1% (2)	.5%
28	.4% (6)	1.6%
Total	100% (1599)	100% (372)

Los resultados relativos a la *variedad* de los comportamientos ejercidos por los chicos señalaron una media de 2.48 (ver tabla 56), lo que indicaría que los chicos que alegaron haber realizado comportamientos sexuales físicos habrían perpetrado entre 2 y 3 comportamientos.

Tabla (56)

Descriptivos de la variedad de agresión sexual física masculina

Variedad Comportamientos	N	Rango Posible	Rango real	Mín	Máx	M.	D.T.	Asimet.	Curtosis
Agresión Física.	372	6	6	1	7	2.48	1.84	1.13	.14

La distribución de la *variedad* de comportamientos realizados presentada en la tabla 57, señaló que prácticamente la mitad (44.6%) de los chicos que utilizaron la agresión física realizaron sólo un tipo de comportamiento, mientras que un 9.7% habían cometido más de cinco agresiones diferentes (2 desviaciones tipo por encima de la



media). De este 9.7%, aproximadamente un 6% afirmó haber perpetrado todos los comportamientos analizados (Ver tabla 57).

Tabla 57

Variedad de agresión sexual física masculina

Variedad Comportamientos Agresión Sexual Física	Porcentaje Total (Recuento)	Porcentaje sobre la implicación real
0 comportamientos	74.8% (1106)	-----
1 comportamiento	11.2% (166)	44.6%
2 comportamientos	5.1% (75)	20.2%
3 comportamientos	2.4% (36)	9.7%
4 comportamientos	2.2% (32)	8.6%
5 comportamientos	1.8% (27)	7.3%
6 comportamientos	.9% (14)	3.8%
7 comportamientos	1.5% (22)	5.9%
Total	100% (1478)	100% (372)

En resumen...

Una vez analizada la *cronicidad* y la *variedad* de los comportamientos del acoso sexual adolescente, se presenta una comparación de los datos obtenidos en la victimización y agresión visual-verbal y física en chicos y chicas, así como una tabla resumen de todos los datos al respecto.

La victimización visual-verbal presentó una media de *cronicidad* mayor en chicos que en chicas (3.98 chicos vs. 2.60 chicas). No obstante, tanto en unos como en otras, la *cronicidad* o frecuencia de la victimización visual-verbal fue esporádica en su mayoría, de una o dos veces en los tres últimos meses (chicas 94.2% y chicos 83.7%). Sin embargo, mientras que un 4% de los chicos afirmó haber recibido agresión visual-verbal todos los días, ninguna de las chicas dijo haberla recibido con una *cronicidad* mayor a “cada 2 o 3 días”.

Respecto a la *variedad* de la victimización visual-verbal se observó que los chicos recibían más comportamientos de sus iguales, siendo que la media de las chicas no alcanzó los 2 comportamientos, mientras que la media de los chicos si la superó (1.78 chicas vs. 2.31 chicos). Además, un mayor porcentaje de chicos que de chicas (3% chicos vs. 1% chicas) afirmó haber recibido todos los comportamientos que componían la escala (ver tabla resumen 58).



Respecto a la *cronicidad* de la victimización física señalar que en este caso las medias también fueron superiores en los chicos (3.99 chicos vs. 2.99 chicas). Si bien, la mayor proporción tanto de chicos como de chicas estuvieron representados principalmente en una victimización física ocasional, las chicas presentaron un mayor porcentaje (93% chicas vs. 85.7% chicos). Ellos presentaron una mayor proporción de victimización frecuente que ellas, es decir, mayor *cronicidad*.

En cuanto a la *variedad* de la victimización física, fue algo superior en los chicos, aunque en ambos casos, aproximadamente un 50% de los adolescentes dijeron haber recibido sólo uno de los comportamientos de la escala (50% chicas y 45.1% chicos). Sin embargo, la proporción de los que dijeron haber experimentado todos los comportamientos fue mayor en los chicos (chicos 4% vs. chicas 1.8%).

Por lo tanto, y por lo que se refiere a la victimización visual-verbal y física, los resultados han mostrado que ambas formas de victimización suceden con una *cronicidad* esporádica, de una a dos veces en los últimos tres meses. En cuanto a *variedad* de los comportamientos los resultados señalaron una *variedad* de aproximadamente unos 2 comportamientos diferentes (ver tabla resumen 58).

En la agresión visual-verbal los datos apuntaron que la media de *cronicidad* era prácticamente del doble en los chicos que en las chicas (chicos 4.14 vs. chicas 2.20). Se pudo observar que casi todas las chicas implicadas como agresoras visuales-verbales lo estuvieron de manera ocasional, una o dos veces en los últimos tres meses (97%), mientras que los chicos, a pesar de presentar mayoritariamente una agresión ocasional en un alto porcentaje (81.2%), también señalaron en una proporción de más del 10% haber realizado estos comportamientos con una mayor *cronicidad*. Asimismo, la *variedad* de comportamientos de agresión visual-verbal y física fue mayor entre los chicos. Ellos apuntaron una media de más de 2 comportamientos, mientras que ellas no alcanzaron la media de 2 (Ver tabla resumen 58).

Como puede verse en la tabla resumen XX, las medias de *cronicidad* de la agresión física fueron claramente diferentes para chicos y chicas, siendo que una vez más, ellos puntuaron mucho más alto que ellas (chicos 4.49 vs. chicas 1.87). No obstante, la distribución de las respuestas apuntó que en un alto porcentaje chicos y



chicas señalaron una *cronicidad* esporádica, aunque también es cierto que ellos estuvieron más representados que ellas en el porcentaje de agresión frecuente. En cuanto a la *variedad* de la agresión física se observó que los chicos presentaron una mayor *variedad* que las chicas, siendo que la media de ellas era prácticamente la mitad que la de ellos (1.40 chicas vs 2.48 chicos).

Para resumir este apartado, la *cronicidad* tanto en agresión visual-verbal como en física fue principalmente esporádica, tanto en chicos como en chicas, y la *variedad* de comportamientos también fue parecida tanto en la escala de agresión visual-verbal como en la física, siendo que en las chicas la media estaba entre 1 y 2 comportamientos, y en los chicos estaba entre 2 y 3 comportamientos (tabla resumen 58).

Tabla 58

Resumen de las diferentes medias de la cronicidad y variedad del acoso sexual

		Sexo	Media			Sexo	Media
CRONICIDAD	Victimiza.	chicas	2.60	VARIEDAD	Victimiza.	chicas	1.78
	V-V	chicos	3.98		V-V	chicos	2.31
	Victimiza.	chicas	2.99		Victimiza.	chicas	2.12
	Física	chicos	3.99		Física	chicos	2.46
	Agresión.	chicas	2.20		Agresión.	chicas	1.52
	V-V	chicos	4.14		V-V	chicos	2.28
	Agresión.	chicas	1.87		Agresión.	chicas	1.40
	Física	Chicos	4.49		Física	chicos	2.48

4.4. La Severidad de la victimización y agresión sexual adolescente.

Una vez descrita la implicación general de la victimización y la agresión sexual en las dimensiones visual-verbal y física, en chicas y chicos, se decidió analizar la medida de severidad a partir de la implicación de los participantes en una o las dos dimensiones analizadas: visual-verbal y física. Este índice permitiría conocer cuáles de los implicados tanto en victimización como en agresión, estaban implicados sólo en una de las dimensiones o en ambas, así como cuáles de ellos no estaban implicados en ninguna de estas. Consideramos este índice como una medida de severidad en cuanto que las formas visuales-verbales pueden ser consideradas formas leves, mientras que las



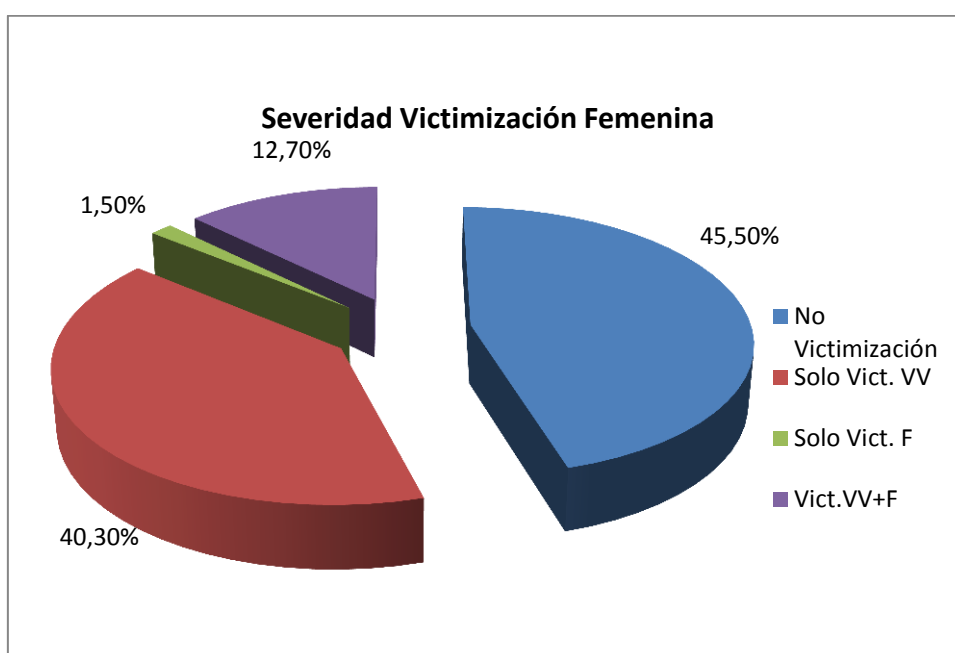
físicas se considerarían formas más graves (Corral, 2009; Ortega et al., 2010; Strauss, 2004; Strauss y Ramírez, 2007).

Por tanto, y para medir la severidad de la violencia sexual entre iguales (victimización y agresión) se crearon dos nuevas variables a partir de las variables de victimización y agresión visual-verbal y física: una para la severidad de victimización y otra para la severidad de agresión. En ambos casos se asignó el valor 0 a los no implicados, valor 1 a aquellos implicados sólo en visual-verbal, considerado como formas leves, valor 2 a los implicados sólo en física, que se atenderán como formas graves, y valor 3 a los implicados en ambas dimensiones, y que también se han etiquetado como formas graves.

En el gráfico 9 se muestran los porcentajes de severidad de la victimización femenina. Como se puede observar, el mayor porcentaje se encontró para las chicas que recibían formas leves de victimización (40.3%), mientras que el menor porcentaje se encontró para aquellas que afirmaron sufrir formas graves de victimización (1.5% formas graves sólo físicas y un 12.70% formas graves (VV+F) en los últimos tres meses. Por tanto, los datos apuntaron que las chicas implicadas en victimización sufrían, sobre todo, victimización leve.

Gráfico 9

Severidad Victimización Femenina

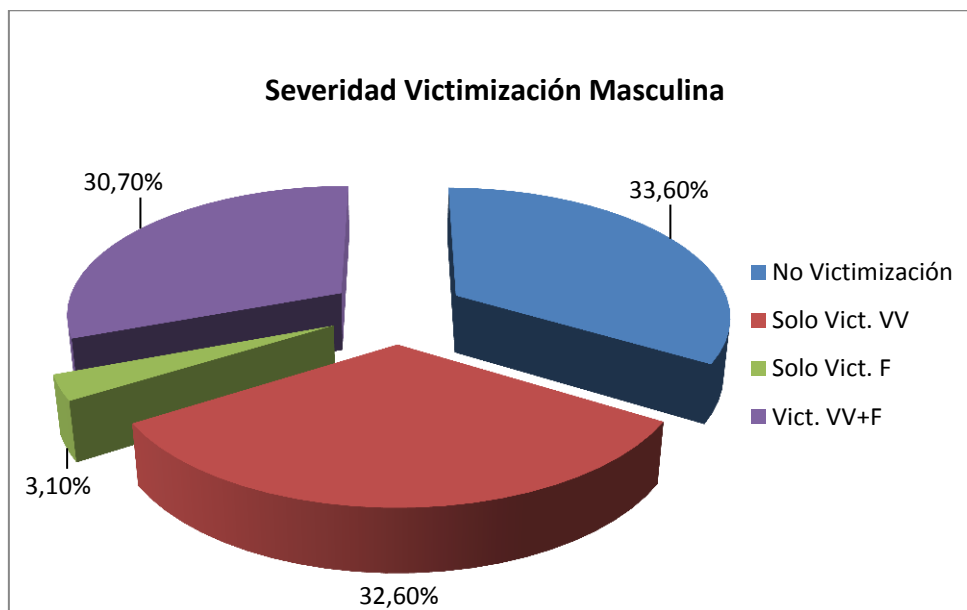




El gráfico 10 representa los datos referentes a la severidad de la victimización masculina. Los chicos afirmaron estar implicados, prácticamente al mismo nivel, en comportamientos leves (visuales-verbales) y graves (vv+físicos) -32.60% y 30.70% respectivamente-, a excepción de los implicados sólo en los comportamientos físicos (también considerados como graves), donde el porcentaje fue muy inferior (3.10%). De todas formas, puesto que tanto la implicación visual-verbal + física, como la implicación sólo en victimización física fueron consideradas formas graves, se podría decir que los datos han señalado que la severidad de la victimización masculina es elevada, siendo que del 63% de los implicados en victimización sexual, aproximadamente la mitad estaban implicados en las formas leves y la otra mitad en las formas graves.

Gráfico 10

Severidad Victimización masculina

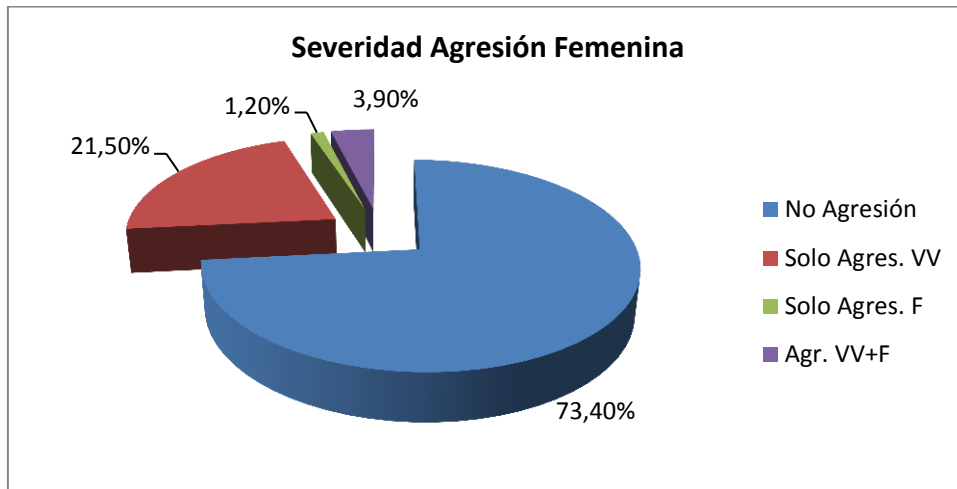


Respecto a la **severidad de la agresión femenina** los resultados presentes en el gráfico 11, indicaron que las chicas afirmaron estar implicadas en mayor proporción en las formas más leves de agresión, con una prevalencia del 21.50%, mientras que en las formas más graves la prevalencia fue aproximadamente cuatro veces menor (5.10%). Con lo cual, se apuntó que las chicas implicadas utilizaron más las conductas leves que las graves para agredir a sus iguales.



Gráfico 11

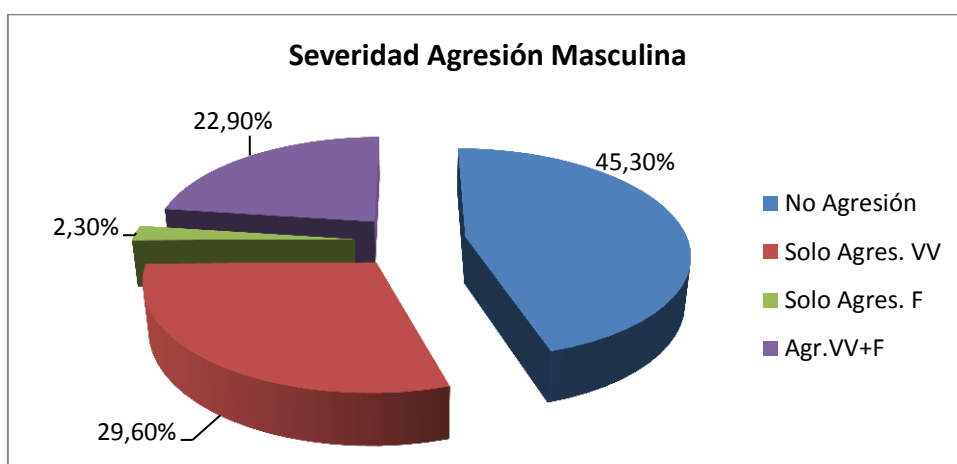
Severidad Agresión femenina



Por último, los resultados sobre la **severidad de la agresión masculina** se muestran en el gráfico 12. En éste se puede observar que de los chicos que dijeron estar implicados en agresión, prácticamente un tercio de ellos afirmaron usar las formas leves (29.60%), mientras que una cuarta parte empleó las formas graves (25.20%). De este modo, los datos referentes a la severidad de la agresión masculina mostraron que los chicos usaban tanto las formas leves como las graves, aunque destacaba un poco más el empleo de las formas leves (ver gráfico 12). Al igual que ocurría con la victimización, la severidad masculina era superior a la presentada en la agresión femenina, puesto que las chicas usaron principalmente formas leves de agresión.

Gráfico 12

Severidad Agresión masculina



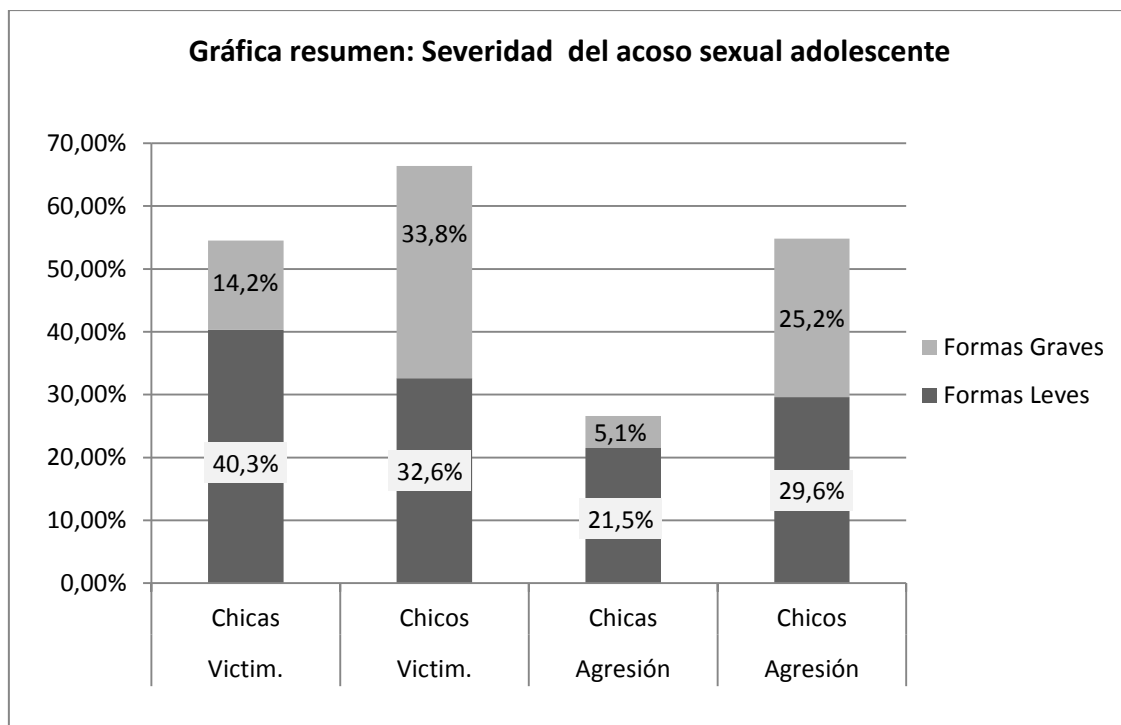


A modo de resumen se presenta una gráfica en la que se realiza una comparativa de los datos obtenidos para la severidad de la victimización y de la agresión de chicos y chicas. En ella se observa como la severidad de la victimización fue más acusada en chicos que en chicas, siendo que los chicos estaban igualmente implicados en las formas leves y severas (32,60% y 33,80% respectivamente), mientras que las chicas lo estaban principalmente en las formas más leves (40,30%).

En cuanto a la severidad de la agresión en relación al sexo, se observó que los chicos destacaron sobre las chicas tanto en el uso de formas leves como en el de las formas graves (ver gráfica 13). Si se compara la severidad de la victimización y la agresión, los datos han mostrado que las chicas implicadas en victimización recibían más los comportamientos graves (14,20%), que las implicadas en agresión (5,10%). No obstante, en las chicas la proporción de las formas leves era mayor tanto en las victimización (40,3%) como en la agresión (21,5%). Atendiendo a las diferencias de la severidad de la victimización y agresión masculina, los resultados apuntaron que los porcentajes de las formas leves (32,6% victimización y 29,6% agresión) y graves (33,8% victimización y 25,20% agresión) fueron prácticamente similares.

Gráfico 13

Severidad del acoso sexual adolescente





4.5. Agresión y victimización sexual a lo largo de la adolescencia

Seguidamente, y dado que formaba parte del segundo objetivo, se analizó la implicación en violencia sexual entre iguales, tanto en victimización como en agresión visual-verbal y física femenina y masculina, en relación a la edad de los participantes del estudio. Para ello se utilizó el estadístico chi-cuadrado, ya que éste permitía conocer el índice de relación existente entre la variable independiente (edad) y las variables dependientes (victimización visual-verbal, victimización física, agresión visual-verbal y agresión física). No obstante, y puesto que se usó un índice sensible al tamaño muestral (Brysbaert, 2011; Field, 2009), se decidió emplear medidas basadas en el estadístico chi-cuadrado para variables nominales, tales como Phi y V de Cramer (estadísticos que indican el nivel de asociación minimizando el efecto del tamaño de la muestra; los valores cercanos a cero señalarían que la asociación entre las variables analizadas era baja o nula y los valores cercanos a uno que la asociación era alta).

4.5.1. Efecto de la edad en la victimización visual-verbal femenina y masculina

En este apartado se presentan los datos referentes al efecto de la edad en la implicación en victimización sexual visual-verbal de chicas y chicos.

La tabla 59 muestra los resultados obtenidos sobre la implicación en **victimización sexual visual-verbal femenina en función de la edad** de las participantes. Más de la mitad de las chicas de la muestra (52.7%) afirmaron haberse visto implicadas en victimización visual-verbal en los tres meses anteriores a ser encuestadas. Sin embargo, el porcentaje de implicación de este tipo de violencia disminuía a medida que se avanzaba en edad, así mientras que a los 15 años las adolescentes eran victimizadas en un 57.3%, a la edad de 18 años o más este porcentaje se reducía al 46.2%.

El estadístico chi-cuadrado señaló diferencias estadísticamente significativas entre la implicación en victimización visual-verbal femenina y la edad de éstas [χ^2 (3,



1576)= 12.806, $p= .005$]. En concreto, las diferencias se encontraron a la edad de 16 años, donde se dio un porcentaje mayor al esperado de chicas victimizadas, y a la edad de los 18 años, encontrándose el polo opuesto, donde el porcentaje de victimización femenina era menor al esperado (ver tabla 59). No obstante, un valor de V de Cramer de .090 señaló que la relación significativa encontrada podría estar siendo afectada por el tamaño de la muestra, indicando una relación débil entre la implicación como víctima visual-verbal y la edad de las participantes.

Tabla 59

Implicación femenina en victimización sexual visual-verbal por edad

	No Implicadas		Implicadas	
	porcentaje / recuento		porcentaje / recuento	
Edad	15	42.7% (125)	57.3% (168)	
	16	43.0% (157)	57.0% (208)	
	17	47.2% (223)	52.8% (249)	
	18 o +	53.8% (240)	46.2% (206)	
	Total	47.3% (745)	52.7% (831)	
<i>N=1576; perdidos 11.0%</i>				

En la tabla 60 se observó que en la victimización de los chicos la tendencia de victimización apuntó ser diferente a la encontrada en las chicas, ya que mientras que en ellas disminuía la victimización a medida que se aumentaba en edad, en ellos los porcentajes aumentaban con la edad (59.6% a los 15 años vs. 67.1% a los 18 años). Esta relación positiva entre victimización y edad no alcanzó, sin embargo, diferencias significativas. No obstante, los datos apuntaron una tendencia a mayores porcentajes de implicación en victimización visual-verbal entre los chicos de más edad que entre los más pequeños (ver tabla 60)

Tabla 60

Implicación masculina en victimización sexual visual-verbal por edad

	No Implicados		Implicados	
	porcentaje / recuento		porcentaje / recuento	
Edad	15	40.4% (113)	59.6% (167)	
	16	36.3% (141)	63.7% (247)	
	17	39.2% (144)	60.8% (223)	
	18 o +	32.9% (139)	67.1% (283)	
	Total	36.9% (537)	63.1% (920)	
<i>N= 1457; perdidos 14.1 %</i>				



4.5.2. Efecto de la edad en la victimización sexual física femenina y masculina

En este epígrafe se exponen los resultados relacionados con la evolución de la victimización sexual física de chicos y chicas en relación a la edad.

Los resultados sobre la prevalencia de **implicación de las chicas en victimización física en las diferentes edades** analizadas se muestran en la tabla 61. En la misma se distingue que en general, cerca del 15% de las chicas dijeron ser víctimas físicas de sus iguales. La tendencia de la victimización con relación a la edad fue similar a la encontrada en la victimización visual-verbal, siendo que se producía un descenso porcentual a medida que se aumentaba de edad.

Una vez vista la distribución de los datos de victimización física femenina, se analizaron las posibles diferencias que podían existir en relación a las diferentes edades de estudio (15 a 18 años o más). Para ello se calculó el estadístico chi-cuadrado que reveló que la victimización física difería en función de la edad de las adolescentes [$\chi^2 (3, 1566) = 9.008, p = .029$]. Específicamente, las diferencias significativas se establecieron únicamente a la edad de 18 años, siendo que el porcentaje de victimización fue significativamente menor al esperado para esta edad (Ver tabla 61), si bien, el estadístico V de Cramer señaló una relación débil entre ambas variables ($V = .076$).

Tabla 61
Implicación femenina en victimización sexual física por edad

		No Implicadas	Implicadas
		porcentaje / recuento	porcentaje / recuento
Edad	15	83.6% (244)	16.4% (48)
	16	84.1% (306)	15.9% (58)
	17	85.4% (397)	14.6% (68)
	18 o +	90.1% (401)	9.9% (44)
	Total	86.1% (1348)	13.9% (218)

N= 1566; perdidos 11.5 %

Los datos sobre victimización física masculina plasmados en la tabla 62, señalaron que en relación a la edad de los chicos, la victimización física reflejó una tendencia a aumentar, siendo que a los 18 años, las tasas de victimización física



masculina duplicaban a las encontradas a los 15 años (22.5% a los 15 años vs. 39.0% a los 18 o más). Por tanto mientras que la tendencia de las chicas fue la de reducir su implicación en victimización a medida que se hacían mayores, en los chicos sucedió lo contrario, se amplió con la edad.

Esta tendencia en los chicos alcanzó la significatividad estadística [χ^2 (3, 1449)= 22.452, $p= .000$]. Según el análisis de los residuos tipificados tales diferencias se encontraron entre los chicos de 15 años, donde el número de víctimas era menor al esperado, y entre los adolescentes de 18 años donde se producía el efecto contrario (más chicos de lo esperado fueron víctimas). A pesar del valor significativo de chi-cuadrado, el estadístico V de Cramer ($V= .124$) indicó una relación pequeña entre la edad y la implicación como víctima de violencia sexual física.

Tabla 62

Implicación masculina en victimización sexual física por edad

		No Implicados	Implicados
		porcentaje / recuento	porcentaje / recuento
Edad	15	77.5% (214)	22.5% (62)
	16	63.2% (244)	36.8% (142)
	17	66.2% (241)	33.8% (123)
	18 o +	61.0% (258)	39.0% (165)
	Total	66.0% (957)	34.0% (492)
N=1449; perdidos 14.6%			

4.5.3. Efecto de la edad en la agresión sexual visual-verbal femenina y masculina

En este apartado se incluyeron los resultados concernientes a la evolución de la agresión sexual visual-verbal durante la etapa adolescente, en chicas y chicos.

La tabla 63 muestra los resultados de implicación en **agresión sexual visual-verbal de las chicas, en cada una de las edades** analizadas (15 a 18 años o más). El porcentaje de implicación se mantenía de los 15 hasta los 17 años de edad, pero ya en los 18 años se apreciaba un claro descenso en el porcentaje de implicación (ver tabla 63). Si comparamos estos datos con los de la victimización visual-verbal femenina, observamos que las chicas estaban menos implicadas en agresión visual-verbal (victimización 52.7% vs. agresión 25.5%). Además, en la agresión la tendencia a



disminuir la implicación no se producía hasta los 18 años, mientras que en la victimización femenina la tendencia fue de disminución a partir de los 15 años de edad.

El estadístico chi-cuadrado no señaló diferencias estadísticamente significativas en la implicación en agresión visual-verbal femenina en relación a la edad.

Tabla 63
Implicación femenina en agresión sexual visual-verbal por edad

		No Implicadas	Implicadas
		porcentaje / recuento	porcentaje / recuento
Edad	15	73.1% (212)	26.9% (78)
	16	72.7% (264)	27.3% (99)
	17	72.2% (338)	27.8% (130)
	18 o +	79.1% (353)	20.9% (93)
	Total	74.5% (1167)	25.5% (400)

N=1567; perdidos 11.5 %

Los datos de la distribución de **la agresión visual-verbal masculina en relación a la edad** se exponen en la tabla 64. La agresión masculina apuntaba una tendencia diferente a la señalada por las chicas, siendo que mientras que en ellas los porcentajes de agresión disminuían a medida que se hacían mayores, en ellos ocurría el efecto contrario (45.5% a los 15 años vs. 56.9% a los 18 años).

El estadístico chi-cuadrado estableció diferencias estadísticamente significativas entre la implicación en agresión visual-verbal de los chicos y la edad [$\chi^2 (3, 1448) = 9.019, p = .029$]. Las diferencias se encontraron a la edad de 15 y 18 años, siendo que hubo mayor proporción de la esperada en los chicos mayores y menor de la esperada en los más pequeños. Al igual que se vio para la agresión femenina, la edad de 17 años supone un punto de inflexión, ya que se produce un descenso de implicación para después volver a darse un aumento a los 18 años (ver tabla 64). Si bien, la chi-cuadrado resultó significativa, un valor de $V = .079$, señaló que la relación entre las dos variables era débil e influida por el tamaño de la muestra.



Tabla 64

Implicación masculina en agresión sexual visual-verbal por edad

		No Implicados	Implicados
		<i>porcentaje / recuento</i>	<i>porcentaje / recuento</i>
Edad	15	54.5% (152)	45.5% (127)
	16	46.5% (179)	53.5% (206)
	17	48.6% (176)	51.4% (186)
	18 o +	43.1% (182)	56.9% (240)
	<i>Total</i>	47.6% (689)	52.4% (759)

N=1448; perdidos 14.7 %

4.5.4. Efecto de la edad en la agresión sexual física femenina y masculina

En este apartado se presentan los resultados relativos a la evolución de la agresión sexual física femenina y masculina.

La tabla 65 muestra los resultados obtenidos para la implicación **en agresión física femenina en las diferentes edades** de las adolescentes del estudio. Se observó que la implicación aumentó levemente hasta los 17 años (3.1% a 6.7%), y a los 18 volvió a disminuir (4.5%). Los porcentajes de agresión física femenina con respecto a la victimización femenina, apuntaron que las chicas estaban claramente más implicadas como víctimas que como agresoras. La tendencia de agresión física fue similar a la encontrada en la agresión visual-verbal, aumento porcentual hasta los 17 años y descenso a partir de los 18.

Una vez examinada la distribución de los datos se calculó el estadístico chi-cuadrado, y posteriormente el estadístico V de Cramer ($V=.057$), indicando ambos que no existían diferencias estadísticamente significativas en la agresión física de las adolescentes en relación a su edad.

Tabla 65

Implicación femenina en agresión sexual física por edad

		No Implicadas	Implicadas
		<i>porcentaje / recuento</i>	<i>porcentaje / recuento</i>
Edad	15	96.9% (279)	3.1% (9)
	16	95.0% (344)	5.0% (18)
	17	93.3% (435)	6.7% (31)
	18 o +	95.5% (425)	4.5% (20)
	<i>Total</i>	95.0% (1483)	5.0% (78)

N=1561; perdidos 11.8%



Respecto a la **agresión física masculina en relación a la edad**, la tabla 66 mostró que la variable edad mostró diferencias estadísticamente significativas en la agresión física masculina [$\chi^2 (3, 1442) = 15.089, p = .002$]. El análisis de los residuos tipificados corregidos señaló que las diferencias se establecieron en los adolescentes de 15 años, donde aparecieron menos chicos implicados de lo esperado (17.7%) y en los jóvenes de 18 años o más donde se registró un mayor porcentaje (30.7%) al esperado (ver tabla 66). El estadístico V de Cramer ($V = .102$) indicó que la relación entre la edad y la implicación en agresión física masculina pareció estar influenciada por el tamaño de la muestra.

Tabla 66

Implicación masculina en agresión sexual física por edad

	No Implicados		Implicados	
	<i>porcentaje / recuento</i>		<i>porcentaje / recuento</i>	
<i>Edad</i>	15	82.3% (228)	17.7% (49)	
	16	75.3% (289)	24.7% (95)	
	17	74.8% (270)	25.2% (91)	
	18 o +	69.3% (291)	30.7% (129)	
	Total	74.8% (1078)	25.2% (364)	

N=1442; perdidos 57.0%

4.6. Efecto de la edad en la *cronicidad y variedad* de la agresión y victimización sexual entre iguales

Con el fin de profundizar en las interacciones e influencias entre las variables *cronicidad y variedad* de comportamientos en los fenómenos de victimización y agresión sexual (visual-verbal y física) en chicos y chicas y la edad de éstos, se efectuaron análisis de varianza. Específicamente, se realizaron ANOVAs de un factor. Se tomaron las variables *cronicidad y variedad* (variables continuas) como variables dependientes del análisis de varianza y la variable edad como factor independiente. Para comprobar la igualdad de las medias, se pidió además del estadístico *F* del ANOVA, la prueba robusta de igualdad de las medias, o estadístico *Welch*, y para la comprobación de la homogeneidad de la varianza utilizando el estadístico de Levene. Se emplearon comparaciones múltiples post hoc para comprobar las diferencias de medias entre los diferentes grupos. Estos contrastes consistieron en las pruebas de



Tukey cuando las varianzas eran iguales y la de Games-Howell cuando no se cumplieron los supuestos de igualdad de las varianzas (Pardo y Ruiz, 2002). Puesto que los estadísticos utilizados eran sensibles al tamaño muestral, se calculó el estadístico d de Cohen (Cohen, 1977; Wolf, 1986). La interpretación más generalizada, estadísticamente hablando, del valor de la d de Cohen (1988) sugería que valores de .2, .5 y .8 representaban tamaños del efecto pequeño, mediano y grande, respectivamente. No obstante, esta interpretación del tamaño del efecto podría depender del área particular de estudio, ya que por ejemplo en el área educativa .25 se consideraría significativo (Fritz, Morris y Richler, 2012).

4.6.1. Efecto de la edad en la *cronicidad y variedad* de la *victimización visual-verbal en chicos y chicas*

En este apartado se muestran los resultados obtenidos en el análisis de la *cronicidad y variedad* de victimización visual-verbal en relación con la edad de las chicas y chicos del estudio.

La tabla 67 presenta las ***puntuaciones medias obtenidas para ambas variables en las distintas edades*** (15 a 18 años o más). Como se observa en dicha tabla, la media de *cronicidad* de la victimización visual-verbal femenina fue menor entre las adolescentes de 18 años, mientras que la media más alta de victimización se encontró entre las jóvenes de 15 años. En el caso de la *variedad* de victimización se halló que las medias también fueron más altas en las chicas de menor edad y más bajas entre las de mayor edad.

Los análisis ANOVA permitieron confirmar diferencias significativas en función de la edad, tanto para la *cronicidad* [$W(3, 831) = 4.975$; $p = .002$]; como para la *variedad* [$W(3, 1576) = 6.749$; $p = .000$].

Las comparaciones múltiples post hoc utilizando el estadístico Games-Howell para ambos análisis ANOVAs (*cronicidad y variedad*) permitieron conocer en qué edades se detectaban exactamente las diferencias de medias, siendo que para la *cronicidad* de la victimización las diferencias se establecieron entre el grupo de las chicas de 18 años con respecto a las chicas de 15 y 17 años. En el caso de la *variedad*



los resultados fueron homogéneos, encontrándose las diferencias en los mismos grupos de edad.

El estadístico *d* de Cohen (1988), reveló que las diferencias significativas obtenidas tanto para la *cronicidad* como para la *variedad* en relación con la edad podrían deberse al tamaño muestral, ya que la relación entre las variables era baja en algunos casos y medio-baja en otros (ver tabla 67).

Tabla 67
ANOVAS, diferencias por edad en la *Cronicidad* y *Variedad* de comportamientos de victimización sexual visual-verbal femenina

	Edad	N	Media	D.T.	gl	W	P	Games Howell	Cohen's <i>d</i>
Cronicidad Comportamientos	15	168	2.988	2.540	3	4.975	.002*	15≠18	.36
	16	208	2.413	1.747					
	17	249	2.763	2.550				17≠18	.25
	18	206	2.189	1.881					
	Total	831	2.578	2.228					
Variedad Comportamientos	15	168	1.881	1.141	3	4.332	.005*	15≠18	.31
	16	208	1.726	.893					
	17	249	1.891	1.201				17≠18	.30
	18	206	1.582	.889					
	Total	831	1.771	1.050					

N = 831

Los resultados de las ANOVAS para las **medidas de *cronicidad* y *variedad* de la victimización visual-verbal masculina en relación a la edad** se recogen en la tabla 68. En ella se puede observar que la media de *cronicidad* es menor entre los chicos más jóvenes del estudio (15 años), mientras que la media más alta se halló para los más mayores (18 o más), a excepción de los 17 años donde se detectó un ligero descenso de la media. Para la *variedad* se encontraron medias que iban en la línea de lo encontrado para la *cronicidad* (aumento de medias con la edad).

Los análisis ANOVA permitieron confirmar las diferencias significativas en función de la edad para la *variedad* [$F(3, 920) = 2.855$; $p = .037$]. No obstante, no se encontraron diferencias de medias significativas entre la *cronicidad* y la edad de los adolescentes.



Las comparaciones múltiples post hoc permitieron conocer en qué edades se detectaban exactamente las diferencias de medias en relación a la *variedad* de los comportamientos. El estadístico Tukey apuntó que las diferencias significativas para la *variedad* de victimización se encontraban entre el grupo de chicos de 18 años con respecto al grupo de chicos de 15 años, siendo que la media de *variedad* de victimización visual-verbal fue significativamente mayor para los chicos de 18 años que para los de 15 (ver tabla 68). Respecto al tamaño del efecto, el estadístico *d* de Cohen (1988), indicó un tamaño del efecto pequeño ($d = .26$), por lo que las diferencias podían estar influidas por el tamaño de la muestra.

Tabla 68

ANOVAS, diferencias por edad en la Variedad de comportamientos de victimización sexual visual-verbal masculina

	Edad	N	Media	D.T.	gl	F	P	Tukey	Cohen's <i>d</i>
Variedad Comportamientos	15	167	2.119	1.329	3	2.855	0.03*	18≠15	.26
	16	247	2.315	1.366					
	17	223	2.219	1.315					
	18	283	2.480	1.407					
	Total	920	2.307	1.364					

N = 920

4.6.2. El efecto de la edad en la *cronicidad* y *variedad* de la victimización física en chicas y chicos

En cuanto a las **puntuaciones medias de las chicas en la *cronicidad* y *variedad* de la victimización física en función de la edad** los descriptivos básicos reflejaron que para la *cronicidad* la media más alta se dio entre las chicas de 15 años ($M = 3.93$) y la media más baja entre las de 18 años o más ($M = 2.34$). Ésta misma tendencia se apuntó en las medias de la *variedad* (15 años $M = 2.64$ vs. 18 años o más $M = 1.77$).

Los análisis ANOVA corroboraron la no existencia de diferencias significativas en la *cronicidad* ni en la *variedad* de victimización sexual física en función de la edad.

Los resultados de las ANOVAs para las **medidas de *cronicidad* y *variedad* de la victimización física masculina en relación a la edad** confirmaron la no existencia de diferencias significativas en ninguna de las dos variables. No obstante, las puntuaciones medias de *cronicidad* mostraron una tendencia a mantenerse o



disminuir entre los 15 y los 17 años (15 años $M = 4.14$; 16 años $M = 3.79$; 17 años $M = 3.72$), mientras que a los 18 años se experimentó un ligero aumento (18 años $M = 4.35$). Para la *variedad* de comportamientos se observaron resultados que iban en la línea de la tendencia encontrada para la *cronicidad* (leve aumento de la media en los chicos más mayores).

4.6.3. Efecto de la edad en la cronicidad y variedad de la agresión visual-verbal en chicas y chicos

Los ANOVAs realizados para medir la **influencia de la edad en la cronicidad y variedad de agresión visual-verbal de las chicas** evidenciaron que no existían diferencias entre la edad de las adolescentes y la *cronicidad* con la que éstas agredieron visual-verbalmente a sus iguales, así como tampoco las hubo en la *variedad* que usaron para agredir, en ninguna de las edades de estudio (15 a 18 años o más). Por tanto, los resultados indicaron que la edad de las chicas no suponía una diferencia en la *cronicidad* ni en la *variedad* de la agresión a sus iguales.

Los resultados descriptivos del ANOVA mostraron en ambos casos, *cronicidad* y *variedad*, que la tendencia fue que las medias bajaron de los 15 (*cronicidad* $M = 2.5$; *variedad* $M = 1.60$) a los 16 años (*cronicidad* $M = 2.13$; *variedad* $M = 1.44$), volviendo a subir a los 17 años (*cronicidad* $M = 2.17$; *variedad* $M = 1.60$), para de nuevo descender a los 18 años (*cronicidad* $M = 2.06$; *variedad* $M = 1.46$).

En cuanto a los resultados de las ANOVAs para las **medidas de cronicidad y variedad de agresión visual-verbal de los chicos en relación a su edad** se pudo observar en los descriptivos que la media de la *cronicidad* de la agresión visual-verbal era menor entre los chicos más jóvenes del estudio (15 años $M = 3.92$ años), mientras que la media más alta de halló para los más mayores (18 años o más $M = 4.60$). Respecto a la *variedad* de los comportamientos utilizados por los chicos, para agredir a sus iguales, se encontró que entre los chicos de menos edad las medias eran más pequeñas que las de los chicos más mayores (ver tabla x).

Los análisis ANOVA expuestos en la tabla 69, permitieron confirmar las diferencias significativas en función de la edad, así las pruebas de Levene indicaron que



se cumplieron los supuestos de igualdad de las varianzas para la *variedad* [$F(3, 759) = 4.023$; $p = .008$]. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre las medias de *cronicidad* y edad de los adolescentes.

Las comparaciones múltiples post hoc utilizando el estadístico Tukey apuntaron que las diferencias significativas para la *variedad* de victimización se encontraban entre el grupo de chicos de 18 años con respecto a los grupos de chicos de 15 y 16 años, siendo que la media de *variedad* de victimización visual-verbal fue significativamente mayor para los chicos de 18 años que para los de 15 y para los de 16 (ver tabla XX). Respecto al tamaño del efecto, el estadístico *d* de Cohen (1988), indicó un tamaño del efecto medio-bajos ($d = -.33$ y $d = -.26$), apuntando esto que las diferencias podían estar influidas por el tamaño de la muestra.

Tabla 69

ANOVAS, diferencias por edad en la Variedad de comportamientos de agresión sexual visual-verbal masculina

	Edad	N	Media	D.T.	gl	F	P	Tukey	Cohen's <i>d</i>		
Variedad	15	127	2.055	1.347	3	4.023	0.00*	15≠18	-.33		
	16	206	2.184	1.262				16≠18	-.25		
Comportamientos	17	186	2.209	1.361							
	18	240	2.525	1.434							
	Total	759	2.276	1.365							

N = 759

4.6.4. Efecto de la edad en la *cronicidad* y *variedad* de la agresión física en chicas y chicos

En este apartado se recogen los resultados respectivos al efecto que la edad pudiera tener en la *cronicidad* y la *variedad* de la agresión física utilizada por las chicas y chicos del estudio.

Los análisis ANOVAs para las **medidas de *cronicidad* y *variedad* de agresión física femenina en relación a la edad** confirmaron la no existencia de diferencias significativas. En cuanto a los descriptivos, las medias de *cronicidad* mostraron una tendencia a disminuir con la edad, siendo que a la edad de 15 años las chicas implicadas en agresión física obtuvieron una media de *cronicidad* de 2.88, mientras



que la media obtenida en las chicas de 18 años o más fue de 1.50. Las medias de la variedad de comportamientos en relación a la edad presentaron también una tendencia a disminuir en las chicas de más edad.

Los resultados de las ANOVAs para las medidas de la ***cronicidad y variedad de agresión física masculina*** certificaron la no existencia de diferencias significativas en función de la edad de los implicados. Si bien, los descriptivos apuntaron que las medias de *cronicidad* de la agresión física de los chicos descendieron de los 15 (M = 5.02) a los 16 años (M = 4.00), y volvieron a ascender a los 18 años o más (M = 4.79). En cuanto a las medias de la *variedad* se encontró que éstas, más o menos, se mantuvieron en todas las edades (15 años M= 2.38 y a los 18 años o más M = 2.58).

En resumen...

Una vez expuestos los resultados de los análisis ANOVAs en los que se estudió la edad en relación con las medidas de *cronicidad* y *variedad* de la agresión y la victimización visual-verbal y física, se presenta una comparación de los datos obtenidos a modo de resumen.

Los resultados han mostrado que con la edad, aumenta la *cronicidad* de la victimización visual- verbal en las chicas disminuía con la edad, mientras que en la muestra masculina no se establecieron diferencia de medias en ninguno de los grupos de edad estudiados. Respecto a la *variedad* de victimización visual-verbal en función de la edad, solo se encontraron diferencias entre las chicas, siendo que las chicas de menor edad presentaron una mayor *variedad* de victimización visual-verbal que las más mayores (18 años o más). Por lo que se refiere a la victimización física, los datos han revelado que la *cronicidad* no estableció diferencias en función de la edad, ni en chicos ni en chicas. En cuanto a la *variedad*, los resultados revelaron que la victimización física de las chicas era más variada entre las chicas de 15 años que entre las de 18 años o más, mientras que en los chicos no se observaron diferencias significativas. Para la agresión visual-verbal no se encontraron diferencias en ninguno de los grupos de edad en relación a la *cronicidad*, ni en chicos ni en chicas. La *variedad* de agresión visual-verbal sólo estableció diferencias en la muestra masculina, siendo que la *variedad* aumentaba con la edad. Finalmente, para la agresión física no se



encontraron diferencias ni en la *cronicidad* ni en la *variedad* en relación a la edad, ni en chicos ni chicas.

4.7. Efecto de la edad en la severidad de la agresión y victimización sexual durante la adolescencia

Con la intención de profundizar en el análisis de la prevalencia del fenómeno del acoso sexual entre iguales, se analizó el efecto de la edad sobre la severidad. Recordar que la severidad se distinguió en formas leves y formas graves, considerando leves sólo a los comportamientos visuales-verbales, y graves a los visuales-verbales y físicos.

Se utilizó el estadístico chi-cuadrado y el estadístico V de Cramer para minimizar el efecto del tamaño muestral (Brysbaert, 2011; Field, 2009). Estos análisis se realizaron a ambos sexos por separado. A continuación se presentan los resultados encontrados para la victimización sexual y posteriormente se presentarán los relativos a la agresión

4.7.1. La edad y la severidad de la victimización en chicas y chicos

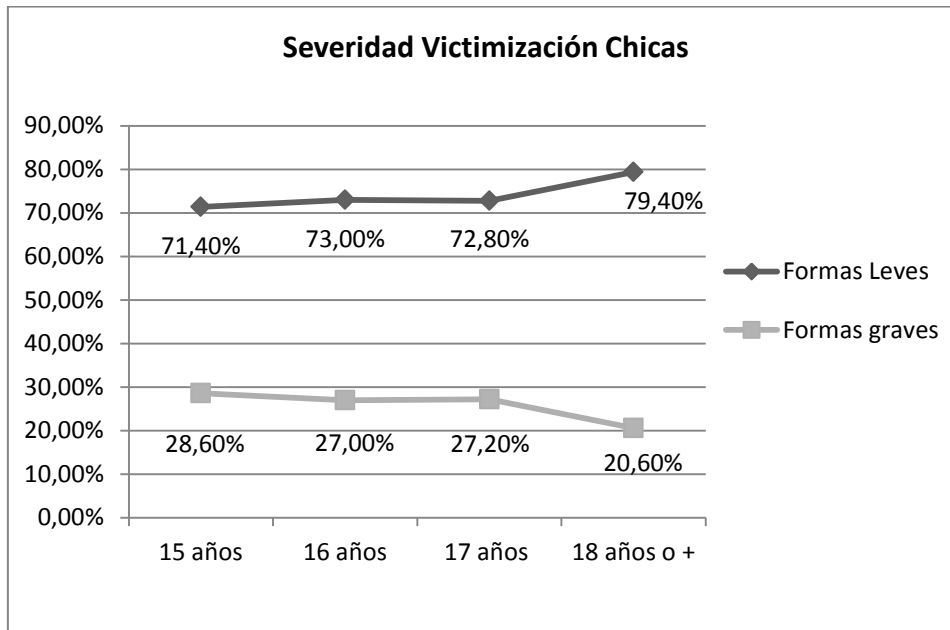
En el gráfico 14 se muestra la distribución de la ***severidad de la victimización femenina en función de la edad***. Los resultados apuntaron que las chicas experimentaron en mayor porcentaje formas leves de victimización a medida que se avanzaba en edad, siendo que a los 15 años el porcentaje era de aproximadamente un 70%, mientras que a los 18 años o más este porcentaje incrementaba cerca de un 10% más (79.40%). Para las formas graves de victimización, se encontró el efecto contrario, siendo que el mayor porcentaje lo experimentaron las adolescentes de menor edad (15 años= 28.60% vs 18 años o más= 20.60%).

El estadístico Chi-cuadrado no estableció diferencias estadísticamente significativas entre las formas leves y graves de victimización en relación con la edad.



Gráfico 14

Severidad de la victimización femenina durante la adolescencia



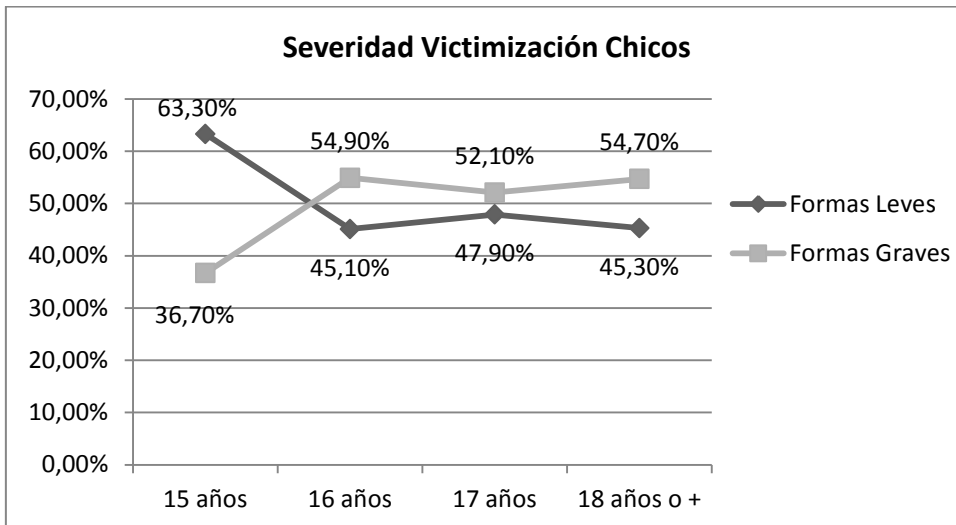
Los resultados de la severidad de victimización masculina en relación a la edad de los adolescentes se presentan en el gráfico 15. La distribución de los datos señaló que el mayor porcentaje de formas leves de victimización lo recibieron los chicos de 15 años (63.30%), mientras que a los 16 años se producía un descenso de aproximadamente un 20% (45.10%), que se mantenía estable en el resto de edades (17 y 18 años o más). Las formas graves de victimización presentaron un efecto totalmente opuesto en relación a la edad, siendo que el porcentaje de la victimización grave aumentó con la edad. El aumento más llamativo se detectó de los 15 a los 16 años (ver gráfico 15), manteniendo porcentajes parecidos de los 16 a los 18 años o más.

El estadístico Chi-cuadrado apuntó diferencias significativas [$\chi^2_{(3, 962)}=17.120, p=.001$]. Los residuos tipificados corregidos señalaron que las diferencias se encontraban a la edad de 15 años, donde se encontraba un porcentaje mayor de chicos que experimentaron victimización leve (63.30%) y un porcentaje menor al esperado de victimización grave (36.70%). El valor de la V de Cramer ($V=.133$) fue pequeño, lo que indicó la necesidad de concluir sobre estas diferencias con cierta cautela.



Gráfico 15

Severidad de la victimización masculina durante la adolescencia

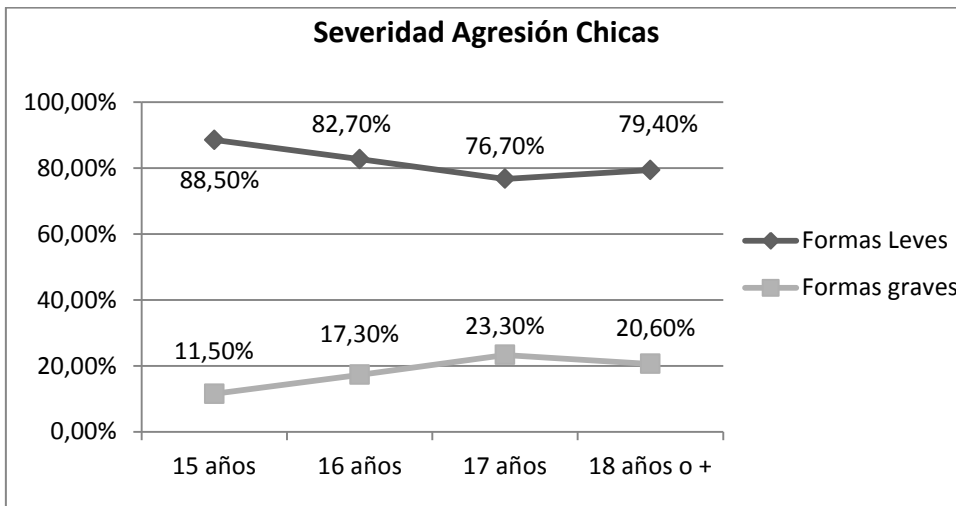


4.7.2. La edad y la severidad de la agresión en chicas y chicos

El gráfico 16 recoge los porcentajes de la **severidad de la agresión femenina en cada una de las edades analizadas** (15 a 18 años o más). La distribución de los datos señaló que las formas más leves disminuyeron con la edad, mientras que las formas más graves experimentaron un aumento hasta los 17 años, señalándose un nuevo descenso a los 18 años o más. No obstante, el estadístico Chi-cuadrado no estableció diferencias significativas entre la edad de las chicas y la severidad de la agresión.

Gráfico 16

Severidad de la agresión femenina durante la adolescencia

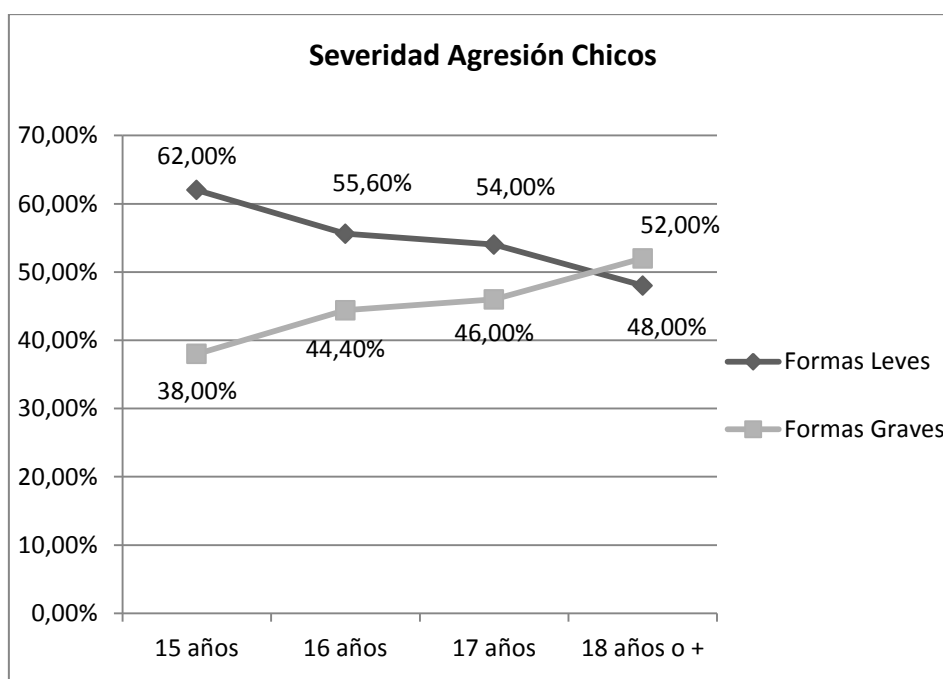




Los datos obtenidos para la **severidad de la agresión masculina en relación con la edad** se presentan en el gráfico 17. La distribución de los datos apuntó que las formas leves de agresión disminuyeron con la edad, siendo que a los 15 años el porcentaje fue de un 62%, mientras que a los 18 años o más el porcentaje no llegó al 50% (48%). Por lo que respecta a las formas graves, se produjo la tendencia contraria: los porcentajes más altos se encontraron entre los chicos de más edad y los más bajos entre los más pequeños (15 años =38% vs. 18 años =52%). Pese a esta tendencia, el estadístico Chi-cuadrado no reveló diferencias estadísticamente significativas.

Gráfico 17

Severidad de la agresión masculina durante la adolescencia



En resumen, los resultados referentes a la edad en relación con la severidad de la victimización y la agresión femenina y masculina, mostraron una tendencia al aumento de las formas leves y una disminución de las formas graves para la victimización femenina, mientras que para la victimización masculina las formas leves disminuían con la edad y las graves aumentaban. Respecto a la agresión, los datos han mostrado un descenso de las formas graves y un aumento de las formas leves en las chicas, mientras que los chicos manifestaron la tendencia contraria, aumento de las formas graves con la edad, y disminución de las formas leves. Estas tendencias, sin



embargo, solo alcanzaron la significatividad estadística en la victimización masculina, siendo que los adolescentes más jóvenes presentaron mayores tasas de formas leves de victimización y menos implicación en las formas graves, tendencia que se equilibraba en las edades posteriores.

4.8. Relación entre la severidad, *cronicidad* y *variedad* de la agresión y victimización

El último punto de este objetivo pretendía analizar la relación entre las tres medidas de prevalencia utilizadas en este estudio. Severidad, *cronicidad* y *variedad*. Para ello se realizaron pruebas T-Student de comparación de medias entre las puntuaciones de severidad y *cronicidad*, por un lado, y la severidad y *variedad* por otro. Puesto que la T-Student es una prueba sensible al tamaño muestral, se utilizó el coeficiente *r* de Pearson para calcular el tamaño del efecto (Field, 2009) - transformación de las puntuaciones *t* en puntuaciones *r* conforme a la fórmula $r = \sqrt{t^2 / (t^2 + df)}$. Así, valores iguales o superiores a .10 apuntaban que el efecto era pequeño, valores de .30 o más suponían un efecto medio, y valores iguales o superiores a .50 indicaban un amplio efecto. La comprobación de ambas pruebas conjuntamente hacía posible una evaluación más correcta de la significatividad de las posibles diferencias.

4.8.1. *Cronicidad* y *variedad* de la victimización en función de la severidad

En este apartado se incluyen los análisis T-Student que sirvieron para medir la relación entre la *cronicidad* –medida en términos de frecuencia- de la victimización visual-verbal y la severidad. Es decir, se midió la *cronicidad* de la victimización visual-verbal entre el grupo de los que recibieron formas leves (sólo visuales-verbales) y los que sufrieron formas graves (sólo físicos y físicos+visuales-verbales). Además se realizaron análisis T-Student para medir la relación entre la *variedad* de victimización visual-verbal y la severidad. Estos análisis se hicieron tanto en chicos como en chicas.



En la tabla 70 se muestran los resultados obtenidos al analizar la **relación entre la cronicidad y la severidad de la victimización en las chicas**. El análisis t señaló una diferencia estadísticamente significativa [$t_{(240.16)}=86.585$; $p=.000$], siendo que las chicas implicadas en las formas leves recibieron victimización sexual con menos *cronicidad* que las chicas que dijeron recibir las formas graves, mientras que las implicadas en las formas graves recibieron victimización con mayor *cronicidad*. Sin embargo, el tamaño del efecto resultó pequeño ($r=.23$), lo que apuntaba a que la diferencia encontrada estaba ampliamente influenciada por el tamaño de la muestra. Los resultados de la T-Student que se realizó para medir la relación entre la *variedad* de los comportamientos de victimización y la severidad se presentan también en la tabla XX. En ella se puede observar que el valor de t indicó también una diferencia significativa [$t_{(254.514)}=62.187$; $p=.000$], donde las chicas que reportaron estar implicadas en las formas graves recibieron mayor *variedad* de victimización, y las que estaban implicadas en formas leves señalaron una menor *variedad* de victimización. Por tanto la cronicidad era mayor entre las chicas implicadas en las formas graves de victimización. No obstante, un valor de $r=.19$ volvió a indicar un tamaño de efecto pequeño, por lo que las diferencias establecidas deberían ser tomadas con cautela.

Los resultados obtenidos para la **relación entre cronicidad y variedad de los comportamientos de victimización y la severidad de los chicos** se recogen en la tabla XX. En primer lugar, se analizó las posibles diferencias entre la *cronicidad* y la severidad, usando para ello la prueba T-Student que mostró la existencia de diferencias significativas [$t_{(645.047)}=117.279$; $p=.000$]. Los datos indicaron que los chicos implicados en las formas graves recibieron victimización sexual con mayor *cronicidad* que los que estaban implicados en las formas leves. De todas formas, este resultado debe interpretarse con precaución ya que el valor de $r=.16$, señalaba que tal diferencia significativa podría estar mediada por el tamaño muestral. En segundo lugar, se realizó el mismo análisis para comprobar las posibles diferencias entre la *variedad* de la victimización y la severidad de los chicos. En este caso el valor de t también señaló diferencias significativas [$t_{(778.334)}=94.694$; $p=.000$] entre el grupo de los chicos que recibieron comportamientos leves y los que recibieron comportamientos graves. En concreto las diferencias apuntaron que los chicos que estaban implicados en las



formas graves recibieron mayor variedad de victimización que los que dijeron estar implicados en las formas leves. Estas diferencias podían estar influenciadas por el tamaño de la muestra, ya que el valor de r fue bajo ($r=.17$), apuntando un efecto pequeño (ver tabla 70).

Tabla 70

Cronicidad y variedad de la victimización femenina y masculina en relación a la severidad.

		Severidad	N	Df	M	D.T.	T-Student	Sig.
		Victimización						
Cronicidad	♀	<i>Formas Leves</i>	640	240.216	2.146	1.711	86.585	.000
Victimización		<i>Formas Graves</i>	201	240.216	4.064	3.070	86.585	.000
Variedad	♀	<i>Formas Leves</i>	640	254.514	1.595	.875	62.187	.000
Victimización		<i>Formas Graves</i>	201	254.514	2.383	1.355	62.187	.000
Cronicidad	♂	<i>Formas Leves</i>	484	645.047	2.768	2.083	117.279	.000
Victimización		<i>Formas Graves</i>	455	645.047	5.283	4.321	117.279	.000
Variedad	♂	<i>Formas leves</i>	484	778.334	1.812	.988	94.694	.000
Victimización		<i>Formas Graves</i>	455	778.334	2.857	1.500	94.694	.000

4.8.2. Cronicidad y variedad de la agresión en función de la severidad

En este apartado, al igual que se hizo para la victimización en el apartado anterior, se presentan los resultados de las pruebas T-Student, las cuales se realizaron para medir la relación entre la *cronicidad* –medida en términos de frecuencia- de los comportamientos de la agresión visual-verbal y la severidad. O lo que sería lo mismo, la frecuencia de los comportamientos de agresión visual-verbal entre el grupo de los que realizaron comportamientos leves (sólo visuales-verbales) y los que realizaron comportamientos graves (sólo físicos y físicos+visuales-verbales). También se hicieron T-Student para analizar la relación entre la *variedad* de los comportamientos de la agresión y la severidad. Ambos análisis se hicieron tanto en chicas como en chicos.

La tabla 71 muestra los resultados obtenidos respecto a la ***relación entre la cronicidad de agresión femenina y la severidad***. En ella se puede observar un valor significativo del estadístico t, lo cual señalaba la existencia de una diferencia significativa [$t_{(63.916)}=45.126$; $p=.000$] entre la *cronicidad* de la agresión visual-verbal y la severidad. Las chicas que agredieron utilizando las formas graves lo hicieron con mayor *cronicidad* que las que utilizaron las formas leves, es decir, a mayor implicación



en las formas graves, mayor *cronicidad*. Si bien, el tamaño del efecto ($r=.21$), indicó que esta diferencia podría deberse en cierto modo al tamaño muestral. El resultado de la *t* realizada para evaluar la relación entre la *variedad* de agresión femenina y la severidad también reflejó la existencia de diferencia estadísticamente significativa [$t_{(64.750)}=43.755$; $p=.000$]. La diferencia encontrada apuntó que las chicas implicadas en las formas graves utilizaron mayor variedad de victimización que las implicadas en las formas leves. Similar a lo encontrado anteriormente, la el estadístico *r* apuntó que la diferencia encontrada entre los dos grupos podría estar mediada por el tamaño de la muestra ($r=.24$).

La prueba T-Student realizada a los chicos para evaluar la ***relación entre la cronicidad de la agresión masculina y la severidad*** (ver tabla 71), señaló diferencias significativas [$t_{(474.589)}=93.537$; $p=.000$]. Se encontró que los chicos implicados en las formas graves utilizaron agresión sexual con mayor *cronicidad* que los implicados en las formas leves. Un valor de $r=.18$ volvió a apuntar un tamaño pequeño, lo que implicaba que la diferencia encontrada estaba mediada en gran medida por el tamaño muestral. El valor de *t* para el análisis de la relación entre la variedad de comportamientos de agresión y la severidad mostró una diferencia significativa [$t_{(548.236)}=73.792$; $p=.000$], siendo que los chicos implicados en las formas graves también presentaron mayor variedad de agresión que los que reportaron estar implicados en las formas leves). En este caso el valor de *r* también apuntó un efecto pequeño ($r=.19$).

Tabla 71

Cronicidad y variedad de la agresión femenina y masculina en relación a la severidad.

		Severidad Agresión	N	Df	M	D.T.	T-Student	Sig.
Cronicidad Agresión	♀	<i>Formas Leves</i>	341	63.916	1.920	1.389	45.126	.000
		<i>Formas Graves</i>	61	63.916	3.655	3.275	45.126	.000
Variedad Agresión	♀	<i>Formas Leves</i>	341	64.750	1.404	.651	43.755	.000
		<i>Formas Graves</i>	61	64.750	2.229	1.395	43.755	.000
Cronicidad Agresión	♂	<i>Formas Leves</i>	437	474.589	2.901	2.420	93.537	.000
		<i>Formas Graves</i>	338	474.589	5.760	4.690	93.537	.000
Variedad Agresión	♂	<i>Formas leves</i>	437	548.236	1.803	.998	73.792	.000
		<i>Formas Graves</i>	338	548.236	2.905	1.535	73.792	.000



4.9. Los roles de implicación en la violencia sexual adolescente.

En este apartado se analizan los diferentes perfiles de implicación de violencia sexual entre iguales en los que se agrupan los adolescentes. Este aspecto ha sido tenido en cuenta por otros autores en investigaciones previas. Sin embargo, la literatura no ha aportado aún datos concluyentes sobre los diferentes roles que pueden desempeñar los adolescentes en el acoso sexual, ni en cuáles de ellos se agrupan en mayor medida las chicas y los chicos. Es por ello que se ha decidido analizar los roles de implicación de ambos sexos, así como la relación que pudiera guardar estar implicado en un rol u otro con respecto a la cronicidad y variedad de los comportamientos de victimización y agresión sexual.

Para establecer los roles de implicación se ha atendido a la severidad de los comportamientos de victimización y agresión, es decir, se ha diferenciado entre formas leves y severas (Corral, 2009; Strauss, 2004), considerando formas leves a los comportamientos de la escala visual-verbal, y severas a los comportamientos visuales-verbales más físicos. En la tabla 72 se presenta la consideración de la severidad del comportamiento en función de las opciones de respuesta de los escolares.

Tabla 72

Consideración de la severidad de los comportamientos en función de las opciones de respuesta

Opciones de respuesta	Severidad del comportamiento
No victimización	No Implicado
No agresión	
Victimización Visual-Verbal	Forma Leve
Victimización Física	Forma Grave
Agresión Visual-Verbal	Forma Leve
Agresión Física	Forma Grave
Victimización Visual-Verbal+Física	Forma Grave
Agresión Visual-Verbal+Física	Forma Grave

Las respuestas de las preguntas de la tabla 72 se cruzaron entre sí para determinar los roles de implicación de la violencia sexual. Añadir que para delimitar los roles graves se priorizó el comportamiento más severo. Así, si un escolar se declaró como implicado en victimización grave y agresión leve, se le consideró víctima grave, no doble rol.



En la tabla 73 se presentan los diferentes roles de implicación que se obtuvieron siguiendo las directrices marcadas previamente. Concretamente se diferenciaron los siguientes perfiles: No implicados, Víctimas Leves; Víctimas Graves; Agresores Leves; Agresores Graves; Doble Rol Leve; y Doble Rol Grave.

Tabla 73

Roles de Implicación del acoso sexual adolescente

		Implicado en Victimización		
		<i>No Implicado</i>	<i>Leve</i>	<i>Grave</i>
Implicado en Agresión	<i>No Implicado</i>	No Implicado	Víctima Leve	Víctima Grave
	<i>Leve</i>	Agresor Leve	Doble Rol Leve	
	<i>Grave</i>		Agresor Grave	Doble Rol Grave

Como puede observarse en la tabla, los no implicados fueron aquellos que contestaron no estar implicado ni en victimización ni en agresión. Para el rol de víctima leve el criterio usado fue el de estar implicados únicamente en la victimización visual-verbal, mientras que el criterio empleado para el rol de víctima grave fue la implicación en victimización visual-verbal y física. Para el rol de agresor leve se consideró a los implicados en agresión visual-verbal, y para el de agresor grave a los que además de la agresión visual-verbal utilizaron la física. En el doble rol leve se agruparon los implicados en victimización y agresión visual-verbal, mientras que en el doble rol estuvieron aquellos que estuvieron implicados en victimización y agresión visual-verbal y física.

4.9.1. Roles de implicación del acoso sexual femenino y masculino

En este apartado se presentan los diferentes roles de implicación de chicos y chicas del estudio en violencia sexual, así como los porcentajes que ambos sexos presentaron en cada uno de los perfiles establecidos.

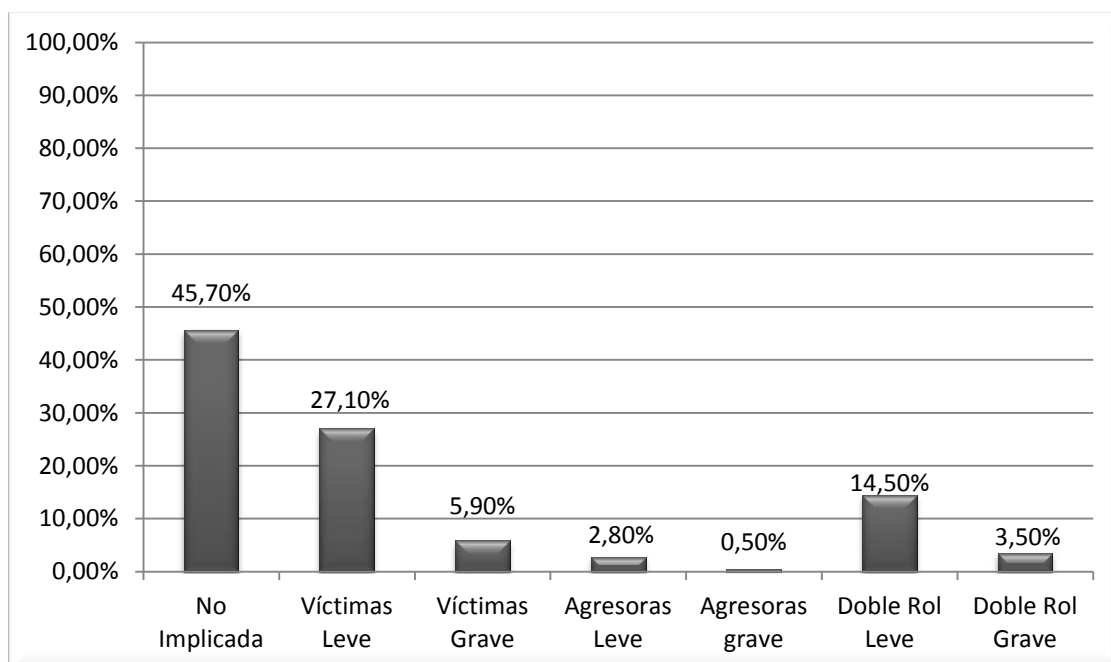
En primer lugar se presentan los porcentajes obtenidos en cada uno de los siete roles de implicación analizados. Para ello se pidieron los análisis descriptivos de frecuencia de la variable roles. Los datos se presentan separadamente para la muestra femenina y masculina.



El gráfico 18 muestra los porcentajes obtenidos por las chicas en los diferentes roles de implicación. Como puede observarse, cerca de la mitad de las chicas (45.70%) afirmaron no estar implicadas en violencia sexual en ninguno de los roles establecidos, mientras que el 54.30% restante afirmaron estar implicadas en alguno de los perfiles de violencia sexual. Las chicas dijeron estar implicadas principalmente en el rol de víctima leve (27.10%), seguido de la doble implicación o doble rol leve (14.50%), sin embargo, menos de un 1% se mostró en el perfil de agresora grave, y apenas un 2.80% en el de agresora leve. Por tanto, las chicas señalaron principalmente una implicación como víctimas leves de sus iguales, seguida de una doble implicación leve. En los roles graves, las chicas estuvieron escasamente representadas, no superando en ninguno de ellos el 5%.

Gráfico 18

Prevalencia de implicación femenina en los diferentes roles del acoso sexual



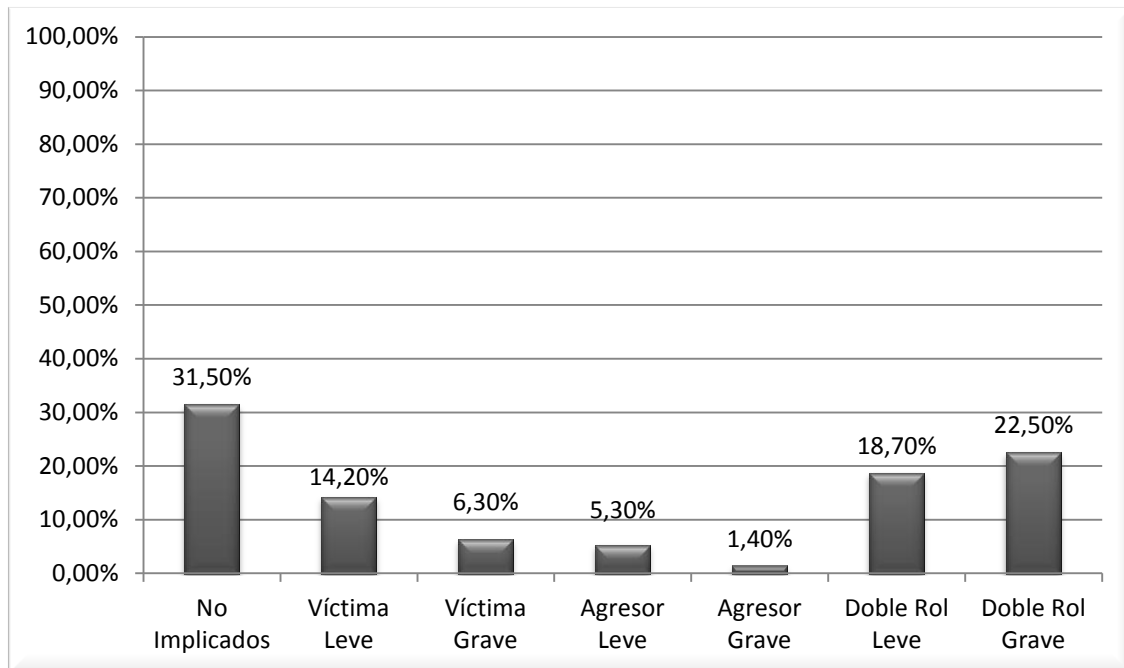
Los datos referentes a los roles de implicación de los chicos se presentan en el gráfico 19. En el mismo puede apreciarse que el porcentaje de no implicados en ninguno de los roles no llega a un tercio de la muestra (31.50%), es decir aproximadamente un 70% de los chicos afirmo estar implicado en alguno de los roles analizados. Los roles en los que aparecen más representados los chicos fueron el doble



rol tanto leve como grave y la victimización leve, siendo la doble implicación grave la que alcanzó la mayor proporción (22.50%). En los roles de agresión leve, grave y victimización grave los chicos figuraron en un porcentaje menor.

Gráfico 19

Prevalencia de implicación masculina en los diferentes roles del acoso sexual



Como se ha podido apreciar, había un mayor porcentaje de chicas que de chicos que no estaban implicadas en ninguno de los roles de la violencia sexual. Además, los roles de implicación de unos y de otras son diferentes, siendo que mientras que ellas se identificaron principalmente en el rol de víctima leve, ellos lo hicieron en el doble rol grave. Chicas y chicos presentaron datos parecidos en cuanto a la implicación en el doble rol leve (14,50%, 18,70%, respectivamente). Por tanto, los chicos se vieron envueltos en mayor medida tanto en agresión como en victimización, mientras que las chicas tuvieron un papel más representativo en la victimización.



4.10. Roles de implicación, cronicidad y variedad de los comportamientos de acoso sexual

Para profundizar más en el estudio de los roles de implicación en la violencia sexual de chicas y chicos se analizó la posible relación que pudiera existir entre los roles y la cronicidad y variedad de las formas visuales-verbales y físicas de victimización y agresión. Para ello se utilizaron T-Student para las comparaciones cuando había únicamente dos valores posibles en la variable de agrupamiento, y análisis ANOVAs cuando la variable de agrupación tenía más de dos valores. Tanto en la T de Student como en la ANOVA se realizó la prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas. En los ANOVAs, se pidieron además comparaciones múltiples post hoc para comprobar las diferencias de medias entre los diferentes grupos (Tukey y Games-Howell). Para estos análisis se seleccionó únicamente a los implicados, descartando del análisis a aquellos que no estuviesen involucrados en ninguno de los roles.

4.10.1. Roles y cronicidad en chicas y chicos

Primeramente, se van a describir los resultados obtenidos para las chicas en relación a sus roles de implicación respecto a la *cronicidad* de las formas visuales-verbales y físicas de victimización y agresión. Seguidamente, se hará lo propio con respecto a los roles masculinos.

Para determinar la influencia de los roles sobre la *cronicidad* de las formas visuales-verbales de las chicas se realizaron ANOVAs, mientras que para la cronicidad de las formas físicas se emplearon T-Students.

Los resultados señalaron que los roles de implicación indicaron diferencias significativas en la cronicidad de las formas visuales-verbales de victimización [$W_{(3,730)}=18.099$; $p=.000$], en la cronicidad de las formas visuales-verbales de agresión [$W_{(3,299)}=6.570$; $p=.005$], en la cronicidad de las formas físicas de victimización [$t_{(67.828)}=12.156$; $p=.001$], así como en la cronicidad de las formas físicas de agresión [$t_{(50.000)}=6.164$; $p=.001$]. En todas las comparaciones el tamaño del efecto resultó medio (ver tabla 74).



Las comparaciones post-hoc, consultando la prueba Games-Howell indicaron que en la cronicidad de las formas visuales-verbales de victimización, las diferencias se encontraron entre el grupo de las víctimas leves y el resto de grupos (víctima grave, doble rol leve, doble rol grave), y entre los del grupo del doble rol grave y el doble rol leve. Respecto a las diferencias encontradas en la cronicidad de las formas visuales-verbales de agresión se observaron diferencias entre el grupo de los doble rol grave y los del doble rol leve y agresoras leves, y también entre las del doble rol leve y las agresoras leves. Las pruebas T-Students realizadas para comprobar la diferencia de medias de los roles de implicación en la cronicidad de las formas físicas de victimización y agresión señalaron diferencias significativas. En concreto, el grupo del doble rol grave apuntó diferencias con respecto al grupo de víctimas graves en relación a la cronicidad en las formas físicas de victimización, mientras que el grupo de las del doble rol grave apuntaron diferencias respecto al grupo de agresoras graves en la cronicidad de las formas físicas de agresión.

Los resultados obtenidos han mostrado que las chicas implicadas en el doble rol grave señalaron una mayor **cronicidad de las formas visuales-verbales de victimización** que las chicas implicadas en el doble rol leve, y que las víctimas leves. Las implicadas en un doble rol leve indicaron una cronicidad superior que la de las víctimas leves, mientras que las implicadas en el doble rol leve apuntaron mayor cronicidad que las víctimas leves. Asimismo, las víctimas graves también mostraron una cronicidad superior que las víctimas leves. Por tanto, los del doble rol fueron los que presentaron una cronicidad más elevada, mientras que las víctimas leves fueron las que señalaron una cronicidad menor. En cuanto a la diferencia de roles en la **cronicidad de las formas visuales-verbales de agresión**, se halló que las del doble rol grave contaron con una mayor cronicidad que las víctimas graves. Para la **cronicidad de las formas físicas de victimización femenina**, se encontró que las chicas implicadas en el doble rol grave mostraron una cronicidad más elevada que las del doble rol leve y que las agresoras leves, mientras que las del doble rol leve señalaron una cronicidad mayor que las agresoras leves. En último lugar, la diferencia de roles en **la cronicidad de las formas físicas de agresión** resultó a favor de las del doble rol grave sobre las agresoras graves.



En la tabla siguiente (tabla 74), se presentan las medias de cronicidad obtenidas para los diferentes roles de implicación, así como los valores de las T-Students y ANOVAs.

Tabla 74
Medias de cronicidad de acoso sexual en los diferentes roles femeninos

		\bar{X} Cronicidad formas visuales-verbales V*	\bar{X} Cronicidad formas físicas F**	\bar{X} Cronicidad formas visuales- verbales A***	\bar{X} Cronicidad formas físicas A****
Roles de Implicación Femenina	<i>Víctima Leve</i>	1.852	-----	-----	-----
	<i>Víctima Grave</i>	3.130	2.287	-----	-----
	<i>Agresora Leve</i>	-----	-----	1.487	-----
	<i>Agresora Grave</i>	-----	-----	2.250	1.000
	<i>Doble Rol Leve</i>	2.602	-----	1.943	-----
	<i>Doble Rol Grave</i>	4.583	4.568	4.100	2.2941
	ANOVAs y T-Students	[W _(3,730) =18.099; p=.000]	[t _(67.828) =12.156; p=.001]	[W _(3,299) =6.570; p=.005]	[t _(50.000) =6.164 ; p=.001]

Nota al pie de tabla: *Hace referencia a la cronicidad de las formas visuales-verbales de victimización en los diferentes roles. **Hace referencia a la cronicidad de las formas físicas de victimización en los diferentes roles. ***Hace referencia a la cronicidad de las formas visuales-verbales de agresión en los diferentes roles. ****Hace referencia a la cronicidad de las formas físicas de agresión en los diferentes roles.

Asimismo, se describen los resultados alcanzados para los chicos respecto a los roles de implicación en relación a la cronicidad en las formas visuales-verbales y físicas de victimización y agresión.

La influencia de los diferentes roles estudiados sobre la cronicidad en las formas visuales-verbales se calcularon mediante análisis ANOVAs, mientras que para la cronicidad de las formas físicas se utilizaron T-Students.

Los resultados de los chicos señalaron que los roles de implicación presentaron diferencias en la cronicidad de las formas visuales-verbales de victimización [W_(3,757)=64.066; p=.000], en la cronicidad de las formas visuales-verbales de agresión [W_(3,590)=40.095; p=.000], en la cronicidad de las formas físicas de victimización [t_(278.708)=21.691; p=.000], y en la cronicidad de las formas físicas de agresión



[$t_{(305)}=3.376$; $p=.011$]. En todas las comparaciones el tamaño del efecto resultó medio-bajo. Las comparaciones post-hoc, consultando la prueba Games-Howell indicaron que las diferencias en la cronicidad de las formas visuales-verbales de victimización las diferencias se encontraron entre el grupo del doble rol grave y los grupos de los siguientes roles: víctima leve, víctima grave, doble rol leve. Asimismo, se observaron diferencias entre los del grupo del doble rol leve y el de víctimas leves. Respecto a las diferencias encontradas en la cronicidad de las formas visuales-verbales de agresión se observaron diferencias entre el grupo de los doble rol grave y los del doble rol leve y agresores leves. Las pruebas T-Students realizadas para comprobar la diferencia de medias de los roles de implicación en la cronicidad de las formas físicas de victimización y agresión señalaron diferencias significativas. El grupo del doble rol grave presentó diferencias respecto al grupo de las víctimas graves en relación a la cronicidad en las formas físicas de victimización, mientras que el grupo del doble rol grave apuntó diferencias respecto al grupo de agresores graves en la cronicidad de las formas físicas de agresión.

Los datos han indicado que los chicos implicados en el doble rol grave presentaron una mayor **cronicidad de las formas visuales-verbales de victimización** que los implicados como víctimas leves, víctimas graves y doble rol leve. A su vez, los del grupo del doble rol leve señalaron una mayor cronicidad que las víctimas leves, y las víctimas graves mayor cronicidad que las víctimas leves. En cuanto a la diferencia de roles en la **cronicidad de las formas físicas de victimización**, se encontró que los chicos del doble rol grave señalaron una mayor cronicidad que las víctimas graves. Respecto a la diferencia de roles en la **cronicidad de las formas visuales-verbales de agresión**, los resultaron mostraron que los del doble rol grave presentaban una mayor cronicidad que los del doble rol leve y que los agresores leves. Finalmente, la diferencia de roles en la **cronicidad de las formas físicas de agresión** resultó estar entre los del doble rol grave y los agresores graves, siendo que los primeros presentaron una mayor cronicidad que los segundos.

La siguiente tabla (tabla 75), muestra las medias de cronicidad obtenidas para los diferentes roles de implicación, así como para los valores de las T-Students y ANOVAs de los chicos.



Tabla 75

Medias de cronicidad de acoso sexual en los diferentes roles masculinos

		\bar{X} Cronicidad formas visuales-verbales V*	\bar{X} Cronicidad formas físicas F**	\bar{X} Cronicidad formas visuales-verbales A***	\bar{X} Cronicidad formas físicas A****
Roles de Implicación Masculina	<i>Víctima Leve</i>	2.027	-----	-----	-----
	<i>Víctima Grave</i>	3.343	2.667	-----	-----
	<i>Agresora Leve</i>	-----	-----	2.161	-----
	<i>Agresora Grave</i>	-----	-----	3.923	2.833
	<i>Doble Rol Leve</i>	3.233	-----	2.866	-----
	<i>Doble Rol Grave</i>	6.188	5.252	6.159	
	ANOVAs y T-Students	[W _(3,730) =18.099; p=.000]	[t _(67.828) =12.156 ; p=.001]	[W _(3,299) =6.570; p=.005]	[t _(50.000) =6.164 ; p=.001]

Nota al pie de tabla: *Hace referencia a la cronicidad de las formas visuales-verbales de victimización en los diferentes roles. **Hace referencia a la cronicidad de las formas físicas de victimización en los diferentes roles. ***Hace referencia a la cronicidad de las formas visuales-verbales de agresión en los diferentes roles. ****Hace referencia a la cronicidad de las formas físicas de agresión en los diferentes roles.

4.10.2. Roles y variedad en chicas y chicos

En primer lugar, se exponen los resultados hallados en el sexo femenino en cuanto a sus roles de implicación en relación a la variedad de formas visuales-verbales y físicas de victimización y agresión. En segundo lugar, se hará lo mismo con los roles masculinos.

Igual que se hizo para analizar la diferencia de medias de la cronicidad, en la variedad también se realizaron análisis ANOVAs y pruebas T-Students, para comprobar si había diferencia entre los roles en relación a la variedad.

Los análisis realizados indicaron que los roles de implicación mostraron diferencias significativas en la variedad de las formas visuales-verbales de victimización [W_(3,730)=17.843; p=.000], en la variedad de las formas visuales-verbales de agresión v [W_(3,299)=9.148; p=.001], en la variedad de las formas físicas de victimización [t_(74.820)=20.347; p=.000], así como en la variedad de las formas físicas de agresión [t_(50.000)=28.620; p=.000]. En todas las comparaciones el tamaño del efecto resultó



medio. Las comparaciones post-hoc, observando la prueba Games-Howell indicaron que en la variedad de las formas visuales-verbales de victimización, las diferencias se encontraron entre el grupo de las víctimas leves y el resto de grupos (víctima grave, doble rol leve, doble rol grave), y entre las del grupo del doble rol leve y las víctimas leves. Respecto a las diferencias encontradas en la variedad de las formas visuales-verbales de agresión, se observaron diferencias entre el grupo de las doble rol grave y las del doble rol leve y agresoras leves, y también entre las del doble rol leve y las agresoras leves. Las pruebas T-Students realizadas para comprobar la diferencia de medias de los roles de implicación en la variedad de las formas físicas de victimización y agresión señalaron diferencias significativas. Concretamente, el grupo del doble rol grave apuntó diferencias con respecto al grupo de víctimas graves en relación a la variedad de las formas físicas de victimización, mientras que el grupo de las del doble rol grave apuntaron diferencias respecto al grupo de agresoras graves en la variedad de las formas físicas de agresión.

Los resultados obtenidos indicaron que las chicas implicadas en el doble rol grave presentaron una mayor **variedad de las formas visuales-verbales de victimización** que las implicadas en el doble rol leve, y que las víctimas graves y leves. Las implicadas en un doble rol leve indicaron una variedad superior que la de las víctimas leves. Igualmente, las víctimas graves apuntaron mayor variedad que las víctimas leves. Con lo cual, las del doble rol fueron las que presentaron una mayor variedad, mientras que las víctimas leves fueron las que señalaron una variedad menor. En cuanto a la diferencia de roles en la **variedad de las formas visuales-verbales de agresión**, se observó que las del doble rol grave contaron con una mayor variedad que las víctimas graves. Para la **variedad de las formas físicas de victimización femenina**, se encontró que las chicas implicadas en el doble rol grave apuntaron una variedad superior que las del doble rol leve y que las agresoras leves, mientras que las del doble rol leve señalaron una variedad mayor que las agresoras leves. Por último, la diferencia de roles en la **variedad de las formas físicas de agresión** señaló que las del doble rol grave presentaron una mayor variedad que las agresoras graves.



La tabla 76, presenta las medias de variedad obtenidas para los diferentes roles de implicación, así como los valores de las T-Students y ANOVAs.

Tabla 76
Medias de variedad de acoso sexual en los diferentes roles femeninos

		\bar{X} Variedad formas visuales-verbales V*	\bar{X} Variedad formas físicas F**	\bar{X} Variedad formas visuales-verbales A***	\bar{X} Variedad formas físicas A****
Roles de Implicación Femenina	<i>Víctima Leve</i>	1.452	-----	-----	-----
	<i>Víctima Grave</i>	1.869	1.770	-----	-----
	<i>Agresora Leve</i>	-----	-----	1.195	-----
	<i>Agresora Grave</i>	-----	-----	2.000	1.000
	<i>Doble Rol Leve</i>	1.836	-----	1.401	-----
	<i>Doble Rol Grave</i>	2.645	2.902	2.500	1.588
	ANOVAs y T-Students	[W _(3,730) =17.843; p=.000]	[t _(74.820) =20.347 ; p=.001]	[W _(3,299) =9.148; p=.001]	[t _(50.000) =28.62 0; p=.000]

Nota al pie de tabla: *Hace referencia a la variedad de las formas visuales-verbales de victimización en los diferentes roles. **Hace referencia a la variedad de las formas físicas de victimización en los diferentes roles. ***Hace referencia a la variedad de las formas visuales-verbales de agresión en los diferentes roles. ****Hace referencia a la variedad de las formas físicas de agresión en los diferentes roles.

De la misma manera, se describen los resultados obtenidos para los chicos respecto a los roles de implicación en relación a la variedad de las formas visuales-verbales y físicas de victimización y agresión.

Las posibles diferencias de medias de los roles estudiados en relación a la variedad de las formas visuales-verbales se calcularon mediante análisis ANOVAs, mientras que para la variedad de las formas físicas se utilizaron T-Students.

Los resultados de los chicos indicaron la existencia de diferencias significativas entre los roles de implicación en la variedad de las formas visuales-verbales de victimización [W_(3,757)=97.997; p=.000], en la variedad de las formas visuales-verbales de agresión [W_(3,590)=66.136; p=.000], en la variedad de las formas físicas de victimización [t_(169.266)=21.691; p=.000], y en la variedad de las formas físicas de agresión [t₍₃₀₅₎=3.455; p=.05]. En todas las comparaciones el tamaño del efecto resultó medio. Las comparaciones post-hoc, usando la prueba Games-Howell indicaron que las



diferencias en la variedad de las formas visuales-verbales de victimización se observaron entre el grupo del doble rol grave y los grupos de los siguientes roles: víctima leve, víctima grave, doble rol leve. Igualmente, se observaron diferencias entre los del grupo del doble rol leve y el de víctimas leves. Respecto a las diferencias entre roles en la variedad de las formas visuales-verbales de agresión, se encontraron diferencias entre el grupo de los doble rol grave y los del doble rol leve y agresores leves. Las pruebas T-Students para comprobar la diferencia de medias entre los roles en la variedad de las formas físicas de victimización y agresión también señalaron diferencias significativas. En este caso, el grupo del doble rol grave presentó diferencias respecto al grupo de las víctimas graves en relación a la variedad de las formas físicas de victimización, y el grupo del doble rol grave apuntó diferencias respecto al grupo de agresores graves en la variedad de las formas físicas de agresión.

Los datos señalaron que los chicos implicados en el doble rol grave presentaron una mayor **variedad de las formas visuales-verbales de victimización** que los implicados como víctimas leves, víctimas graves y doble rol leve. Asimismo, los del grupo del doble rol leve señalaron una mayor variedad que las víctimas leves, y las víctimas graves mayor variedad que las víctimas leves. En relación a la diferencia de roles en la **variedad de las formas físicas de victimización**, se encontró que los chicos del doble rol grave señalaron una mayor variedad que las víctimas graves. Respecto a la diferencia de roles en la **variedad de las formas visuales-verbales de agresión**, los resultados indicaron que los del doble rol grave apuntaron una mayor variedad que los del doble rol leve y que los agresores leves, y los de doble rol leve más variedad que los agresores leves. En último lugar, la diferencia de roles en la **variedad de las formas físicas de agresión** resultó encontrarse entre los del doble rol grave y los agresores graves, siendo que los de doble rol señalaron mayor variedad.

La tabla 77, muestra las medias de variedad obtenidas para los diferentes roles de implicación, así como para los valores de las T-Students y ANOVAs de los chicos.



Tabla 77

Medias de variedad de acoso sexual en los diferentes roles masculinos

		\bar{X} Variedad formas visuales-verbales V*	\bar{X} Variedad formas físicas F**	\bar{X} Variedad formas visuales-verbales A***	\bar{X} Variedad formas físicas A****	
Roles de Implicación Femenina	<i>Víctima Leve</i>	1.423	-----	-----	-----	
	<i>Víctima Grave</i>	1.937	1.814	-----	-----	
	<i>Agresora Leve</i>	-----	-----	1.397	-----	
	<i>Agresora Grave</i>	-----	-----	2.384	1.830	
	<i>Doble Rol Leve</i>	2.083	-----	1.825	-----	
	<i>Doble Rol Grave</i>	3.243	3.062	3.081	2.730	
	ANOVAs y T-Students		[W _(3,757) =97.997; p=.000]	[t _(169.266) =22.05 4; p=.000]	[W _(3,590) =66.136; p=.000]	[t ₍₃₀₅₎ =3.455; p=.05]

Nota al pie de tabla: *Hace referencia a la variedad de las formas visuales-verbales de victimización en los diferentes roles. **Hace referencia a la variedad de las formas físicas de victimización en los diferentes roles. ***Hace referencia a la variedad de las formas visuales-verbales de agresión en los diferentes roles. ****Hace referencia a la variedad de las formas físicas de agresión en los diferentes roles.



5. Discusión y conclusiones

Con este último capítulo se pretende analizar los resultados obtenidos de la investigación empírica contrastándolos con los datos que la literatura nos ha aportado previamente.

En primer lugar se discuten los resultados obtenidos y se presentan las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado tras la realización de este estudio. Para ello se sigue el mismo orden de presentación utilizado en el capítulo de resultados en función de los objetivos e hipótesis planteados para la tesis. Seguidamente, se evalúan las principales dificultades que se han encontrado durante el proceso de realización de este trabajo, y se señalan sus fortalezas fundamentales. Finalmente se presentan las futuras líneas de investigación que se pretenden seguir para una mayor comprensión del fenómeno de la violencia sexual adolescente.

5.1. Estructura factorial del instrumento Sexual Harassment Survey

El primer objetivo de esta investigación fue testar el modelo unidimensional y bidimensional de la agresión y victimización sexual entre iguales, de forma separada por sexos. Este trabajo es una contribución al pequeño cuerpo de investigaciones sobre las dimensiones o factores de la violencia sexual adolescente y su relación con las dimensiones propuestas anteriormente en otros estudios (Ortega et al., 2010), proponiendo como hipótesis la idoneidad de ambos modelos. Además se esperaba que los modelos fuesen diferentes para chicas y chicos.

En este sentido, el principal resultado de esta investigación ha sido testar el modelo de agresión y victimización sexual masculina, y el de agresión femenina, además del de victimización femenina, modelo que fue validado anteriormente por algunos investigadores en otros estudios (Ortega et al., 2010).



Modelos de victimización sexual

Los resultados obtenidos en relación a la validación del instrumento para medir la **victimización sexual en chicas y chicos**, confirman la primera hipótesis que se planteó, ya que se han conseguido testar los modelos unidimensionales y bidimensionales de victimización, tanto femenina como masculina. Tanto para ellas como para ellos, el modelo bifactorial (visual-verbal y contacto físico) de victimización sexual reportaba unos índices de ajuste y replicabilidad más idóneos que el modelo de un solo factor (índice de violencia sexual general). Por tanto, hemos optado por adherirnos al modelo bidimensional y, consecuentemente, los siguientes análisis se realizaron teniendo en cuenta la estructura de dos dimensiones de la victimización de los chicos y de las chicas. Esto se corresponde con los resultados encontrados por (McMaster et al, 2002; Ortega et al, 2010; Witkowska y Kjellberg, 2005), que señalaban la mejor adecuación de un modelo bifactorial frente a uno monofactorial.

El modelo de victimización de este estudio podría ser comparable a los probados por Dahinten (2001) y Lacasse et al., (2003), si bien estos autores sólo analizaron la victimización femenina. A pesar de que los factores e ítems incluidos en cada uno de estos modelos no se corresponden totalmente con el modelo desarrollado en este trabajo y aunque no se podría hablar de estructuras factoriales idénticas, si comparten numerosas características. En este sentido, la estructura que se ha desarrollado en el presente trabajo para la victimización de las chicas y de los chicos, ha resultado, en parte, compatible con la diferenciación de las escalas que apoyaron Lacasse et al., (2003) en función de la severidad de los comportamientos recibidos (moderados y severos). Además, los seis ítems que componían la escala visual-verbal de nuestro estudio se correspondieron con seis de los ítems del factor de violencia general del modelo de Dahinten (2001), el cual contempló un mayor número de comportamientos. Asimismo, los siete ítems de la escala que denominamos victimización visual-verbal con contacto físico, se correspondían con los ítems empleados por Dahinten (2001) para la escala de imposiciones o avances sexuales.

No obstante, estas investigaciones analizaron sus datos en base a análisis exploratorios que no fueron confirmados posteriormente. Si comparamos nuestros



resultados con aquellos obtenidos por estudios que utilizaron análisis estadísticos similares (AFC), encontramos que el modelo desarrollado en el presente trabajo comparte la estructura de dos factores defendida por Witkowska y Kjellberg (2005), así como la validación del instrumento separadamente para chicas y chicos. Sin embargo, estas autoras no encontraron un modelo de victimización satisfactorio que ajustara en chicos y en chicas. Su modelo reconocía un índice general de violencia sexual y dos factores específicos, uno denominado verbal-simbólico y otro etiquetado como contacto físico directo, compuesto cada uno de ellos por tres ítems. A pesar de que el número de ítems variaba ligeramente respecto a las escalas propuestas en nuestro estudio, los comportamientos de su escala verbal-simbólica coincidían con comportamientos recogidos en la escala visual-verbal; idénticamente sucedía entre su escala de contacto físico directo y la utilizada en esta investigación. Por lo tanto, los resultados encontrados en este estudio concluyen en la misma línea de estudios previos, pero avanzando en la identificación de las dimensiones de la agresión y victimización sexual masculina en la adolescencia.

En el mismo sentido puede concluirse respecto a otros estudios previos, como el realizado por McMaster y colaboradores (2002). Además, nuestro estudio comparte algunas similitudes con este trabajo, ejemplo de ello sería la clasificación de violencia realizada por McMaster et al., (2002) -visual, verbal y física- aunque no ocurre lo mismo con las escalas de su modelo y las de este estudio. En este trabajo, las escalas están formadas por ítems que hacen referencia a violencia que no implica contacto físico (visual-verbal) y violencia que conlleva contacto físico, mientras que McMaster et al., (2002) distinguieron los factores de su modelo en base a si la violencia era entre iguales del mismo sexo, o del sexo contrario. De todas formas, la comparación entre el modelo de estos autores y el modelo que aquí se ha testado debe ser tomada con cautela, ya que el equipo de McMaster, realizó la validación del instrumento únicamente para la agresión sexual, mientras que nosotras hemos confirmado el modelo para victimización y agresión. Ellos tampoco diferenciaron por sexos en el momento de realizar los análisis, es decir probaron los modelos incluyendo a chicos y chicas indistintamente, mientras que en este trabajo se han realizado tanto para la victimización como para la agresión, análisis independientes para ambos sexos.



El modelo desarrollado por Ortega y colaboradores (2010), que utilizamos de base para este estudio ha sido replicado satisfactoriamente en nuestra muestra, y el análisis confirmatorio ha probado que este modelo de victimización ajustaba perfectamente, no sólo en la muestra femenina, sino también en la masculina, respondiendo a las diferencias de género existentes en violencia sexual adolescente apuntada por estudios anteriores (Hand y Sánchez, 2000; Pellegrini, 2001; Petersen y Hyde, 2013; Tilyer et al., 2010; Wei y Chen, 2013). Los modelos señalaron, no obstante, diferencias para chicos y chicas. Si bien la estructura del modelo era la misma para ambos, los índices de ajuste del modelo femenino resultaron más adecuados que los señalados por el modelo de victimización masculina. Lo mismo se encontró para las pruebas de replicabilidad, lo que indicó que el instrumento validado para la victimización femenina podría replicarse con mayor seguridad en otras muestras de características similares. No obstante, el modelo de los chicos también presentó índices de replicabilidad aceptables.

Esto ha supuesto una aportación relevante al campo científico de la violencia sexual adolescente ya que hasta el momento no existían modelos de victimización que ajustarán tanto en muestras masculinas como femeninas. Además, la estructura bidimensional que permite diferenciar entre comportamientos leves y severos de victimización sexual tanto en chicas como en chicos aporta una visión más completa de la naturaleza del fenómeno que la estructura monodimensional, la que podría no resultar suficiente para diferenciar la amplia gama de comportamientos que incluye este fenómeno. Esto podría ayudar a evaluar otras características del fenómeno, así como facilitar la comprensión de las consecuencias negativas que este tipo de violencia tiene en unas víctimas y en otras (Ortega et al., 2010).

Modelos de agresión

Las investigaciones sobre agresión sexual adolescente entre iguales son escasas, y aún más si las comparamos con el grueso de trabajos que la literatura científica nos ofrece en el ámbito de la victimización sexual. Esto podría ser debido a que el fenómeno se está estudiando desde hace relativamente poco tiempo en el ámbito escolar. Los primeros estudios se realizaron en el ámbito laboral femenino y en jóvenes universitarias (AAUW, 1993; Fitzgerald et al., 1994, 1995; Gelfand et al., 1995; Gruber,



1992; Paludi, 1996), y a partir de la investigación desarrollada por la AAUW (1993, 2001), se produjo un creciente interés por el estudio de la violencia sexual en las escuelas de educación secundaria y bachillerato (Dahinten, 2003; Hand y Sánchez, 2000; Lacasse et al, 2003, Menesini y Nocentini, 2008; Ortega et al., 2008, 2010, entre otras) que se prolonga hasta la actualidad. Sin embargo a pesar del creciente interés por la investigación en este tópico de violencia en las relaciones interpersonales adolescentes, no se han encontrado trabajos científicos que hayan validado modelos de agresión sexual femenina y masculina, por separado, mediante análisis factoriales confirmatorios.

De manera análoga a los modelos de victimización, la comprobación y confirmación de los modelos unidimensionales y bidimensionales de agresión sexual en chicas y chicos, corroboraron nuestra hipótesis de que ambas se ajustarían a los datos del estudio para ellos y ellas. Si bien, y coincidiendo con otros estudios previos que apostaban por modelos bifactoriales (McMaster, 2002; XXXXX) el modelo que diferenciaba las escalas de agresión visual-verbal y agresión con contacto físico presentó índices de ajuste y replicabilidad superiores a los aportados por el modelo de una sola dimensión tanto para chicos como para chicas, como ya ocurría con la victimización. En esta línea, estudios anteriores tanto a nivel internacional (Attar-Schwartz, 2009; McMaster et al., 2002; Menesini y Nocentini, 2008) como nacional (Ortega et al., 2010; Vega et al., 2013; Vicario-Molina et al., 2010) también identificaron los comportamientos visuales-verbales como formas menos severas, y comportamientos con contacto sexual, como formas más graves de violencia sexual. Otras investigaciones, han desarrollado medidas de severidad, en las que además del tipo de comportamiento también se tenían en cuenta otros aspectos, tales como la frecuencia con la que se producía o recibía el acoso sexual (Hand y Sánchez, 2000; Menesini y Nocentini, 2008; Ortega et al., 2008; Viejo, 2012).

No obstante, y como apuntaban Witkowska y Kjellberg (2005), los modelos de agresión sexual masculina y femenina testados en este trabajo son diferentes para chicos y chicas, no en cuanto a los factores del modelo, sino en relación a los comportamientos que componen el factor. Sin embargo, estas diferencias solo se producían en la dimensión física, mientras que la agresión visual-verbal medía los



mismos comportamientos en ambos sexos y quedaba compuesta por seis ítems con porcentajes de frecuencia aptos para ellos y ellas. El factor de agresión con contacto físico, por su parte, se compuso por tres ítems para el modelo femenino, y por siete para el modelo masculino. En este sentido, los comportamientos de los dos factores específicos señalados en el modelo femenino de Witkowska y Kelberg (2005), factor verbal/simbólico y factor contacto físico directo, se asemejaron con los comportamientos de nuestro modelo femenino de agresión, siendo que algunos de sus comportamientos verbales/simbólicos coincidían con los comportamientos de nuestra escala visual-verbal, y algunos de su escala de contacto físico directo se correspondían con los comportamientos de nuestra dimensión física. No obstante, en la investigación de Witkowska y Kjellberg (2005), el modelo femenino apoyó un factor general de violencia sexual y dos factores específicos, mientras que nosotras apostamos por testar la estructura bidimensional del constructo de la violencia sexual, basándonos en el modelo propuesto por la Dra. Ortega y colaboradores (2010).

De acuerdo a estudios previos (Chiodo et al., 2009; Hand y Sánchez, 2000; Gelfand et al., 1995; McMaster et al., 2002; Menesini y Nocentini; Ortega et al., 2010; Pellegrini, 2001), fueron suprimidos de la escala física femenina aquellos ítems que presentaron un porcentaje de frecuencia extremadamente bajo y que no podían ser incluidos en los análisis; esta casuística se dio en los comportamientos con contacto sexual físico más graves. Sin embargo, estos ajustes en las medidas podrían estar incidiendo en la validez del instrumento que, contrariamente a lo encontrado en el modelo de victimización, presentaba mejores índices de bondad de ajuste para los chicos que para las chicas mientras los índices de replicabilidad del instrumento fueron más óptimos en el modelo de las chicas. No obstante, en ambos casos los índices de replicabilidad obtenidos eran suficientemente adecuados para probar estos modelos en muestras de características similares.

Con todo ello, las estructuras dimensionales que se han encontrado en este trabajo para la violencia sexual, tanto en victimización como en agresión, se ajustaron de manera independiente para chicos y chicas permitiendo, por su carácter bifactorial, un análisis pormenorizado del fenómeno que nos acerca a la realidad de los comportamientos.



5.2. Prevalencia de la violencia sexual adolescente en Andalucía

El segundo objetivo de la investigación estaba dirigido al análisis de la violencia sexual entre iguales atendiendo a diversos indicadores: implicación, cronicidad, variedad, severidad y roles de implicación en función del sexo, la edad y la victimización y agresión. Los resultados sobre la prevalencia del fenómeno encontraron apoyo científico para la mayoría de las hipótesis planteadas al respecto, siendo que se encontró una mayor prevalencia de la victimización que de la agresión, así como una mayor participación de los chicos que de las chicas en ambos fenómenos (AAUW, 2001; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2008; Petersen y Hyde, 2009; Wei y Chen, 2012).

Los datos obtenidos del análisis de la prevalencia del fenómeno de la violencia sexual adolescente, se discuten teniendo en cuenta los diferentes indicadores utilizados para la profundización en el tópico de estudio.

5.2.1. Prevalencia de la victimización y la agresión visual-verbal y física

La prevalencia de implicación en victimización visual-verbal del presente estudio ha encontrado las tasas más elevadas en la muestra masculina, con un 63% de chicos que dijeron haber sido objeto de maltrato de sus iguales. En cuanto a las chicas, se observó que más de la mitad habían sido blanco de los ataques visuales verbales de sus compañeros (53.1%). La victimización física fue menos acusada tanto en el sexo masculino como en el femenino, aunque los chicos fueron dos veces más victimizados físicamente que las chicas (33.8% chicos y 14.2% chicas).

Como ya se detalló en la revisión de la literatura, los resultados sobre los índices de prevalencia del fenómeno de la violencia sexual son diversos y dispares, encontrando una horquilla muy amplia de implicación. Aunque la mayoría de los estudios internacionales y nacionales consultados señalaron porcentajes superiores al 40% de victimización (AAUW, 2001; Chiodo et al., 2009; Dahinten, 2003; Menesini y Nocentini, 2008; Mumford et al., 2013; Ortega et al., 2008; 2010; Ortega-Rivera et al., 2010; Walsh et al., 2007), también existen trabajos en los que los porcentajes



encontrados fueron menos elevados (Atta-Schwartz; Bagley et al., 1997; Bucchianeri et al., 2013; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010; Wei y Chen, 2012). Nuestros resultados confirmaron niveles de prevalencia en victimización visual-verbal similares a los de aquellos estudios nacionales e internacionales que apuntaron índices más elevados, mientras que los resultados de la victimización física iban más en la línea de aquellos trabajos en los que los porcentajes resultaron ser menos altos.

Los resultados hallados para la prevalencia de agresión visual-verbal y física, apuntaron que los chicos estaban implicados en una proporción mayor. No obstante, en ambos sexos la agresión predominante entre los adolescentes fue la visual-verbal (chicos 52.6% vs. Chicas 25.7%), mientras que los porcentajes de agresión física de chicos y chicas estuvieron muy por debajo de los encontrados en la dimensión visual-verbal. Los chicos se reflejaron claramente más agresores físicos que ellas, siendo que su incidencia fue cinco veces mayor (25.2% y 5.1% respectivamente).

El interés por la prevalencia y naturaleza de las agresiones sexuales entre adolescentes fue posterior a la atracción surgida por el estudio de la victimización. Esto se refleja en un número más limitado de investigaciones, aunque en los últimos años está experimentándose un aumento de trabajos que analizan la agresión sexual (Espelage et al., 2012; Mumford et al., 2013). Los resultados obtenidos en nuestra muestra presentaron porcentajes de agresión más altos que los de la mayoría de estudios internacionales anteriores (Banyard et al., 2006; Espelage et al., 2012; McMaster et al., 2002; Mumford et al., 2013; Timmerman, 2002) a excepción del estudio de la AUUW (1993) que indicaron que más de la mitad de chicos y chicas agredían a sus pares (66% chicos y 52% chicas). De todas formas, la mayoría de autores no diferenciaron entre violencia de un tipo u otro, lo que nos plantea un problema en la comparación con otros, ya que tal vez nuestros porcentajes serían más similares a los de otras muestras, si no se hubieran diferenciado comportamientos visuales-verbales de físicos. Lo que quedó patente en nuestros resultados, y en los que han diferenciado agresiones más y menos severas, es que los adolescentes utilizan más las formas más leves de agresión, principalmente conductas verbales (Espelage et al., 2012; Mumford et al., 2013). Por tanto estos resultados dibujan un panorama distinto al presentado en otras investigaciones en las que se han utilizado indicadores



generales de acosos sexual adolescente, ya que estos les permiten afirmar que el acoso sexual entre escolares adolescentes está muy extendido, pero sin embargo, no ofrecen información sobre si el tipo de conductas más frecuentes, la severidad de las mismas, ni distinguir si del total de los implicados, la mayoría de ellos están implicados en las formas más leves. Datos que los indicadores utilizados en este estudio nos han aportado.

Además, debemos tener también presente que los resultados sobre la prevalencia podrían estar influenciados por la metodología utilizada (Attar-Schwartz, 2009; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010; Ortega-Rivera et al. 2010, Vega et al., 2013), ya sea debido a los instrumentos, a las dimensiones o escalas consideradas y a los marcos temporales utilizados, así como a la edad o sexo estudiado. Por todo ello es posible que no se puedan arrojar índices homogéneos de prevalencia de unos estudios a otros.

En relación a los comportamientos específicos de acosos sexual que ocurren entre los jóvenes, los resultados han mostrado que ambos sexos coincidieron en el comportamiento más frecuente y en el menos frecuente. El comportamiento que recibieron y utilizaron más chicos y chicas fue el de “miradas, comentarios, bromas o gestos guarros”. Este dato fue avalado por la mayoría de investigaciones tanto a nivel internacional (AAUW, 2001; Attar-Schwartz; hand y Sánchez, 2000; Petersen y Hyde, 2009, 2013; Tillyer et al., 2010) como nacional (Fernández-Fuertes y Fuertes Martín, 2005; Ortega et al., 2010; Ortega-Rivera et al., 2010; Vicario-Molina et al., 2010). El comportamiento que menos dijeron experimentar y ejecutar los participantes del estudio fue el de “forzar a hacer algún acto más que besar”. En este caso, las investigaciones anteriores no son concluyentes respecto a este dato, ya que en general no suelen aportar datos sobre el comportamiento menos frecuente. Sin embargo, un dato defendido generalmente por los científicos, es que los comportamientos menos frecuentes son los que implican contacto físico forzado (Espelage et al., 2012; Lacasse et al., 2003; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010).



Cronicidad y variedad de los comportamientos

Para estudiar más a fondo la implicación en violencia sexual entre iguales se midió la *cronicidad* (frecuencia) y la *variedad* de los comportamientos experimentados y utilizados entre los adolescentes. Esto se hizo para poder obtener información más detallada sobre la prevalencia del fenómeno, es decir, para profundizar en el fenómeno, y no quedarnos únicamente con unos datos muy generales de prevalencia.

Los resultados obtenidos al respecto han mostrado que tanto la cronicidad de la victimización como de la agresión de chicos y chicas era esporádica –una o dos veces en los 3 últimos meses-. A pesar de que en ambos sexos la cronicidad fue ocasional, en la victimización, la media de los chicos fue el doble que la de las chicas en las dos dimensiones de violencia (visual-verbal y física). No se apreció tal diferencia en la agresión. Una minoría de adolescentes afirmó recibir o realizar acoso sexual con una mayor cronicidad que la presentada por la muestra general, destacando los participantes sexo masculino. Diferentes estudios han coincidido en determinar que la cronicidad de la violencia sexual no es excesivamente frecuente, sino ocasional (AAUW, 1993; 2001; Gruber y Fineran, 2008; Hand y Sánchez, 2000; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010) como se ha encontrado en nuestros resultados. Sin embargo, se da una mayor controversia en cuanto al efecto del sexo en la cronicidad, siendo que algunos estudios americanos (AAUW, 1993, 2001; Hand y Sánchez, 2000) y europeos (Timmerman, 2005), han apuntado que la cronicidad era mayor para el sexo femenino, mientras que otros estudios (Gruber y Fineran, 2008; McMaster et al., 2002; Pellegrini, 2001) no han establecido diferencias en relación al sexo de los adolescentes. Por tanto, en este sentido, nuestros datos no vienen avalados por estudios previos dado que las medias de cronicidad de los chicos duplicaban las de las chicas. Las diferencias culturales podrían estar influyendo en esta diferente tendencia de los resultados. Futuros estudios permitirán avanzar u profundizar en estos resultados.

La variedad de los comportamientos de victimización y agresión nos permitió conocer si los adolescentes empleaban o recibían diferentes tipos de comportamientos. En el presente trabajo los datos señalaron que la media estuvo entre uno y tres comportamientos diferentes tanto para las formas visuales-verbales



como para las formas físicas. En la victimización no hubo diferencia entre chicos y chicas, siendo que ambos recibieron entre dos y tres tipos de comportamientos diferentes, mientras que en la agresión las chicas apuntaron una variedad menor, uno o dos comportamientos. No obstante, en el caso de la agresión física femenina la variedad máxima de conductas fue de tres, mientras que la escala de agresión física de los chicos evaluaba un total de 6 comportamientos. Apuntar que sólo un 1% de las chicas afirmó usar todas las formas analizadas para agredir, mientras que un 4% de ellos las utilizaron todas. No ha sido abundante el cuerpo de investigaciones que ha analizado la variedad de comportamientos en la violencia sexual (Chiodo et al, 2009; Dahinten, 2001), ya que la mayoría se han centrado en distinguir las formas posibles, pero no en cuantos tipos diferentes experimentaron o utilizaron (Espelage et al., 2012; lacasse et al., 2003; Ortega et al., 2008, 2010; Petersen y Hyde, 2013; Vicario-Molina, 2010; Wei y Chen, 2012). Los datos hallados por Dahinten (2001) no coincidieron con los obtenidos en nuestra investigación, ya que los autores ellos encontraron una mayor variedad de comportamientos ejercidos y recibidos, y una diferencia clara en ambos sexos (chicas 10 o más formas vs. chicos 5 o más). Esta diferencia podría estar influenciada por el número de comportamientos utilizados en cada estudio.

La Severidad de la violencia sexual adolescente

Otro de los indicadores que se utilizó en este estudio para tener una visión más amplia de la incidencia en violencia sexual entre pares, fue la severidad de los comportamientos. Las conductas visuales-verbales fueron analizadas como formas leves, mientras que las conductas físicas, así como la combinación de visuales-verbales y físicas se asumieron como formas más graves. Esta clasificación de la severidad ha sido hallada en estudios previos (AAUW, 1993; 2001; Espelage et al., 2012; Lacasse et al., 2003; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010; Pelligrini, 2001, Petersen y Hyde, 2013; Timmerman, 2005; Wei y Chen, 2012).

Los resultados obtenidos en relación a la severidad han revelado que los chicos experimentaron y recibieron más formas severas que las chicas. Contrariamente, las chicas experimentaron más las formas leves que los chicos, no ocurriendo esto en la agresión. La victimización y agresión masculina presentó porcentajes similares para los



comportamientos leves y graves, mientras que en las chicas destacaron las formas leves sobre las graves. Estos datos son similares a los hallados recientemente en una investigación asiática (Wei y Chen, 2012), donde se encontró que la severidad de los chicos fue mayor que la de las chicas. Por su parte, Lacasse et al., (2003) encontró datos contradictorios a los de Wei y Chen (2012) y a los nuestros, siendo que ellos observaron que la severidad de la victimización fue mayor entre las chicas que entre los chicos, y que éstos presentaron porcentajes más altos que ellas en las formas moderadas. Otras investigaciones tampoco coincidieron con los resultados aportados en nuestro trabajo, ya que sus estudios mostraron que las chicas fueron victimizadas con más severidad que los chicos (AAUWW; 1993; 2001; Hand y Sanchez, 2000; Timmerman, 2005). No obstante, existe una coincidencia generalizada en los estudios, y es que las formas que más acontecen en ambos sexos son las moderadas (AAUW, 1993, 2001; Petersen y Hyde, 2013; McMaster et al., 2002; Witkowska y Menckel, 2005), a excepción de los datos del estudio español de Vicario-Molina et al., (2010), donde se observó que las conductas que más se dan entre los adolescentes son las severas. No obstante, para la mayoría de los estudios, las diferencias de severidad estarían relacionadas con el sexo. Parece evidente la controversia respecto a que sexo presenta una violencia sexual más severa.

5.2.2. Evolución de la violencia sexual durante la adolescencia

Como parte de nuestro segundo objetivo se analizó la implicación en violencia sexual adolescente en relación a la edad de los participantes. Es incuestionable que la influencia de la edad sobre la implicación en violencia sexual entre iguales, ha sido un aspecto sobre el que cantidad de investigadores han indagado (Attar-Schwartz, 2009; Bucchianeri et al., 2013; Chiodo et al., 2009; Dahinten, 2001; Espelage et al., 2012; Lacasse et al., 2003; McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010; Pellegrini, 2001; Petersen y Hyde, 2009). Los resultados alcanzados en nuestro estudio en relación a la evolución de la violencia sexual de chicos y chicas durante la adolescencia, señalaron que la edad influye en la victimización y agresión de los jóvenes. La hipótesis planteada en el estudio en relación al sexo de los participantes fue confirmada con nuestros resultados.



Concretamente, los datos mostraron que la victimización de las chicas difería en relación a la edad, siendo que las chicas experimentaron una mayor victimización a edades más tempranas, mientras que a medida que se avanzaba en edad disminuía la victimización. La victimización de los chicos también apuntó diferencias en las diferentes edades, siendo que los chicos de menos edad estaban menos victimizados que los mayores. Por tanto la tendencia fue totalmente contraria en chicos que en chicas, en ellas se produjo una disminución y en ellos un aumento. En la agresión, las chicas no señalaron diferencias significativas con respecto a la edad, sin embargo, la tendencia fue similar a la que se siguió en la victimización, menos agresoras a medida que se hacían mayores. Por su parte, los chicos de más edad se confesaron más agresores que los de menos edad, análogo a lo encontrado en la victimización.

Es evidente la controversia existente respecto al efecto que la edad tiene en relación a la violencia sexual, siendo que algunos estudios hallaron datos que coincidían parcialmente con lo encontrado en esta investigación (AAUW, 1993, 2001; Chiodo et al., 2009; Espelage et al., 2012; Petersen y Hyde, 2013), aunque con matices, ya que ellos afirmaron que la victimización aumentaba con la edad en general, y nosotros en las chicas no sólo no observamos un aumento, sino que se experimentó un descenso. Contrariamente, a estos, Dahinten (2001) indicó que la victimización se mantenía o disminuía a medida que aumentaba la edad en ambos sexos. Otros, sin embargo, hallaron que el acoso sexual aumentaba en la temprana adolescencia, pero que posteriormente se mantenía o descendía (Pellegrini, 2001; Petersen y Hyde, 2009). Ellos defienden que a medida que los adolescentes crecen puede que interpreten estas formas de violencia sexual como flirteo o forma de cortejo, y no como un comportamiento violento. Finalmente, Attar-Schwartz (2009), no encontró diferencias en la victimización en las diferentes edades de estudio.

Nosotras defendemos la idea de que esta tendencia de disminución en las chicas y aumento en los chicos con la edad, estaría relacionado con el hecho de que las chicas suelen presentar un desarrollo puberal más precoz que los chicos, y por consiguiente, un aumento hormonal y desarrollo de los caracteres sexuales secundarios. Así como un despertar sexual que provoca que sus iguales se conviertan en objeto de deseo, y que ellas se conviertan en blanco de deseo de chicos más



mayores que ya experimentan estos cambios sexuales (McMaster et al., 2002; Ortega et al., 2010; Ortega-Rivera et al., 2010), mientras que los chicos de menos edad aún preúberes, no experimentan este interés por la sexualidad ni por el sexo contrario, ni son objeto de deseo para las chicas de su edad. Por tanto las chicas, al principio de la adolescencia pueden utilizar y recibir más violencia sexual debido a que el aprendizaje de expresar los deseos sexuales de una manera socialmente aceptable supone una tarea que en muchos casos necesita de entrenamiento y adaptación, y que puede desembocar en atenciones sexuales rudas o agresivas. Los chicos experimentan esta tarea con más edad, ya que su desarrollo puberal suele ser más tardío.

Evolución de la cronicidad y variedad a lo largo de la adolescencia

El efecto de la edad sobre la cronicidad y variedad del acoso sexual reveló resultados interesantes para la investigación y en la línea de los encontrados para la prevalencia del fenómeno. En cuanto a la cronicidad de la victimización y agresión sexual, los datos únicamente reportaron influencias de la edad en la victimización visual-verbal femenina: la cronicidad de la victimización fue menor entre las chicas de 18 años o más respecto a las de 15 y 17 años. En el resto de análisis no se encontraron diferencias significativas aunque la tendencia de los datos fueron en la misma línea que los anteriores: la cronicidad de la agresión femenina disminuía con la edad mientras que para la agresión y victimización masculina se producía un aumento. Los estudios sobre violencia sexual que han utilizado medidas específicas de cronicidad no han sido muy frecuente, aunque si existen algunas investigaciones al respecto (Menesini y Nocentini, 2008; Ortega et al., 2010; Straus y Ramírez, 2007; Vicario-Molina et al., 2010). (Dahinten, 2001; Gruber y Fineran, 2008; Lacasse et al., 2003; Petersen y Hyde, 2009, 2013). La diferencia en cuanto a la frecuencia de victimización y agresión sexual en relación a la edad no ha aportado datos concluyentes hasta el momento.

Por su parte, los datos sobre la variedad de los comportamientos de acoso sexual a lo largo de la adolescencia señalaron diferencias en la victimización visual-verbal femenina y masculina, siendo que las chicas de menor edad experimentaban una mayor variedad de comportamientos que las chicas más grandes, mientras que los



chicos experimentaron un mayor número de comportamientos diferentes en las edades más avanzadas (18 o más). En la agresión únicamente se observaron diferencias significativas en la agresión visual-verbal masculina, donde los chicos de menos edad experimentaron menos variedad de comportamientos que los de más edad. En la agresión física de los chicos, la variedad tiende a mantenerse con la edad. En la muestra de las chicas la tendencia en la agresión es similar a la encontrada en la victimización, descenso con la edad.

Los datos han indicado que la variedad y cronicidad de la violencia sexual presenta tendencias de aumento y descenso parecidas a lo largo de la adolescencia, y que estas tendencias parecen seguir trayectorias totalmente diferentes en chicas y chicos, siendo que cuando ellos aumentan, ellas disminuyen.

En investigaciones anteriores la variedad de comportamientos en las diferentes edades han apuntado desde resultados muy generales, en los que no se distingue el sexo de los participantes (Petersen y Hyde, 2009), a resultados más concretos (Dahinten, 2001). Los resultados de Dahinten (2001), señalaron que tanto los chicos como las chicas mantenían o disminuían la variedad de comportamientos con la edad, aunque señalaron que la variedad de ellas seguía siendo superior. Por el contrario, Petersen y Hyde (2009) señalaron un aumento en la variedad de comportamientos, y destacaron un mayor porcentaje en la victimización masculina. La investigación de Lacasse et al., (2003), mostró que la variedad de comportamientos se incrementa con la edad tanto en chicos como en chicas. Por tanto, nuestros datos se contradicen con algunas de las investigaciones previas (Dahinten, 2001), y se confirman parcialmente con otras (Lacasse et al., 2003; Petersen y Hyde, 2009). A este respecto, este estudio desprende datos interesantes y que pueden ayudar a vislumbrar más claramente el curso que sigue el acoso sexual en los chicos y chicas. Entre ellos destacamos el mayor riesgo que parecen presentar los chicos, siendo que ellos aparecen más implicados tanto en victimización como en agresión, y en todas las formas, pero principalmente en las graves y con una mayor frecuencia y variedad de comportamientos.



Evolución de la severidad durante la adolescencia

En nuestro trabajo se hipotetizó que la severidad variaría en función de la edad de los escolares en la violencia sexual, y los resultados obtenidos han confirmado parcialmente nuestra hipótesis, ya que sólo la victimización masculina arrojó diferencias significativas en la severidad en relación a la edad, siendo que los chicos experimentaban menos formas leves con la edad, pero sufrían más formas graves a partir de los dieciséis años, gravedad que se mantenían con la edad. Por tanto la severidad en la victimización masculina es mayor pasado el umbral de los quince años.

Los resultados sobre agresión masculina presentaron tendencias similares de aumento de los comportamientos severos con la edad. Contrariamente, la tendencia de las chicas fue de aumento en las formas leves y disminución en las formas graves tanto en la victimización como en la agresión. Estos datos coincidieron en parte con los presentados por Petersen y Hyde (2009). Por el contrario, se contradicen con los resultados aportados por Lacasse et al., (2003). Attar-Schwartz (2009), no encontró diferencias por edad en relación a la severidad de los comportamientos. Los diferentes estudios consultados, y el nuestro propio, han revelado que los datos sobre la evolución de la severidad a lo largo de la adolescencia no son concluyentes.

Severidad en relación a la cronicidad y variedad

Nos pareció interesante evaluar si existía relación entre la cronicidad y variedad de la violencia sexual y la severidad de la misma, puesto que ello nos podía proporcionar datos más específicos del panorama existente del acoso que tiene lugar entre los adolescentes. La literatura consultada no ha reportado hasta el momento investigaciones sobre este tópico en el que se haya estudiado la relación entre estos indicadores si bien existen investigaciones que han indagado en estos aspectos en el ámbito de las parejas adolescentes (Straus y Ramírez, 2007).

En el caso de las chicas la severidad fue mayor entre las que recibieron comportamientos con mayor cronicidad y entre las que experimentaron una mayor variedad de comportamientos. La agresión femenina también apuntó que la severidad fue más aguda entre las chicas que agredían con mayor frecuencia y entre las que



usaban un mayor número de comportamientos diferentes. Los datos de los chicos coincidieron con los encontrados para las chicas. Por tanto podría decirse que estar implicado con una mayor cronicidad, y con una mayor variedad de comportamientos estaría relacionado con una mayor severidad de la violencia sexual adolescente.

5.3. Fortalezas, limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

El objetivo de este estudio ha sido en todo momento contribuir mediante el análisis empírico de los datos a una mayor comprensión del fenómeno de estudio: El acoso sexual adolescente. Los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se ha llegado tras la investigación nos han aportado nuevos datos y nos han clarificado aspectos que aún no estaban suficientemente definidos en trabajos anteriores. Sin embargo, esta contribución al campo científico del acoso sexual no debería obviar las limitaciones que se han encontrado durante el proceso de investigación, ya que las mismas han estimulado el planteamiento de nuevas líneas de trabajo.

Posiblemente una de las fortalezas de nuestro trabajo recae en el enfoque bidimensional por el que se ha apostado para analizar y profundizar la violencia sexual adolescente. Esta aproximación ha permitido desgranar de forma más precisa como funciona este tipo de relaciones sexuales violentas de naturaleza sexual en el transcurso de la adolescencia, para poder responder más adecuadamente a las necesidades que los chicos y chicas tienen. En este sentido, diremos que hemos contribuido a una fotografía más precisa y detallada de la estructura dimensional y prevalencia en el fenómeno.

Otro de los puntos fuertes de nuestra investigación estuvo relacionado con diferentes aspectos metodológicos. Ejemplo de esto ha sido la muestra representativa con la que se ha contado, ya que más de tres mil escolares de entre quince y dieciocho años participaron en nuestro estudio. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo que permitía extrapolar o generalizar los datos a la población española. Asimismo, fue importante el uso de análisis factorial confirmatorio para validar el instrumento de la violencia sexual, para comprobar que la validación



realizada anteriormente por Ortega et al (2010) se ajustaba no solo a los datos de la victimización femenina, sino también a los de la victimización y agresión masculina.

El análisis de la prevalencia del fenómeno mediante diversos indicadores también podría considerarse una fortaleza del estudio, así como la distinción entre chicos y chicas en la realización de los análisis, ya que estudios anteriores señalaron diferencias entre chicos y chicas en relación a la implicación en este complejo fenómeno.

Una de las limitaciones del estudio ha sido no comparar los resultados de la prevalencia de la violencia sexual con los resultados de la implicación en bullying y dating violence, ya que algunos autores han señalado que la violencia sexual podría considerarse como un tipo específico de bullying, y otros autores defienden que el dating violence es el escalón que sigue al de la violencia sexual. Desde este enfoque, la violencia sexual parece ser el eslabón entre el bullying y el dating violence.

Los instrumentos empleados también suponían ciertas limitaciones. Si bien, se ha contado con una extensa batería de instrumentos que permiten analizar diferentes aspectos relacionados con el fenómeno, la inclusión de instrumentos cualitativos en esta batería de cuestionarios podría ayudarnos a evaluar otros aspectos que no han podido ser evaluados. Por ejemplo focos de grupo o entrevistas.

Concluimos con una de las cuestiones más interesantes con vista a nuestro presente y futuro científico en esta línea de investigación, las futuras líneas de trabajo. Tras la realización de este estudio nos parece importante indagar en los efectos que la violencia sexual tiene en los chicos y chicas, así como las estrategias de afrontamiento que unos y otras utilizan cuando experimentan estas agresiones. Además, la comparación de este fenómeno con otros que se dan durante esta etapa del ciclo vital también nos parece que sería un tema interesante en el que indagar. Asimismo, sería oportuno evaluar que variables predicen o predisponen a la implicación en este tipo de fenómenos.



6. Referencias

- Abioye-Kuteyi, E. A., Ojofeitimi, E. O., Aina, O. I., Kio, F., Aluko, Y., & Mosuro, O. (1997). The influence of socioeconomic and nutritional status on menarche in Nigerian school girls. *Nutrition & Health, 11*(3), 185-195.
- Achenbach, T. M. (2002). *Manual for the Youth Self Report and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont.
- Adams, A. (2000). *Bullying at work. How to confront and overcome it*. London: Virago.
- Albert, D., & Steinberg, L. (2011). Judgment and decision making in adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 211-224.
- Alsaker, F. (1992). Pubertal timing, overweight and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence, 12*, 396-419.
- American Association of University Women. (1993). *Hostile hallways: The AAUW survey on sexual harassment in America's schools*. Washington, DC: American Association of University Women.
- American Association of University Women. (2001). *Hostile hallways: Bullying, teasing, and sexual harassment in school*. Washington, DC: American Association of University Women.
- Anderson, V., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R., & Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental Neuropsychology, 20*, 385-406.
- Apter, A., Galatzer, A., Beth-Alachmi, N., & Laron, Z. (1981). Self-image in adolescents with delayed puberty and growth retardation. *Journal of Youth and Adolescence, 10*, 501-505.
- Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1990). Varieties of 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 physiological growth in adolescence. En G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Edits.), *Blackwell handbook of adolescence* (págs. 24-47). Malden, MA: Blackwell Publishing.



- Arnet, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, *55*, 468-480.
- Astor, R. A., Meyer, H. A., & Behre, W. J. (1999). Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal*, *36*, 3-42.
- Attar, B. K., Guerra, N. G., & Tolan, P. H. (1994). Neighborhood disadvantage, stressful life events, and adjustment in urban elementary-school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, *23*, 391-400.
- 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.
- Auchus, R. J., & Rainey, W. E. (2004). Adrenarche - physiology, biochemistry and human disease. *Clinical Endocrinology*, *60*, 288-296.
- Ausubel, D. P. (1970). *The use of ideational organizers in science teaching*. Columbus, OH: ERIC Information Analysis Center for Science Education.
- Bagley, C., Bolitho, F., & Bertrand, L. (1997). Sexual assault in school, mental health, and suicidal behaviors in adolescent women in Canada. *Adolescence*, *32*(126), 361-366.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Theory, research and applications* (Vol. A, págs. 71-129). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (2007). Social Learning Theory of Aggression. En J. F. Knutson (Ed.), *The Control of Aggression* (págs. 201-252). New Brunswick: Aldine Transaction.
- Bandura, A., & MacDonald, F. J. (1963). The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping childrens' moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *67*, 274-281.
- Barnett, R., & Rivers, C. (2004). *Same difference: How gender myths are hurting our relationships, our children, and our jobs*. New York: Basic Books.
- Belsky, J. (2000). Conditional and alternative reproductive strategies: Individual differences in susceptibility to rearing experience. En J. Rodgers, D. Rowe, & W. Miller (Eds.), *Genetic influences on human fertility and sexuality: Theoretical and empirical contributions from the biological and behavioral sciences* (págs. 127-146). Boston, MA: Kluwer.



- Belsky, J. (2007). Childhood Experiences and Reproductive Strategies. En R. Dumbar, & L. Barrett (Edits.), *Oxford Handbook of evolutionary psychology* (págs. 237-254). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Belsky, J. (2012). The development of human reproductive strategies: Progress and prospects. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 310–316.
- Belsky, J., Steinberg, L., Houts, R. M., Friedman, S. L., DeHart, G., Cauffman, E., . . . Susman, E. (2007). Family rearing antecedents of puberal timing. *Child Development*, 78, 1302-1321.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *Scholl violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. New York: Oxford University Press.
- Benbenishty, R., Khoury-Kassabri, M., & Astor, R. (2006). *A national study on school violence in Israel*. Jerusalem: Israel Ministry of Education.
- 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, D. J., & Thomson, G. E. (1982). Sexual harassment on a university campus: The confluence of authority relations, sexual interest and gender stratification. *Social Problems*, 29, 236-251.
- Benthin, A., Slovic, P., Moran, P., Severson, H., Mertz, C. K., & Gerrard, M. (1995). Adolescent health-threatening and health-enhancing behaviors: A study of word association and imagery. *Journal of Adolescent Health*, 17q, 143-152.
- Bingham, S. G. (1994). *Conceptualizing sexual harassment as discursive practice*. Westport, CT: Praeger.
- Blos, P. (1962). *On adolescence: a psychoanalytic interpretation*. Glencoe, IL: Free Press.
- Borg, M. K. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research*, 41, 137-153.
- Borowsky, I., Hogan, M., & Ireland, M. (1997). Adolescent Sexual Aggression: Risk and Protective Factors. *Pediatrics*, 100(6), e7.
- 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.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic.



- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Brooks-Gunn, J., & Paikoff, R. L. (1993). "Sex is a gamble, kissing is a game": Adolescent sexuality, contraception, and pregnancy. En S. Millstein, A. C. Peterson, & E. O. Nightingale (Edits.), *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century* (págs. 180-208). New York: Oxford University Press.
- Bucchianeri, M. M., Eisenberg, M. E., & Neumark-Sztainer, D. (2013). Weightism, Racism, Classism, and Sexism: Shared Forms of Harassment in Adolescents. *Journal of Adolescent Health, 53*, 47-53.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones on moods and behavior at adolescence? *Psychological Bulletin, 111*, 62-107.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction to same and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology, 36*, 147-154.
- Bussey, K., & Maughan, B. (1982). Gender Differences in Moral Reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(4), 701-706.
- Byrne, B. (2009). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming*. Canadá: Psychology Press.
- Byrnes, J. P. (2003). Cognitive development during adolescence. En G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Edits.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (págs. 227-246). Oxford, UK: Blackwell.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cameron, J. L. (2004). Interrelationships between hormones, behavior, and affect during adolescence. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1021*, 134-142.
- Casco, F. J. (2003). *Ideas y representaciones sociales sobre la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and Crime: Current Theories* (págs. 149-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cauffman, E., & Steinberg, L. (1995). The cognitive and affective influences on adolescent decision-making. *Temple Law Review, 68*, 1763-1789.



- Cillessen, A. H., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, *14*, 102-105.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Boucherville (Québec): G. Morin.
- Coleman, J. (1993). Adolescence in a changing world. En S. Jackson, & H. Rodriguez-Tomé (Edits.), *Adolescence and its Social Worlds*. Hove: Erlbaum.
- Coleman, J. C. (1980). *The Nature of Adolescence*. New York: Methuen.
- Coleman, J., & Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence (3rd ed.)*. London: Routledge.
- Coleman, P. K., & Byrd, C. P. (2003). Interpersonal correlates of peer victimization among young adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *32*, 301-314.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, *8*(3), 293-319.
- Collins, W. A., & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. En W. Damon, & R. Lerner (Edits.), *Social, emotional, and personality development. Handbook of Child Psychology* (págs. 1003-1067). New York: Wiley.
- Compas, B. E., Hinden, B., & Gerhardt, C. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, *46*, 265-293.
- Conger, J. J. (1977). *Adolescence and Youth: Psychological Development in a Changing World*. New York: Harper.
- 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 (Edits.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (págs. 226-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Connolly, J., & Mclsaac, C. (2011). Romanctic Relationships in Adolescence. En M. Underwood, & L. Rosen (Edits.), *Social Development: relationships in infancy, childhood, and adolescence* (págs. 180-206). London: Guildford Press.
- 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., Furman, W., & Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development, 71*, 1935-1408.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W.A. Freeman.
- Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of Self-esteem*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Cortés, A. (2001). Conocer los valores de los valores de los alumnos de Secundaria. Una experiencia en el centro de ESO de "Villa de Benasque". *Cuadernos de Pedagogía, 3001*, 38-40.
- Cortés, A. (2002). *Hacia un modelo de comprensión del desarrollo moral desde Kohlberg y Bronfenbrenner: Un estudio comparativo e intergeneracional*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la UPV.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry, 48*, 577-582.
- 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* (págs. 242-262). California, CA: Guilford.
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., & Grotpeter, J. K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. En D. Berstein (Ed.), *The Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 45, págs. 75-141). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Crone, E. A. (2009). Executive functions in adolescence: Inferences from brain and behavior. *Developmental Science, 12*, 825-830.
- Crone, E. A., & van der Molen, M. W. (2004). Developmental changes in real-life decision-making: Performance in a gambling task previously shown to depend on the ventromedial prefrontal cortex. *Developmental Neuropsychology, 25*, 251-279.
- Crone, E. A., Bunge, S. A., van der Molen, M. W., & Ridderinkhof, K. R. (2006). Switching between tasks and responses: A developmental study. *Developmental Science, 9*(3), 278-287.



- 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.
- Choudhury, S., Blakemore, S. J., & Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 1*(3), 165-174.
- Dahinten, S. V. (2001). *Peer sexual harassment: A social determinant of adolescents' health?* Unpublished doctoral dissertation: University of British Columbia.
- Dahinten, S. V. (2003). Peer Sexual Harassment in Adolescence: The Function of Gender. *Canadian Journal of Nursing Research, 35*, 26-73.
- Dahl, R. E., & Gunner, M. R. (2009). Heightened stress responsiveness and emotional reactivity during pubertal maturation: implications for psychopathology. *Development and Psychopathology, 21*, 1-6.
- Dawn, W. L. (2003). *Adolescent peer sexual harassment: a discursive approach*. Tesis doctoral no publicada. University of Calgary, Canadá.
- Douvan, E., & Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. New York: John Wiley.
- Duffy, J., Wareham, L., & Waish, M. (2004). Psychological consequences for high school students of having been sexually harassed. *Sex Roles, 50*, 811-821.
- Dunphy, D. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry, 26*, 230-246.
- Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Urban Education, 37*, 350-364.
- Dusek, B. J., & McIntyre, J. G. (2003). Self-concept and self-esteem development. En G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Edits.), *Blackwell handbook of adolescence* (págs. 291-309). New York: Blackwell.
- Dwyer, K. P., Osher, D., & Hoffman, C. C. (2000). Creating responsive schools: Contextualizing early warning, timely response. *Exceptional Children, 66*, 347-365.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Byrnes, J. (2003). Cognitive development in adolescence. En I. B. Weiner, R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Edits.), *Handbook of psychology: Developmental Psychology* (Vol. 6, págs. 241-265). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y Tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.



- Elkind, D. (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Development, 38*, 1025-1034.
- Elkind, D. (1976). *Child Development and Education: A Piagetian Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Elkind, D. (1984). *All grown up and no place to go*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Elliott, D. S., Huizinga, D., & Menard, S. (1989). *Multiple Problem Youth: Delinquency, Drugs and Mental Health Problems*. New York, NY: Springer.
- Ellis, B. J. (2004). Timing of Pubertal Maturation in Girls: An Integrated Life History Approach. *Psychological Bulletin, 130* (6), 920-958.
- Ellis, B. J., & Garber, J. (2000). Psychosocial antecedents of variation in girls' pubertal timing. *Child Development, 71*, 485-501.
- Ellis, B. J., Shirtcliff, E., Boyce, W. T., Dearthoff, J., & Essex, M. (2011). Quality of early family relationships and the timing and tempo of puberty: Effects depend on biological sensitivity to context. *Development and Psychopathology, 23*, 85-99.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Ernst, M., Pine, D. S., & Hardin, M. (2006). Triadic model of the neurobiology of motivated behavior in adolescence. *Psychol Med, 36*(3), 299-312.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2007). Dating violence and sexual harassment across the bully-victim continuum among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 799-811.
- Espelage, D. L., Basile, K. C., & Hamburguer, M. E. (2012). Bullying Perpetration and Subsequent Sexual Violence Perpetration Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health, 50*, 60-65.
- Esteve, J. V. (2004). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Eysenck, H. J. (1976). The biology of morality. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (págs. 108-123). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Faust, M. S. (1960). Developmental maturity as a determinant in prestige of adolescent girls. *Child Development, 31*(1), 173-184.
- Feldman, S., & Elliot, G. (1990). *At the threshold*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Fernández-Fuentes, A. A., Fuentes, 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. A., & Fuertes, A. (2005). Violencia sexual en las relaciones de pareja de los jóvenes. *Sexología Integral*, 2, 126-132.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Field, A., & Hole, G. (2003). *How to design and report experiments*. London: SAGE.
- Fineran, S., & Bennett, L. (1999). Gender and power issues of peer sexual harassment among teenagers. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(6), 626-641.
- Fineran, S., & Bolen, R. M. (2006). Risk factors for peer sexual harassment in schools. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(9), 1169-1190.
- Fineran, S., Bennet, L., & Sacco, T. (2003). Peer sexual harassment and peer violence among adolescents in Johannesburg and Chicago. *International Social Work*, 46, 387-401.
- Fitzgerald, L. F. (1996). Sexual harassment: the definition and measurement of a construct. En M. Paduli (Ed.), *Sexual harassment on college campuses: Abusing the ivory power*. Albany: State University of New York Press.
- Fitzgerald, L. F., Gelfand, M. J., & Drasgow, F. (1995). Measuring sexual harassment: Theoretical and psychometric advances. *Basic and Applied Psychology*, 17, 425-445.
- Fitzgerald, L. F., Shullman, S. L., Bailey, N., Richards, M., Swecker, J., Gold, Y., . . . Weitzman, L. (1988). The incidence and dimensions of sexual harassment in academia and the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 152-175.
- Fitzpatrick, M., Salgado, D., Suvak, M., King, L., & King, D. (2004). Associations of gender and Gender-Role Ideology with behavioral and attitudinal features of intimate partner aggression. *Psychology of men and masculinity*, 5 (2), 91-102.
- Flannery, D. J., Rowe, D. C., & Gulley, B. L. (1993). Impacts of pubertal status, timing, and age on adolescent sexual experience and delinquency. *Journal of Adolescent Research*, 8, 21-40.
- Flannery, R. (1997). *Violence in America: Coping with drugs, distressed families, inadequate schooling, and acts of hate*. New York: Continuum.
- Follingstad, D., Bradley, R., Laughlin, J., & Burke, L. (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.



- Freud, A. (1946). *The ego and the mechanisms of defense*. New York: International Universities Press.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 15, 255-278.
- Freud, S. (1961). The ego and the id. En J. Strachey (Ed.), *Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (págs. 3-66). London: Hogarth Press (Original work published in 1923).
- 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.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.
- Fuligni, A. J., & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, 622-632.
- Fuligni, A., Eccles, J., Barber, B., & Clements, P. (2001). Early Adolescent Peer Orientation and Adjustment During High School. *Developmental Psychology*, 37, 28-36.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. En R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (págs. 233-262). Hoboken, NJ: Wiley.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5. Autoconcepto forma 5*. Madrid: Tea Ediciones.
- García-Moreno, C. (2000). *Violencia contra la mujer (IV)*. Harvard: Harvard Center for Population and Development Studies.
- Gelfand, M. J., Fitzgerald, L. F., & Drasgow, F. (1995). The structure of sexual harassment: A confirmatory analysis across cultures and settings. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 164-177.
- Gibson-Cline, J. (2000). *Youth and Coping in Twelve Nations*. London: Routledge.
- 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.



- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldstein, S., Malanchuck, O., Davis-Kean, E. D., & Eccles, J. S. (2007). Risk factors of sexual harassment by peers: A longitudinal investigation of African American and European American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, *17*, 285-300.
- González, R., & Santana, J. D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, *13*(1), 127-131.
- Graber, J. A. (2003). Puberty in context. En C. Hayward (Ed.), *Gender differences at puberty* (págs. 307-321). New York: Cambridge University Press.
- Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (2001). Body image. En R. M. Lerner, & J. V. Lerner (Edits.), *Adolescence in America* (págs. 90-92). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Graber, J. A., Seeley, J. R., Brooks-Gunn, J., & Lewinsohn, P. M. (2004). Is pubertal timing associated with psychopathology in young adulthood? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *43*(6), 718-726.
- Gruber, J. (1992). A typology of personal and environmental sexual harassment: Research and policy implications for the 1990s. *Sex Roles*, *26*, 447-464.
- 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.
- Gruber, J. E., & Fineran, S. (2008). Comparing de impact of bullying and sexual harassment victimization on the mental and physical health of adolescents. *Sex Roles*, *59*, 1-13.
- Gurney, P. (1988). *Self-Esteem in Children with Special Educational Needs*. London: Routledge.
- Hall, S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education (I-II)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hamburg, D. A., & Hamburg, B. A. (2004). *Learning to Live Together, Preventing Hatred and Violence in Child and Adolescent Development*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- Harrocks, J. (1984). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.



- Harter, S. (1990). Self and identity development. En S. Feldman, & G. Elliot (Edits.), *At the threshold: The developing adolescent* (págs. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hearn, J., & Parkin, W. (2001). *Gender, Sexuality and Violence in Organizations: The Unspoken Forces of Organization Violations*. London: Sage.
- Herrenkohl, T. I., Mason, W. A., Kosterman, R., Lengua, L. J., Hawkins, J. D., & Abbott, R. D. (2004). Pathways from physical childhood abuse to partner violence in young adulthood. *Violence Vict*, 19(2), 123-136.
- Hines, M. (2004). *Brain gender*. New York: Oxford University Press.
- Hoefnagels, C. (1998). *Kennis over kansen. Determinanten en primaire preventie van sexueel misbruik van kinderen*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Hoelter, D. R. (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods and Research*, 11, 325-344.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Hooper, C. J., Luciana, M., Conklin, H. M., & Yarger, R. S. (2004). Adolescents' performance on the Iowa Gambling Task: Implications for the development of decision-making and ventromedial prefrontal cortex. *Developmental Psychology*, 40, 1148-1158.
- Houston, S., & Hwang, N. (1996). Correlates of the objective and subjective experience of sexual harassment in high school. *Sex Roles*, 34, 189-204.
- Hoy, W., & Feldman, J. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of research and development in education*, 2(4), 30-37.
- Hu, L., & Bentler, P. (1995). Evaluating model fit. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: concepts, issues and applications* (págs. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modelling: Sensitivity to underparametrized model misspecification. *Psychological Methods*, 4, 424-453.
- Huang, S. Y., & Yen, H. W. (2004). A survey of the needs assessment on sexual harassment prevention education in junior high school in Taipei. *Formosan Journal of Sexology*, 10(1), 13-34.



- Huizinga, M., Dolan, C. V., & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, *44*, 2017–2036.
- INJUVE. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2007). *Juventud en Cifras. Entorno Familiar*. Recuperado el Marzo de 2012, de <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.type.action?type=1505849597&menuld=1505849597>
- Inoff-Germain, G. E., Arnold, G. S., Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Cutler, G. B., & Chrousos, G. P. (1988). Relations between hormone levels and observational measures of aggressive behavior of early adolescents in family interactions. *Developmental Psychology*, *24*, 129-139.
- Jackson, A. E., Cicognani, E., & Charman, L. (1996). The measurement of conflict in parent-adolescent relationships. En Y. Verhofstadt-Denève, C. Kienhorst, & C. Braet (Edits.), *Conflict and development in adolescence* (págs. 1-12). Leiden University: DSWO Press.
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- Jones, M. C. (1957). The later careers of boys who were early or late maturing. *Child Development*, *28*, 113–128.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. En S. S. Feldman, & G. R. Elliot (Edits.), *At the threshold: The developing adolescent* (págs. 54-89). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keating, D. P. (2004). Cognitive and brain development. En R. M. Lerner, & L. Steinberg (Edits.), *Handbook of adolescent psychology (2nd edition)* (págs. 45-84). New York: Wiley.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Chiu, W. T., Demler, O., Heeringa, S., Hiripi, E., & Zheng, H. (2004). The U.S. National Comorbidity Survey Replication (NCS-R): Design and field procedures. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *13*, 69-92.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, *34*, 187-203.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.



- Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. En P. B. Baltes, & K. W. Schaie (Edits.), *Life span developmental psychology: Personality and socialisation*. New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kroger, J. (2003). Identity development during adolescence. En G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Edits.), *Blackwell handbook on adolescence* (págs. 205-226). Malden, MA: Blackwell.
- La Voie, J. C. (1976). Ego identity formation in middle adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 34 (4), 371-385.
- Lacasee, A., Purdy, K., & Mendelson, M. J. (2003). The mixed company they keep: Potentially offensive sexual behaviours among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 532-554.
- Larkin, J. (1994). Walking through walls: the sexual harassment of high school girls. *Gender and Education*, 6, 263-280.
- Larking, J., & Popaleni, K. (1994). Heterosexual courtship violence and sexual harassment: The private and public control of young women. *Feminism and Psychology*, 4, 213-227.
- Lee, V. E., Croninger, R. G., Linn, E., & Chen, X. (1996). The culture of sexual harassment in secondary schools. *American Educational Research Journal*, 33, 383-417.
- Lerner, R. M. (1991). Continuities and changes in the scientific study of adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 1-5.
- Lerner, R., & Simi, N. (2000). A holistic, integrated model of risk and protection in adolescence: A developmental contextual perspective about research, programs, and policies. En L. Bergman, & R. Cairns (Edits.), *Developmental science and the holistic approach* (págs. 421-443). Madison, WI: Lawrence Erlbaum.
- Lindberg, S. M., Grabe, S., & Hyde, J. S. (2007). Gender, Puberal Development, and Peer Sexual Harassment Predict Objectified Body Consciousness in Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 17(4), 723-742.
- Loredo, C., Reid, A., & Deaux, K. (1995). Judgements and definitions of sexual harassment by high school students. *Sex Roles*, 32, 29-45.



- Luján, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial*, 2 (en línea).
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Magar, E. C., Philips, L. H., & Hoise, J. A. (2008). Self-regulation and risk-taking. *Personality & Individual Differences*, 45, 153-159.
- Males, M. (2000). *Kids and guns: How politicians, experts, and media fabricate fear of youth*. Monroe, ME: Common Courage Press.
- Manuck, S. B., Craig, A. E., Flory, J. D., Halder, I., & Ferrell, R. E. (2011). Reported early family environment covaries with menarcheal age as a function of polymorphic variation in estrogen receptor-alpha (ESR1). *Development and Psychopathology*, 23, 69-83.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (págs. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. En T. Hones, & K. Yardley (Edits.), *Perspectives across lifespan* (págs. 161-171). London & New York: Routledge & Kegan Paul.
- Marcia, J. E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.
- Marco, M., Benítez, R., Medranda, I., Pizarro, C., & Médez, M. J. (2008). Variaciones fisiológicas normales del desarrollo puberal: edad de inicio, edad de la menarquía y talla. *An Pediatr*, 69(2), 147-153.
- Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial*, 2, 1-25.
- Marshall, S., & Faaborg-Andersen, P. (2011). Peer Sexual Harassment and Deliberate Self-Harm: A Longitudinal Cross-Lag Investigation. *Journal of Adolescent Health*, 48(2S), 87.
- Martin, C. A., Kelly, T. H., Rayens, M. K., Brogli, B. R., Brenzel, A., Jackson, W., & Omar, H. A. (2002). Sensation seeking, puberty, and nicotine, alcohol, and marijuana use in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41, 1495-1502.



- Martín-Albo, J., Núñez, J., Navarro, J., & Grijalbo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology, 10*, 458-467.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- 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.
- 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. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: Morrow.
- Medina-Ariza, J., & Barberet, R. (2003). Intimate partner violence in Spain. Findings from a National Survey. *Violence Against Women, 9*, 302-322.
- Menesini, E. (2008). School bullying in Italy: Nature, functions from childhood to adolescence and related interventions. En D. Pepler, & W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective* (PREVnet Series ed., Vol. 1, págs. 153-168). Blooming: AuthorHouse.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2008). Dating aggression in adolescence. *Giornale Italiano di Psicologia, 2*, 405-430.
- Menesini, E., Nocentini, A., Ortega-Rivera, J., Sánchez, V., & Ortega, R. (2011). Reciprocal involvement in adolescent dating aggression: An Italian-Spanish study. *European Journal of Developmental Psychology, 8* (4), 437-451.
- Meraviglia, M. G., Becker, H., Rosenbluth, B., Sánchez, E., & Robertson, T. (2003). The Expect Respect project: Creating a positive elementary school climate. *Journal of Interpersonal Violence, 18*, 1347-1360.
- Mestre, V., Samper, P., & Pérez-Delgado, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología, 33*, 243-259.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., & Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada, 54* (4), 691-703.
- Michel, F., & Anderson, M. (2009). Using the antisaccade task to investigate the relationship between the development of inhibition and the development of intelligence. *Developmental Science, 12*(2), 272-288.



- Miller, B., & Benson, B. (1999). Romantic and Sexual Relationship Development During Adolescence. En W. Furman, B. Brown, & C. Feiring (Edits.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (págs. 99-124). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Mischel, W., & Mischel, H. (1976). A Cognitive Learning Approach to Morality and Self-Regulation. En T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior* (págs. 84-107). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Moltó, J., Pérez, E., & Maestre, M. V. (1990). La variable sexo y su efecto en el desarrollo estructural y de contenido del razonamiento sociomoral. *Revista de Pensament i Anàlisi*, 15, 1-2.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Montt, M. E., & Ulloa, F. (1996). Autoestima y salud mental en los adolescentes. *Salud Mental*, 19(3), 30-35.
- Mulugeta, E., Kassaye, M., & Berhane, Y. (1998). Prevalence and outcomes of sexual violence among high school students. *Ethiopian Medical Journal*, 36, 167-174.
- 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(6), 769-779.
- Murnen, S. K., & Smolak, L. (2000). The experience of sexual harassment among grade-school students: early socialization of female subordination? *Sex Roles*, 43, 1-17.
- Muss, R. E. (1988). *Theories of adolescence (5th Edition)*. New York: Random House.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Neinstein, L. S. (1996). *Adolescent Health Care: A Practical Guide, 3rd Edition*. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Neinstein, L. S. (2002). *Adolescent Health Care: A Practical Guide, 4th Edition*. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Nelson, A., & Oliver, P. (1998). Gender and the Construction of Consent in Child-Adult Sexual Contact: Beyond Gender Neutrality and Male Monopoly. *Gender & Society*, 12, 554-577.



- Noller, P., & Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- 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 (Edits.), *Biological-psychosocial interactions in early adolescence* (págs. 303-323). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Offer, D., & Offer, J. B. (1975). *From teenage to young manhood*. New York: Basic Books.
- Offer, D., Ostrov, E., & Howard, K. I. (1988). *The Teenage World: Adolescents' Self-Image in Ten Countries*. New York: Plenum Medical Books.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo social en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Edits.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. I, págs. 471-492). Madrid: Alianza.
- 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., Antolín, L., & López, A. (2012). Development and validation of a scale for the measurement of adolescents' developmental assets in the neighborhood. *Social Indicators Research*, 106, 563-576.
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R. M., & Pascual, D. M. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Intervención Psicosocial*, 21, 17-27.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., & Pertegal, A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234.
- Olweus, D. (1989). *The Senior Bully-Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Trabajo no publicado.
- Olweus, D. (1991). Bullying-victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention programs. En D. J. Pepler, & K. H. Rubin (Edits.), *The development and treatment of childhood aggressor* (págs. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.



- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). *Blueprints for violence prevention. Book nine: Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for Study and Prevention of Violence.
- Oransky, M., & Marecek, J. (2009). I'm not going to be a girl: Masculinity and emotions in boys' friendships and peer groups. *Journal of Adolescent Research, 24*, 218-241.
- Ortega, R. (2000). *Educación para convivir para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- 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(4)*, 515-528.
- Ortega, R., & Sánchez, V. (2011). Juvenile dating and violence. En C. P. Monks, & I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts* (págs. 113-136). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A., & Menesini, E. (2010). Peer sexual harassment in adolescent girls: A cross-national study (Spain-Italy). *International Journal of Clinical and Health Psychology, 10*, 245-264.
- Ortega-Rivera, J., Sánchez, V., & Ortega, R. (2010). Violencia sexual y cortejo juvenil. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (págs. 211-232). Madrid: Alianza.
- Osher, D., VanAcker, R., Morrison, G. M., Gable, R., Dwyer, K., & Quinn, M. (2004). Warning signs in school: Ecological perspectives and effective practices for combating school aggression and violence. *Journal of School Violence, 3*, 13-37.
- OSSTF. (1995). *Student to student sexual harassment: Final report on Phase I*. Toronto, ON.
- 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*, 1-12.



- 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.
- Palacios, J., & Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Edits.), *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 433-451). Madrid: Alianza.
- Palmonari, A. (1993). *Psicología dell' adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Palomo, A. (1989). Lawrence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional, 79-90*.
- Paludi, M. A., & Barickman, R. B. (1991). *Academic and workplace sexual harassment: a resource manual*. New York: State University of New York Press.
- Patterson, C. J., Kupersmith, J. B., & Vaden, N. A. (1990). Income level, gender, ethnicity, and household compositions as predictors of children's school-based competence. *Child Development, 61*, 485-494.
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among comunal school organizations, student bonding, and school disorder. *Criminology, 41*, 749-777.
- Pellegrini, A. (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school thorough middel school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*, 119-133.
- Pellegrini, A. D. (1996). *Observing children in their natural worlds*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologies, 37(3)*, 151-164.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance y early adolescent boys: affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*, 142-163.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yulie, A., & McMaster, L. (2006). A developmental perspective of bullying. *Agressive Behavior, 32*, 376-384.
- Pepler, D., Craig, W., Yuile, A., & Connolly, J. (2004). Girls who bully. A developmental and relational perspective. En M. Putallaz, & K. L. Bierman (Edits.), *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence Among Girls: A Developmental Perspective* (págs. 90-109). New York: Guilford.



- Petersen, A. C. (1979). Female pubertal development. En M. Sugar (Ed.), *Female adolescent development* (págs. 23-46). New York: Brunner/Mazel.
- Petersen, A. C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583–607.
- Petersen, J. L., & Hyde, J. S. (2013). Peer Sexual Harassment and Disordered Eating in Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 49(1), 184-195.
- Petersen, J. L., & Shibley Hyde, J. (2009). A longitudinal investigation of peer sexual harassment victimization in adolescence. *Journal of Adolescence*, 32, 1173-1188.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1971). The theory of stages in cognitive development. En D. R. Green, M. P. Ford, & M. P. Flamer (Edits.), *In Measurement and Piaget* (págs. 1-11). New York: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Polce-Lynch, M., Myers, B. J., Kliewer, W., & Kilmartin, C. (2001). Adolescent self-esteem and gender: Exploring relations to sexual harassment, body image, media influence, and emotional expression. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 225-244.
- Pombo, M., & Argemí, J. (1997). *Tratado de Endocrinología Pediátrica. Segunda Edición*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Puhl, R. M., Andreyeva, T., & Brownell, K. D. (2008). Perceptions of weight discrimination: Prevalence and comparison to race and gender discrimination in America. *International Journal of Obesity*, 32, 992-1001.
- Quandt, I., & Selznick, R. (1984). *Self-Concept and Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Ramos, M. J. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide.
- Rauste-von Wright, M. (1989). Body image satisfaction in adolescent girls and boys: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 71-83.
- Reina, M. C., Oliva, A., & Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society and Education*, 2(1), 55-69.



- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools - and what to do about it*. Melbourne: ACER.
- Roscoe, B., Strouse, J. S., & Goodwin, M. P. (1994). Sexual harassment: Early adolescents' self-report of experiences and acceptance. *Adolescence*, *29*, 515-523.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls, & A. G. Greenwald (Edits.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, págs. 107-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosenblum, G. D., & Lewis, M. (2003). Emotional development in adolescence. En G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Edits.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (págs. 269-289). Malden, MA: Blackwell.
- Rowe, R., Maughan, B., Worthman, C. M., Costello, E. J., & Angold, A. (2004). Testosterone, antisocial behavior, and social dominance in boys: Pubertal development and biosocial interaction. *Biological Psychiatry*, *55*, 546-552.
- 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.
- Seligman, M., & Csikzentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14.
- Shirtcliff, E. A., Dahl, R. E., & Pollak, S. D. (2009). Correspondence between hormonal and physical development. *Child Development*, *80*, 327-337.
- Shoop, R. J., & Edwards, D. L. (1994). *How to stop sexual harassment in our schools*. Boston: Allyn & Bacon.
- Shute, R., Owens, L., & Slee, P. (2008). Everyday victimization of adolescent girls by boys: Sexual harassment, bullying or aggression? *Sex Roles*, *58*, 477-489.
- Simons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine de Gruyter.
- Slovic, P. (1987). Perception of risk. *Science*, *236*, 280-285.
- Slovic, P. (1998). Do adolescent smokers know the risks? *Duke Law Journal*, *47*, 1133-1141.
- Slovic, P. (2000). Rejoinder: The perils of Viscusi's analyses of smoking risk perceptions. *Journal of Behavior and Decision Making*, *13*, 273-276.



- Slovic, P. (2000). What does it mean to know cumulative risk? Adolescents' perceptions of short-term and long-term consequences of smoking. *Journal of Behavior and Decision Making, 13*, 259-266.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology, 57*, 255-284.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research, 41*, 267-285.
- Snarey, J. R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: a critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin, 97*(2), 202-232.
- Snyder, S. S., & Feldman, D. H. (1984). Phases of transition in cognitive development: Evidence from the domain of spatial representation. *Child Development, 55*, 981-989.
- Sowell, E. R., Delis, D., Stiles, J., & Jernigan, T. L. (2001). Improved memory functioning and frontal lobe maturation between childhood and adolescence: a structural MRI study. *Journal of International Neuropsychology, 312-322*.
- Sowell, E. R., Trauner, D. A., Gamst, A., & Jernigan, T. L. (2002). Development of cortical and subcortical brain structures in childhood and adolescence: A structural MRI study. *Developmental Medicine and Child Neurology, 44*, 4-16.
- Speicher, B. (1994). Family patterns of moral judgment during adolescence and early adulthood. *Developmental Psychology, 30*, 624-632.
- Stattin, H., & Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stein, N. (1999). *Classrooms and courtrooms: facing sexual harassment in K-12 schools*. Nueva York: Teachers College.
- Stein, N., Marshall, N., & Troop, L. (1993). *Secrets in public: sexual harassment in our schools. A report on the result of Seventeen Magazine Survey*. Wellesley, MA: Wellesley College Center for Research on Women.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*(1), 1-19.



- Steinberg, L. (2004). Risk-taking in adolescence. What changes, and why? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 51–58.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69-74.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28 (1), 78–106.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S., & Woolard, J. (2008). Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report: Evidence for a dual systems model. *Developmental Psychology*, 44, 1764-1778.
- Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D. J., Masten, A. S., & Pine, D. (2006). The study of developmental psychopathology in adolescence: Integrating affective neuroscience with the study of context. En D. Cicchetti, & D. Cohen (Edits.), *Handbook of developmental psychopathology (2nd edition)* (págs. 710-741). Hoboken, NJ: Wiley.
- Street, A. E., Gradus, J. L., Stafford, J., & Kelly, K. (2007). Gender Differences in Experiences of Sexual Harassment: Data From a Male-Dominated Environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(3), 464-474.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. New York: Oxford University Press.
- Susman, E. J., & Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. En R. M. Lerner, & L. Steinberg (Edits.), *Handbook of Adolescent Psychology* (págs. 15-44). New York: Wiley.
- Susman, E. J., Dorn, L. D., & Schiefelbein, V. L. (2003). Puberty, sexuality and health. En R. M. Lerner, & M. A. Easterbrooks (Edits.), *Handbook of psychology: Developmental psychology* (Vol. 6, págs. 295-324). New York: Wiley & Sons.
- Temboury, M. C. (2009). Desarrollo puberal normal. Pubertad precoz. *Revista de Pediatría y Atención Primaria*, 11(S116), S127-S142.
- Tillyer, M. S., Wilcox, P., & Gialopsos, B. M. (2010). Adolescent school-based sexual victimization: Exploring the role of opportunity in a gender-specific multilevel analysis. *Journal of Criminal Justice*, 1071-1081.



- 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.
- Timmerman, G. (2003). Sexual harassment of adolescents perpetrated by teachers and by peers: an exploration of the dynamics of power, culture, and gender in secondary schools. *Sex Roles*, 48, 231-244.
- Tither, J. M., & Ellis, B. J. (2008). Impact of fathers on daughter's age at menarche: A genetically and environmentally controlled sibling study. *Developmental Psychology*, 44, 1409-1420.
- Trigg, M., & Wittenstrom, K. (1996). That's the way the world really goes: sexual harassment and New Jersey teenagers. *Initiatives*, 57, 55-65.
- Turiel, E. (1969). Developmental processes in the child's moral thinking. En P. H. Mussen, J. Langer, & M. Covington (Edits.), *New Directions in Developmental Psychology* (págs. 92-133). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Turner, P. (1995). *Sensitivity to verbally and physically harassing behaviors and reported incidents in junior high/middle school students*. Unpublished master's thesis presented to the faculty at Fort Hays State University.
- Udry, J. R., & Talbert, L. M. (1988). Sex hormone effects on personality at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 291-295.
- Vázquez, C., De Cos, A. I., & López, C. (2005). *Alimentación y nutrición: Manual teórico-práctico*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Vicario-Molina, I., Fuertes, A., & Orgaz, B. (2010). Acoso sexual entre iguales: Incidencia y reacción emocional en una muestra de estudiantes de 4º de educación secundaria obligatoria. *Behavioral Psychology*, 18 (3), 629-650.
- Walker, H. M., & Gresham, F.M. (1997). Making Schools Safer and Violence Free. *Intervention in School and Clinic*, 32(4), 199-204.
- 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, 45-60.
- Walker, L. J., & Taylor, J. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62, 264-283.



- Walker, L. J., Henning, K. H., & Krettenauer, T. (2000). Parent and peer context for children's moral reasoning development. *Child Development, 71* (4), 1033-1048.
- Walsh, M., Duffy, J., & Gallagher-Duffy, J. (2007). A More Accurate Approach to Measuring the Prevalence of Sexual Harassment Among High School Students. *Canadian Journal of Behavioral Science, 39*(2), 110-118.
- Waylen, A., & Wolke, D. (2004). Sex 'n' drugs 'n' rock 'n' roll: The meaning and social consequences of pubertal timing. *European Journal of Endocrinology, 151*, 151-159.
- Weatherley, D. (1964). Self-perceived rate of physical maturation and personality in late adolescence. *Child Development, 35*, 1197-1210.
- Wei, H., & Chen, J. (2012). Factors Associated with Peer Sexual Harassment Victimization Among Taiwanese Adolescents. *Sex Roles, 66*, 66-78.
- Welsh, S. (2000). The Multidimensional Nature of Sexual Harassment. *Violence Against Women, 6*(2), 118-141.
- Welsh, W. N., Greene, J. R., & Jenkins, P. H. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional and community factors. *Criminology, 37*, 73-115.
- Wiesner, M., & Ittel, A. (2002). Relations of pubertal timing and depressive symptoms to substance use in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 22*, 5-23.
- 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' self-reports? *Sex Roles, 53*, 677-687.
- Witkowska, E. (2005). *Sexual harassment in schools: Prevalence structure and perceptions*. Stockholm: National Institute for Working Life.
- 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.
- Zeira, A., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2002). Sexual harassment in Jewish and Arab public schools in Israel. *Child Abuse and Neglect, 26*, 149-166.

ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUMENTO DEL ESTUDIO

NICK: _____

Centro: _____	Curso: _____	Grupo: _____
Localidad: _____		

Fecha de Nacimiento: _____	Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
Gitano: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	País de nacimiento: _____
Si no naciste en España, ¿cuánto tiempo llevas viviendo aquí? _____ años	
¿En qué País nació tu padre? _____	¿Y tu madre? _____
¿Te sientes diferente de los demás por ello? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	

¿Con quién vives? (Puedes marcar más de una casilla)	
<input type="checkbox"/> Padre	<input type="checkbox"/> Madre
<input type="checkbox"/> Hermanos ¿cuántos? _____	<input type="checkbox"/> Hermanas ¿cuántas? _____
<input type="checkbox"/> Otras personas ¿quiénes? _____	
¿Tienes más hermanos o hermanas que no vivan contigo? Dinos cuántos _____	
¿Tienes hermanos en este Instituto? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No ¿Cuántos? _____	
¿Qué edad tienen? _____	

¿A qué se dedica tu padre? _____	
¿Qué nivel de estudios tiene?	
<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Básicos
<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Ciclos Formativos
<input type="checkbox"/> Universitarios	<input type="checkbox"/> Otros: _____
¿A qué se dedica tu madre? _____	
¿Qué nivel de estudios tiene?	
<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> Básicos
<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Ciclos Formativos
<input type="checkbox"/> Universitarios	<input type="checkbox"/> Otros: _____

Cuestionario sobre Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar

Rosario Ortega, Rosario Del Rey y Joaquín A. Mora-Merchán

Con este cuestionario que vas a rellenar, se pretende conocer cuáles son tus relaciones con los demás y sentimientos que sobre ello tienes. Con la información que tú y otros chicos y chicas nos proporcionéis, podremos identificar algunos de los problemas que a veces surgen entre vosotros. La información que nos dais, especialmente si es sincera, es de gran importancia para intentar buscar las soluciones adecuadas, porque sólo tú sabes como te sientes ante determinadas situaciones.

Señala si te sientes identificado o no con las siguientes frases:

	Sí	No
Si me veo en apuros sé que tengo amigos	0	0
Intento llevarme bien con todo el mundo	0	0
Me rechazan por mi forma de ser	0	0
Si me pegan, pego	0	0
Sólo me interesa llevarme bien con mi grupo	0	0
Me gusta sentir que los demás me temen	0	0
Si alguien se siente solo intento ayudarle	0	0
Prefiero reírme de alguien para evitar que los demás se rían de mí	0	0
Si se ríen de alguien, intento defenderle	0	0
Prefiero no llamar la atención dentro del grupo	0	0
Me gustaría ser tan "guay" como algunos de mis compañeros	0	0
Me cuesta trabajo expresar mis sentimientos	0	0
Si no te descubren, da igual incumplir las normas	0	0
Si me invitan a beber alcohol, me siento obligado a hacerlo	0	0

En tu vida personal, señala cuántas veces te suceden o piensas las siguientes situaciones:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Siento que en mi casa hay cosas que a veces son permitidas y a veces prohibidas	0	0	0	0	0
Mi hermano/a me ha pegado en serio	0	0	0	0	0
Sólo cumplo las normas que me convienen	0	0	0	0	0
He estado toda la noche fuera sin el permiso de mis padres	0	0	0	0	0
Mis padres son muy estrictos con las normas	0	0	0	0	0
Mis padres me han pegado, amenazado o despreciado	0	0	0	0	0
Algún adulto ha abusado sexualmente de mí	0	0	0	0	0
He utilizado armas en peleas	0	0	0	0	0
He discutido con mis padres por las normas	0	0	0	0	0
He amenazado o metido miedo a otra persona	0	0	0	0	0
He abusado sexualmente de otra persona	0	0	0	0	0
Me he emborrachado o puesto "contentillo"	0	0	0	0	0
He participado en las decisiones que se toman en casa	0	0	0	0	0
He consumido alguna droga (distinta a alcohol y tabaco)	0	0	0	0	0
He tenido relaciones sexuales	0	0	0	0	0
He tenido relaciones sexuales sin usar anticonceptivos	0	0	0	0	0

Piensa ahora en tu centro y tu clase y señala tu grado de acuerdo:

	Nunca	Casi Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Hay buena convivencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponemos de los materiales necesarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se realizan actividades extraescolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi centro tiene mala fama, a la gente no le gusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es posible conseguir drogas (en la puerta o dentro)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dentro hay problemas de vandalismo (destrozos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay peleas en las que la gente se pega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos nos llevamos bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores se llevan bien entre ellos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay buenas relaciones entre profesores y alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los padres se llevan bien con los profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las familias del alumnado se implican en las actividades (reuniones, cursos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores/as son respetados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores/as son ejemplo de buenas relaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores/as evitan que nos burlemos de otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores/as intentan que nos llevemos bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A los profesores/as les molesta que participemos en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores/as se preparan las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores/as nos ayudan a resolver nuestros problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores/as nos ponen a trabajar en grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los profesores/as nos presionan para que seamos mejores que los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacen actividades aburridas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sólo explican para los listos de la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valoran mi trabajo y me animan a mejorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos participamos en decidir las normas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis compañeros se interesan por mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las normas establecidas son injustas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las normas establecidas son útiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quien no cumple una norma, es castigado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay alumnos que se portan mal para ser castigados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay profesores que castigan siempre a los mismos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ayudo a mis compañeros en lo que necesitan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi trabajo y esfuerzo se corresponden con mis notas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajamos en grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay conflictos que se quedan sin resolver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ahora, marca la opción (sólo una) que más se parezca a lo que piensas:

1. **La mayoría de las veces, en clase hacemos los ejercicios**
 - Individualmente
 - En parejas
 - En pequeños grupos
 - En gran grupo

2. **Cuando trabajamos en grupo, normalmente**
 - Hablamos de nuestras cosas
 - Cada uno hace su tarea individualmente aunque estemos sentados juntos
 - Colaboramos entre nosotros
 - No hago nada (o no participo)

3. **Cuando apporto alguna idea o comentario en clase mi profesor normalmente**
 - Valora mi aportación
 - Pone en duda mis ideas
 - Muestra poco interés por lo que digo
 - Anima a los demás a que hagan lo mismo

4. **Cuando hago algo mal mi profesor normalmente**
 - Intenta que encontremos una solución conjunta
 - Me dice qué es lo que tengo que hacer
 - Me riñe por haberlo hecho mal
 - Me pide que lo solucione por mí mismo
 - Otros: _____

5. **Normalmente, durante las tutorías**
 - Tratamos temas sobre cómo relacionarnos con los demás
 - Hablamos sobre cualquier cosa
 - Las dedicamos a terminar tareas atrasadas
 - Cada uno dedica el tiempo a lo que quiera

6. **Si en clase existe un conflicto entre compañeros, el profesor normalmente**
 - Lo ignora, sigue dando clase
 - Pide una explicación e intenta que se solucione
 - Los expulsa de la clase
 - Sale con ellos para resolverlo
 - Otros: _____

7. **¿Cuántas veces te han castigado desde que empezó el curso?**
 - Nunca
 - Una o dos
 - Tres o cuatro
 - Cinco o más

Piensa ahora en cuántas veces suceden las siguientes situaciones en tu centro:

	Nunca	Casi Nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Hay niños que están solos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay niños a los que los profesores les tienen manía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay niños que no dejan dar clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay alumnos que no respetan las normas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay niños que siempre están metidos en peleas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Algunos alumnos destrozan el material y las instalaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Y a ti, cuántas veces te pasa que:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
Interrumpo la clase porque me aburro	0	0	0	0	0
Mis compañeros me ayudan cuando lo necesito	0	0	0	0	0
Mis profesores me ayudan cuando lo necesito	0	0	0	0	0
Siento que tengo amigos	0	0	0	0	0
Aprendo	0	0	0	0	0
Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás	0	0	0	0	0
Dejo trabajar a los demás sin molestarlos	0	0	0	0	0
Me uno a las actividades que realizan los demás	0	0	0	0	0
Pido la palabra y espero turno para hablar	0	0	0	0	0
Mis padres se llevan bien con mis profesores	0	0	0	0	0
Mi familia participa en actividades del centro	0	0	0	0	0
Tengo claro lo que me pasará si no cumplo una norma	0	0	0	0	0
Cumplo las normas	0	0	0	0	0
Me aburro	0	0	0	0	0
Caigo bien entre mis compañeros	0	0	0	0	0
Me gusta trabajar en grupo	0	0	0	0	0
Respeto la opinión de los demás aunque no la comparto	0	0	0	0	0
Sé las cosas que están permitidas y las que están prohibidas	0	0	0	0	0
He tenido miedo de venir a la escuela	0	0	0	0	0
Algún compañero/a ha abusado sexualmente de mí	0	0	0	0	0
Algún compañero/a me ha golpeado	0	0	0	0	0
Algún compañero/a me ha insultado	0	0	0	0	0
Me he sentido amenazado	0	0	0	0	0
Me han robado	0	0	0	0	0
Me he sentido excluido, aislado o rechazado por compañeros	0	0	0	0	0
Algún maestro/a me ha golpeado	0	0	0	0	0
Algún maestro/a me ha amenazado o me ha metido en miedo	0	0	0	0	0
Algún maestro/a me ha insultado	0	0	0	0	0
Algún maestro/a me ha propuesto relaciones sexuales	0	0	0	0	0
He insultado a algún compañero/a	0	0	0	0	0
He golpeado a algún compañero/a	0	0	0	0	0
He excluido o rechazado a algún compañero/a	0	0	0	0	0

Ahora, marca la opción que más se parezca a lo que piensas:

1. ¿Cuántos buenos amigos/as tienes en tu colegio/instituto?

- Ninguno.
- 1.
- Entre 2 y 5.
- 6 ó más.

2. ¿Cuántas veces te has sentido intimidado, rechazado o maltratado por alguno/s de tus compañeros en los últimos tres meses?

- Nunca.
- Pocas veces.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana.

3. Si tus compañeros te han intimidado, rechazado o maltratado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?

- Nadie me ha intimidado, rechazado o maltratado nunca.
- Dura más de un año.
- Dura entre seis meses y un año.
- Dura entre uno y seis meses.
- Dura entre dos semanas y un mes.
- Dura una semana o menos.

4. ¿Qué has hecho normalmente cuando alguien te ha intimidado, rechazado o maltratado? (puedes elegir más de una respuesta).

- No me ha pasado nada de eso.
- No he hecho nada.
- Me he puesto a llorar.
- Me he ido.
- He ignorado lo que estaba pasando.
- Le he dicho que parase.
- Se lo he dicho a mis amigos.
- Se lo he dicho a mis padres.
- Se lo he dicho a mi tutor u otro profesor.
- He intentado hacerles lo mismo que ellos a mí.
- Otros: _____

5. ¿De qué forma te han intimidado, rechazado o maltratado? (puedes elegir más de una respuesta).

- Nadie me ha intimidado, rechazado o maltratado nunca.
- Me han hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
- Me han robado.
- Me han insultado, puesto motes.
- Han contado mentiras sobre mí, han hablado de mí a mis espaldas.
- Me han amenazado.
- Me han rechazado, aislado en el grupo, no se juntan conmigo.
- Me han roto las cosas.
- A través del móvil (mandando mensajes, llamadas o vídeos para molestar, etc.).
- A través de Internet (por el correo, los chats, etc.).
- Otros: _____

6. ¿En qué clase están los chicos que suelen intimidar, rechazar o maltratar a sus compañeros? (puedes elegir más de una respuesta).

- No lo sé.
- En la misma clase.
- En el mismo curso, pero en otra clase.
- En un curso superior.
- En un curso inferior.
- Otro: _____

7. ¿Quiénes suelen ser los que intimidan, rechazan o maltratan a sus compañeros?

- No lo sé.
- Un chico.
- Un grupo de chicos.
- Una chica.
- Un grupo de chicas.
- Un grupo de chicos y chicas.

8. ¿En que lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación, rechazo o maltrato? (puedes elegir más de una respuesta).

- No lo sé.
- En la clase.
- En el patio.
- En la calle.
- En los servicios.
- En los pasillos.
- En el bar/cafetería.
- Otros: _____

9. ¿Quién suele intervenir para detener las situaciones de intimidación, rechazo o maltrato?

- No lo sé.
- Nadie.
- Algún profesor.
- Algún compañero.
- Algún padre.
- Otros: _____

10. ¿Cuántas veces has intimidado, rechazado o maltratado a tus compañeros en los últimos tres meses?

- Nunca.
- Pocas veces.
- Alrededor de una vez por semana.
- Varias veces a la semana.

11. Si has intimidado, rechazado o maltratado a alguno/s de tus compañeros ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta).

- No he intimidado, rechazado o maltratado a nadie.
- Nadie me ha dicho nada.
- Mis profesores me dijeron que estaba mal hecho.
- Mi familia me dijo que estaba mal hecho.
- Mis compañeros me dijeron que estaba mal hecho.
- Mis profesores me dijeron que estaba bien hecho.
- Mi familia me dijo que estaba bien hecho.
- Mis compañeros me dijeron que estaba bien hecho.

12. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida, rechaza o maltrata a otro? (puedes elegir más de una respuesta).

- No he visto ni oído a nadie intimidando, rechazando o maltratando a otro compañero.
- Ignoro por completo lo que está pasando.
- Intento que un amigo o grupo de amigos ayuden a la persona que sufría intimidación o maltrato.
- Intento parar al agresor.
- Se lo cuento a un adulto.
- Consuelo a la persona que sufre la intimidación o maltrato.
- Me río de la persona que sufre la intimidación o el maltrato.
- Miro lo que está pasando, pero no hago nada.
- Otros: _____

13. ¿Cómo crees que se sienten los alumnos que son intimidados, rechazados o maltratados por alguno/s de sus compañeros? (puedes elegir más de una respuesta).

- No lo sé.
- Se sienten mal.
- Se sienten tristes.
- Se sienten indefensos, nadie puede ayudarles.
- Solos, aislados.
- Se sienten enfadados.
- Se sienten avergonzados.
- No les afecta, no sienten nada.
- Les preocupa lo que los demás puedan pensar o hablar sobre ellos.

14. ¿Por qué crees que unos alumnos intimidan, rechazan o maltratan a alguno/s de sus compañeros? (puedes elegir más de una respuesta).

- No lo sé.
- Porque los provocaron antes.
- Porque son diferentes a ellos.
- Porque son más débiles.
- Por molestar.
- Por gastar una broma, reírse.
- Por no pertenecer a su grupo de amigos.
- Porque siendo chicos/chicas no se comportan o visten como tales.
- Para ser más popular.
- Lo hacen sin querer.
- Por su orientación sexual
- Otros: _____

A continuación nos referiremos a intimidación, rechazo o maltrato por tener un color de piel diferente, ser de otra religión, tener otra cultura o venir de otro país.

15. ¿Cuántas veces has sido intimidado, rechazado o maltratado por tus compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país en los últimos tres meses?

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

16. ¿De qué forma te han intimidado, rechazado o maltratado por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país? (puedes elegir más de una respuesta).

- Nadie me ha intimidado, rechazado o maltratado nunca por estas razones.
- Me han hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
- Me han robado.
- Me han insultado, puesto motes.
- Han contado mentiras sobre mí, han hablado de mí a mis espaldas.
- Me han amenazado.
- Me han rechazado, aislado en el grupo, no se juntan conmigo.
- Me han roto las cosas.
- A través del móvil (mandando mensajes, llamadas o vídeos para molestar, etc.).
- A través de Internet (por el correo, los chats, etc.).
- Otros: _____

17. ¿Cuántas veces has intimidado, rechazado o maltratado a tus compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país en los últimos tres meses?

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

18. Si has intimidado, rechazado o maltratado a alguno/s de tus compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta).

- No he intimidado o maltratado a nadie.
- Nadie me ha dicho nada.
- Mis profesores me dijeron que estaba mal hecho.
- Mi familia me dijo que estaba mal hecho.
- Mis compañeros me dijeron que estaba mal hecho.
- Mis profesores me dijeron que estaba bien hecho.
- Mi familia me dijo que estaba bien hecho.
- Mis compañeros me dijeron que estaba bien hecho.

19. Si has intimidado, rechazado o maltratado a alguno/s de tus compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país ¿De qué forma lo has hecho? (puedes elegir más de una respuesta).

- No he intimidado, rechazado o maltratado a nadie por estas razones.
- Les he hecho daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
- Les he robado.
- Les he insultado, puesto motes.
- He contado mentiras sobre ellos, hablado de ellos a sus espaldas.
- Les he amenazado.
- Les he rechazado, aislado en el grupo, no se juntan conmigo.
- Les he roto las cosas.
- A través del móvil (mandando mensajes, llamadas o vídeos para molestar, etc.).
- A través de Internet (por el correo, los chats, etc.).
- Otros: _____

20. ¿Cuántas veces has visto a algún compañero ser intimidado, rechazado o maltratado por otros compañeros por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país en los últimos tres meses?

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

21. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida, rechaza o maltrata a otro por ser de diferente color de piel, religión, cultura o venir de otro país?

- No he visto ni oído a nadie intimidando o maltratando a otro compañero por este motivo.
- Ignoro por completo lo que está pasando.
- Intento que un amigo o grupo de amigos ayuden a la persona que sufría intimidación o maltrato.
- Intento parar al agresor.
- Se lo cuento a un adulto.
- Consuelo a la persona que sufre la intimidación o maltrato.
- Me río de la persona que sufre la intimidación o el maltrato.
- Miro lo que está pasando, pero no hago nada.
- Otros: _____

A continuación nos referiremos a las situaciones de intimidación, rechazo o maltrato que se hacen utilizando los **teléfonos móviles e Internet**.

Para empezar unas preguntas sobre el acceso que tienes a estas tecnologías:

22. ¿Tienes teléfono móvil?

- Sí.
- No.

23. ¿Dónde está el ordenador que tiene Internet en tu casa? (puedes elegir más de una respuesta)

- No tengo ordenador en casa.
- Tengo ordenador, pero no Internet.
- En mi cuarto.
- En el salón.
- Tengo un portátil y lo uso por toda la casa.
- En otro sitio: _____

24. ¿Tienes acceso a Internet en algún otro lugar fuera de tu casa?

- Sí ¿dónde?: _____
- No.

25. ¿Con qué frecuencia sueles hacer uso de tu móvil y/o Internet para realizar estas acciones? (marca con una cruz las casillas que mejor digan lo que haces).

	Todos los días dedico al menos una hora	Todos los días, pero no mucho tiempo	Algunas veces a la semana al menos una hora	Algunas veces a la semana, pero no mucho tiempo	Pocas veces	Nunca
Mandar SMS (mensajes de texto por el móvil)						
Mandar MMS (mensajes multimedia por el móvil)						
Llamar por el móvil						
Entrar en foros o salas de Chat en Internet						
Mandar o leer E-mail						
Usar programas de mensajería instantánea (Messenger)						
Navegar por Internet, visitar blogs, buscar vídeos en youtube...						

Ahora nos interesa saber si alguien ha intimidado, rechazado o maltratado **a través del Teléfono Móvil**. Algunos ejemplos de cómo se puede haber producido esta situación son: meterse con otro o acosarlo a través de llamadas telefónicas, enviar o recibir llamadas desagradables, repugnantes o amenazantes; hacer y enviar fotos y/o videos por el móvil, fotos/imágenes repugnantes o vídeos, enviados a ti, o fotos/imágenes repugnantes o vídeos enviados a otros sobre ti; recibir o enviar mensajes de texto, SMS, abusivos por el móvil, etc.

26. ¿Cuántas veces te han intimidado, rechazado o maltratado a través de tu móvil en los últimos tres meses?

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

27. ¿Cómo te intimidan, rechazan o maltratan a través del teléfono móvil? (puedes elegir más de una respuesta).

- Nadie me intimida, rechaza o maltrata de esa forma.
- A través de SMS (mensajes de texto).
- Mensajes MMS (multimedia, vídeos, fotos).
- A través de llamadas insultantes, amenazadoras o malintencionadas.
- De otra forma (escribe cómo): _____

28. ¿En qué clase está la persona o personas que te intimidan, rechazan o maltratan a través del móvil? (puedes elegir más de una respuesta).

- En ninguna, eso no me ha pasado nunca.
- En mi clase.
- En otra clase, pero de mi mismo curso.
- En un curso superior.
- En un curso inferior.
- Lo conozco, pero no es de mi centro.
- No sé quién me acosa a través del móvil.

29. ¿Quién te intimida, rechaza o maltrata a través del móvil? (puedes elegir más de una respuesta).

- Nadie, no me intimidan, rechazan o maltratan de ese modo.
- Un chico.
- Un grupo de chicos.
- Una chica.
- Un grupo de chicas.
- Un grupo de chicos y chicas.
- No sé quién me acosa a través del móvil.

30. ¿Cuánto tiempo duró o dura el intimidarte, rechazarte o maltratarte a través del móvil?

- No me han intimidado, rechazado o maltratado usando el móvil.
- Dura más de un año.
- Dura entre seis meses y un año.
- Dura entre uno y seis meses.
- Dura entre dos semanas y un mes.
- Dura una semana o menos.

31. ¿Qué has hecho normalmente cuando alguien te ha intimidado, rechazado o maltratado a través del móvil? (puedes elegir más de una respuesta).

- Nada, no me ha pasado nada de eso.
- Me he puesto a llorar.
- He borrado el mensaje o colgado la llamada.
- He apagado el móvil.
- He ignorado lo que estaba pasando.
- Le he dicho que parase por el mismo medio (llamada, SMS, etc.).
- Se lo he dicho a mis amigos.
- Se lo he dicho a mis padres.
- Se lo he dicho a mi tutor u otro profesor.
- He intentado hacerles lo que ellos a mí.
- Otros: _____

32. Piensas que la intimidación, el rechazo o el maltrato a través del móvil, comparándolo con el que sucede cara a cara...

- Tiene menos efecto sobre la víctima.
- Tiene el mismo efecto sobre la víctima.
- Tiene más efecto sobre la víctima.
- No lo sé.

33. ¿Has intimidado, rechazado o maltratado a alguien, a través del móvil, en los últimos tres meses?

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

34. Si has intimidado, rechazado o maltratado a alguien, a través del móvil, ¿en qué clase está esa persona? (puedes elegir más de una respuesta).

- En ninguna, nunca he intimidado, rechazado o maltratado a nadie usando el móvil.
- En mi clase.
- En otra clase, pero de mi mismo curso.
- En un curso superior.
- En un curso inferior.
- No está en mi colegio.
- No lo sé, no conocía antes a la víctima.

35. ¿Cómo crees que se sienten los alumnos a los que intimidan, rechazan o maltratan a través del móvil? (puedes elegir más de una respuesta).

- No lo sé.
- Se sienten mal.
- Se sienten tristes.
- Se sienten indefensos, nadie puede ayudarles.
- Solos, aislados.
- Se sienten enfadados.
- Se sienten avergonzados.
- No les afecta, no sienten nada.
- Les preocupa lo que los demás puedan pensar o hablar sobre ellos.

36. ¿Por qué crees que algunos alumnos intimidan, rechazan o maltratan a otros a través del móvil? (puedes elegir más de una respuesta).

- No lo sé.
- Porque los provocaron antes.
- Porque son diferentes a ellos.
- Porque son más débiles.
- Por molestar.
- Por gastar una broma, reírse.
- Por no pertenecer a su grupo de amigos.
- Porque siendo chicos/chicas no se comportan o visten como tales.
- Para ser más popular.
- Lo hacen sin querer.
- Por su orientación sexual
- Otros: _____

37. ¿Qué has hecho si estabas con alguien al que intimidaban, rechazaban o maltrataban a través del teléfono móvil en los últimos tres meses? (puedes elegir más de una respuesta).

- No he estado con nadie al que hayan intimidado, rechazado o maltratado a través del teléfono móvil en los últimos tres meses.
- Ignoré completamente lo que le estaba sucediendo.
- Me di la vuelta para no ver el mensaje/vídeo clip que recibió.
- Me fui porque no quería verme envuelto en algo así.
- Fui a decirle a quien lo había hecho que no volviese a mandar mensajes o vídeo clips desagradables.
- Intenté que un amigo o grupo de amigos ayudasen a la persona que estaba sufriendo el acoso.
- Intenté parar al agresor para que no lo hiciera otra vez.
- Se lo conté a un adulto.
- Consolé a la persona e intente ayudarle a pensar sobre que hacer.
- Me reí con el mensaje o el vídeo clip, burlándome de la víctima.
- Comenté el mensaje o el vídeo clip, diciendo que me parecía una buena idea.
- Leí el mensaje o vi el vídeo pero no hice ni dije nada.
- Me reí de la víctima diciéndole qué otras cosas debían escribir sobre el/ella en el mensaje o qué tipo de vídeo enviar la próxima vez.
- Envié o mostré los mensajes de texto/imágenes/fotografías/vídeo clip a mis amigos para reírnos de la persona que sufría e acoso y meternos con ella.
- Les hablé a mis amigos sobre lo que había pasado para reírnos.
- Otros: _____

Ahora necesitamos conocer si alguien ha intimidado, rechazado o maltratado a través de Internet. Son ejemplos de este tipo de cosas: e-mail en los que se meten contigo o te acosan; meterse con otro o acosar a través de salas de Chat; mensajes instantáneos abusivos, desagradables o amenazantes a través de Messenger, Yahoo Messenger, ICQ, etc.; páginas Web insultantes, en las que se revelen secretos o detalles personales que son agresivos, etc.

38. ¿Cuántas veces te han intimidado, rechazado o maltratado a través de Internet en los últimos tres meses?

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

39. ¿Cómo te intimidan, rechazan o maltratan a través de Internet? (puedes elegir más de una respuesta).

- Nadie me intimida, rechaza o maltrata de esa forma.
- A través de mensajes de correo electrónico.
- A través de salas de Chat.
- Mensajería inmediata (Messenger, Yahoo, etc.).
- A través de páginas web de redes sociales (myspace, facebook, etc.).
- A través de páginas web de para compartir archivos (YouTube, Flickr, etc.).
- A través de foros o blogs.
- De otra forma (escribe cómo): _____

40. ¿En qué clase está la persona o personas que te intimidan, rechazan o maltratan a través de Internet? (puedes elegir más de una respuesta).

- En ninguna, eso no me ha pasado nunca.
- En mi clase.
- En otra clase, pero de mi mismo curso.
- En un curso superior.
- En un curso inferior.
- Lo conozco, pero no es de mi centro.
- No sé quién me acosa a través de Internet.

41. ¿Quién te intimida, rechaza o maltrata a través de Internet? (puedes elegir más de una respuesta).

- Nadie, no me intimidan, rechazan o maltratan de ese modo.
- Un chico.
- Un grupo de chicos.
- Una chica.
- Un grupo de chicas.
- Un grupo de chicos y chicas.
- No sé quién me acosa a través de Internet.

42. ¿Cuánto tiempo duró o dura el intimidarte, rechazarte o maltratarte a través de Internet?

- No me han intimidado, rechazado o maltratado usando Internet.
- Dura más de un año.
- Dura entre seis meses y un año.
- Dura entre uno y seis meses.
- Dura entre dos semanas y un mes.
- Dura una semana o menos.

43. ¿Qué has hecho normalmente cuando alguien te ha intimidado, rechazado o maltratado a través de Internet? (puedes elegir más de una respuesta).

- Nada, no me ha pasado nada de eso.
- He ignorado lo que estaba pasando.
- Me he puesto a llorar.
- He borrado el mensaje o la imagen y he seguido con lo que estaba haciendo.
- He cerrado el programa/ventana y me he puesto a hacer otra cosa en el ordenador.
- He apagado el ordenador.
- Le he dicho que parase por el mismo medio (e-mail, MSN, etc.).
- Se lo he dicho a mis amigos.
- Se lo he dicho a mis padres.
- Se lo he dicho a mi tutor u otro profesor.
- He intentado hacerles lo que ellos a mí.
- Otros: _____

44. Piensas que la intimidación, el rechazo o el maltrato a través de Internet, comparándolo con el que sucede cara a cara...

- Tiene menos efecto sobre la víctima.
- Tiene el mismo efecto sobre la víctima.
- Tiene más efecto sobre la víctima.
- No lo sé.

45. ¿Has intimidado, rechazado o maltratado a alguien, a través de Internet, en los últimos tres meses?

- Nunca.
- Pocas veces.
- Una vez por semana.
- Varias veces por semana.

46. Si has intimidado, rechazado o maltratado a alguien, a través de Internet ¿en qué clase está esa persona? (puedes elegir más de una respuesta).

- En ninguna, nunca he intimidado, rechazado o maltratado a nadie usando Internet.
- En mi clase.
- En otra clase, pero de mi mismo curso.
- En un curso superior.
- En un curso inferior.
- No está en mi colegio.
- No lo sé, no conocía antes a la víctima.

47. ¿Cómo crees que se sienten los alumnos a los que intimidan, rechazan o maltratan a través de Internet? (puedes elegir más de una respuesta).

- No lo sé.
- Se sienten mal.
- Se sienten tristes.
- Se sienten indefensos, nadie puede ayudarles.
- Solos, aislados.
- Se sienten enfadados.
- Se sienten avergonzados.
- No les afecta, no sienten nada.
- Les preocupa lo que los demás puedan pensar o hablar sobre ellos.

48. ¿Por qué crees que algunos alumnos intimidan, rechazan o maltratan a otros a través de Internet? (puedes elegir más de una respuesta).

- No lo sé.
- Porque los provocaron antes.
- Porque son diferentes a ellos.
- Porque son más débiles.
- Por molestar.
- Por gastar una broma, reírse.
- Por no pertenecer a su grupo de amigos.
- Porque siendo chicos/chicas no se comportan o visten como tales.
- Para ser más popular.
- Lo hacen sin querer.
- Por su orientación sexual.
- Otros: _____

49. ¿Qué has hecho si estabas con alguien al que intimidaban, rechazaban o maltrataban a través del Internet en los últimos tres meses? (puedes elegir más de una respuesta).

- No he estado con nadie al que hayan intimidado, rechazado o maltratado a través de Internet en los últimos tres meses.
- Ignoré completamente lo que le estaba sucediendo.
- Me di la vuelta para no ver el mensaje/imagen que el vio.
- Me fui porque no quería verme envuelto en algo así.
- Fui a decirle a quien lo había hecho que no volviese a colgar mensajes o imágenes nunca más.
- Intenté que un amigo o grupo de amigos ayudasen a la persona que estaba sufriendo el acoso.
- Intenté parar al agresor para que no lo hiciera otra vez.
- Se lo conté a un adulto.
- Consolé a la persona e intente ayudarle a pensar sobre qué hacer.
- Me reí con el mensaje o la imagen, burlándome de la víctima.
- Comenté el mensaje o la imagen, diciendo que me parecía una buena idea.
- Vi el mensaje o la imagen vídeo pero no hice ni dije nada.
- Me reí de la víctima diciéndole qué otras cosas debían escribir sobre el/ella en el mensaje o qué tipo de imagen debían colgar en Internet la próxima vez.
- Envié o mostré los mensajes /imágenes a mis amigos para reírnos de la persona que sufría el acoso y meternos con ella.
- Les hablé a mis amigos sobre lo que había pasado para reírnos.
- Otros: _____

Por último,

50. ¿Nos puedes decir cómo te van los estudios?

- Saco buenas notas.
- Voy aprobando todas.
- Apruebo, pero me quedan algunas.
- Suspendo casi todas o todas.

Señala en qué medida las siguientes afirmaciones definen tu forma de pensar. Para ello elige entre las siguientes opciones: 1 Totalmente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 De acuerdo, 4 Totalmente de acuerdo. Rodea con un círculo el número correspondiente.

	Totalmente Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1. En general, estoy satisfecho conmigo mismo	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 las personas	1	2	3	4
5. Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso	1	2	3	4
6. A veces me siento realmente inútil	1	2	3	4
7. Creo que merezco ser valorado al menos lo mismo que los demás	1	2	3	4
8. Desearía sentir más aprecio por mí mismo	1	2	3	4
9. Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso	1	2	3	4
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre tus emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase e indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Lo que más me gusta hacer es estar con mis amigos/as.	1	2	3	4	5
2. Me gusta hacer las mismas cosas que a mis amigos/as.	1	2	3	4	5
3. Me gusta salir a dar una vuelta con mis amigos/as.	1	2	3	4	5
4. Mis amigos/as son muy parecidos a mí.	1	2	3	4	5
5. Lo que más me gusta es hacer cosas solo/a en mi casa.	1	2	3	4	5
6. Me gusta hacer las mismas cosas que a mi familia.	1	2	3	4	5
7. Me gusta estar con mi familia.	1	2	3	4	5
8. Mi familia es muy parecida a mí.	1	2	3	4	5
9. Lo que más me gusta hacer es estar en el instituto.	1	2	3	4	5
10. Me gusta hacer las mismas cosas que a mis compañeros/as.	1	2	3	4	5
11. Me gusta estar en el instituto.	1	2	3	4	5
12. Mis compañeros/as del instituto son muy parecidos a mí.	1	2	3	4	5
13. Trabajo mucho en el instituto.	1	2	3	4	5
14. Pongo mucho empeño y esfuerzo en el instituto.	1	2	3	4	5
15. Termino todas las tareas que empiezo en el instituto.	1	2	3	4	5
16. Me gusta hacer la mayoría de las tareas del instituto.	1	2	3	4	5
17. Mis tareas del instituto tienen muy buen nivel.	1	2	3	4	5
18. Mis amigos/as piensan que mi trabajo en el instituto es muy bueno/a.	1	2	3	4	5
19. Mi familia piensa que mi trabajo en el instituto es muy bueno.	1	2	3	4	5
20. La mayoría de mis profesores/as piensan que soy buen estudiante.	1	2	3	4	5
21. Me encanta venir a este instituto.	1	2	3	4	5
22. Mis amigos/as piensan que es genial que yo venga a este instituto.	1	2	3	4	5
23. Mi familia piensa que es estupendo que yo venga a este instituto.	1	2	3	4	5
24. A mis profesores/as les parece estupendo que yo venga a este instituto.	1	2	3	4	5
25. Estoy muy contento/a siendo como soy.	1	2	3	4	5
26. Me gusta mi aspecto físico.	1	2	3	4	5
27. Me gustan mucho la mayoría de mis profesores/as.	1	2	3	4	5
28. Me gustan mucho mis amigos/as.	1	2	3	4	5
29. Me gusta mucho mi familia.	1	2	3	4	5
30. Paso la mayor parte del tiempo de ocio solo/a	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

NICK: _____

Centro: _____	Curso: _____	Grupo: _____
Localidad: _____		
Fecha de Nacimiento: _____	Sexo:	<input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer

Las preguntas que encontrarás a continuación hacen referencia a "salir con alguien". Por "salir con alguien" se entiende pasar el tiempo con esa persona, por ejemplo ir juntos al cine, a un partido, a una fiesta o pasar el tiempo juntos en la casa de alguno de los dos. Cuando se dice que "se sale con alguien" no se tiene por qué mantener una relación formal o seria, ni tampoco hay que salir siempre solos, pero esa persona es especial porque te gusta, y es distinto a salir con un amigo o amiga.

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

- En este momento salgo con alguien. Estamos juntos desde _____ (*escribe cuántas semanas llevas con esa persona*)
- En este momento salgo con más de uno/una. Estamos juntos desde _____, _____ (*escribe cuántas semanas llevas con cada uno/una*)
- En este momento no salgo con nadie, pero he estado con alguien en los dos últimos meses. Hemos estado juntos (*escribe cuánto tiempo*) _____
- En este momento no salgo con nadie pero he estado con alguien hace más de dos meses.
- Nunca he salido con nadie.

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

No me dejan salir con nadie	V	F
No estoy saliendo con alguien en este momento	V	F
Casi nunca salgo con nadie	V	F
Voy a sitios como el cine, conciertos y actividades deportivas en los que hay tanto chicos como chicas	V	F
Salgo con alguien pero en pandilla	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 tu novio/a después del instituto y/o en los fines de semana? (Señala con una cruz sólo una casilla)

- No tengo pareja
- 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 la persona con la que estás saliendo? (Señala con una cruz sólo una casilla)

- No tengo pareja sí, lo conocen bien sí, pero no muy bien no, no lo conocen

5. Lee cada frase y señala la casilla que mejor te describe ("V" verdadero / "F" falso)

Ahora no tengo pareja	V	F
Mi novio/a y yo sólo estamos saliendo	V	F
Mi novio/a y yo tenemos una relación formal	V	F
Mi novio/a y yo estamos pensando en comprometernos, casarnos o irnos a vivir juntos	V	F
Estoy casado/a o vivo con mi novio/a	V	F

1. Si no tienes pareja en este momento ¿Cómo te sientes en este momento en el que no estás saliendo con nadie? (si tienes pareja, sáltate esta pregunta)

(Señala con una cruz sólo una casilla)

- Nada satisfecho/a Bastante satisfecho/a
 Un poco satisfecho/a Muy satisfecho/a

2. ¿Cuántos novios/as o parejas has tenido? _____ (número)

3. ¿Con cuántas personas has salido en los últimos dos meses? _____

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

- No he tenido nunca una relación De 3 a 5 meses
 2 semanas o menos De 6 meses a 1 año
 De 1 a 2 meses 1 año o más

5. Te consideras:

- heterosexual homosexual bisexual no lo sé

SI NUNCA HAS TENIDO NOVIO/A, PUEDES SALTARTE LAS PREGUNTAS DE ESTE CUADRO Y PASAR AL SIGUIENTE

Las preguntas que siguen están referidas a la experiencia de "dejarlo", es decir, cuando "ya no salís juntos" o "estás" con tu novio/a aunque sólo sea para "veros de vez en cuando" o "habéis quedado como amigos.

1. ¿Cuántas veces has dejado o te han dejado desde el inicio del instituto?

(señala con una cruz sólo una casilla)

- nunca 1 o 2 de 3 a 5 más de 5

"A continuación te pediremos información sobre la última vez que lo dejaste o te dejaron. Si has respondido **NUNCA**, puedes **SALTARTE ESTA PARTE**".

2. ¿Cuánto tiempo hace que terminó la relación? (señala con una cruz sólo una casilla)

- Menos de 4 semanas De 1 a 3 meses
 De 4 a 6 meses De 7 a 12 meses
 Más de 1 año

3. ¿Cuánto tiempo llevabais juntos? (señala con una cruz sólo una casilla)

- Menos de 4 semanas De 1 a 3 meses
 De 4 a 6 meses De 7 a 12 meses
 Más de 1 año

4. ¿Quién decidió dejarlo? (señala con una cruz sólo una casilla)

- yo él/ ella entre los 2

5. ¿Cuánto tiempo has estado mal después de que pasara?

- Nada Bastante
 Un poco Mucho

6. En este momento, ¿te sientes todavía mal? (señala con una cruz sólo una casilla)

- Para nada/ en absoluto Un poco
 Bastante Mucho

Responde a las siguientes preguntas si en estos momentos tienes NOVIO/A. Si no tienes en este momento pero has tenido **DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO**, responde pensando en esa última relación. Recuerda que cuando hablamos de novios, nos referimos a salir con alguien que te gusta.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre
1. Paso el tiempo libre con mi novio/a	1	2	3	4	5
2. Mi novio/a y yo nos ponemos de los nervios	1	2	3	4	5
3. Estoy seguro/a de que esta relación continuará a pesar de todo	1	2	3	4	5
4. Bromeo y me divierto con mi novio/a	1	2	3	4	5
5. Me enfado o me irrito con mi novio/a	1	2	3	4	5
6. Estoy seguro de que esta relación con mi novio/a irá adelante a pesar de las peleas	1	2	3	4	5
7. Le cuento todo a mi novio/a	1	2	3	4	5
8. Mi novio/a y yo pensamos de manera distinta y nos peleamos por ello	1	2	3	4	5
9. Me molesta el comportamiento de mi novio/a, y a él/ella el mío	1	2	3	4	5
10. Comparto mis secretos y mis sentimientos más íntimos con mi novio/a	1	2	3	4	5
11. Estoy seguro/a de que la relación con mi novio/a continuará en los próximos años	1	2	3	4	5
12. Hablo con mi novio/a de cosas que no quiero que los demás sepan	1	2	3	4	5
13. Salgo y hago cosas divertidas con mi novio/a	1	2	3	4	5
14. Mi novio/a y yo discutimos frecuentemente	1	2	3	4	5
15. Mi novio/a y yo nos picamos por cualquier cosa y parece que siempre tenemos algo por lo que discutir.	1	2	3	4	5

Marca con una cruz tu grado de Acuerdo o Desacuerdo con cada una de las siguientes frases teniendo en cuenta la siguiente escala: 1 Totalmente en desacuerdo; 2 Bastante en desacuerdo; 3 Algo en desacuerdo; 4 Algo de acuerdo; 5 Bastante de acuerdo; 6 Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5	6
1. Las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres.						
2. El lugar más adecuado para la mujer es su casa con su familia.						
3. El afecto y el cariño son más importantes para las mujeres que para los hombres.						
4. Las mujeres son más débiles que los hombres en todos los aspectos.						
5. Una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres se quedaran en casa.						
6. Las mujeres están mejor dotadas que los hombres para complacer a los demás (estar atentas a lo que quieren y necesitan).						
7. Es más natural que sean las hijas y no los hijos las que se hagan cargo de los padres ancianos.						
8. Por su mayor sensibilidad, las mujeres son más compasivas que los hombres hacia su pareja.						
9. Atender bien la casa es obligación de la mujer.						
10. Hay que poner a las mujeres en su lugar para que no dominen al hombre.						
11. Nadie como las mujeres sabe criar a sus hijos.						
12. Las mujeres son manipuladoras por naturaleza.						
13. Las mujeres tienen mayor capacidad para perdonar los defectos de su pareja que los hombres.						
14. El hombre debe ser la principal fuente de ingresos de su familia.						
15. Para un hombre una mujer frágil tiene un encanto especial.						
16. El marido es el cabeza de familia y la mujer debe respetar su autoridad.						
17. Las mujeres poseen por naturaleza una sensibilidad superior a la de los hombres.						
18. No es propio de hombres encargarse de las tareas del hogar.						
19. Las mujeres razonan peor que los hombres.						
20. Los hombres están más capacitados que las mujeres para lo público (por ejemplo, la política, los negocios, etc.).						
21. Las mujeres son insustituibles en el hogar.						
22. La mujer que trabaja fuera de casa tiene desatendida a su familia.						
23. Los hombres deben tomar las decisiones más importantes en la vida de la pareja.						
24. Por naturaleza, las mujeres están mejor dotadas que los hombres para soportar el sufrimiento.						
25. Una mujer debe estar dispuesta a sacrificarse por el éxito profesional de su marido.						
26. Un hombre debe dirigir con cariño, pero con firmeza, a su mujer.						

A continuación encontrarás una serie de comportamientos que a veces suceden entre las parejas de novios de tu misma edad. Puede ocurrir, que en determinados momentos sea nuestra pareja la que se comporte así con nosotros (ÉL/ELLA A TI), y en otras ocasiones, seamos nosotros/as los que nos comportemos de esa manera con nuestras parejas (TÚ A ÉL/ELLA).

Para cada pregunta señala con un círculo el número que mejor describe la frecuencia con la que han sucedido estas cosas entre tu novio/a y tú en los TRES ÚLTIMOS MESES, teniendo en cuenta que:

-La columna de la izquierda se refiere a aquellos comportamientos que tu novio/a tiene contigo (ÉL/ELLA A TI)

-La columna de la derecha se refiere a aquellos comportamientos que tú tienes con tu novio/a (TÚ A ÉL/ELLA)

¿Has tenido novio/a durante los 3 últimos meses?

SÍ

NO

Si tu respuesta ha sido negativa, contesta pensando en tu última relación

1. Criticar, hablar mal o despreciar a tu novio/a para dejarlo/a en mal lugar ante los compañeros/as:

Él/Ella a ti	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Tú a él/ella	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	

2. Decirle a tu novio/a que dejará de gustarte si no hace lo que le has pedido:

Él/Ella a ti	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Tú a él/ella	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	

3. Negarte o dejar de hablar durante una discusión sobre algo:

Él/Ella a ti	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Tú a él/ella	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	

4. Irte o largarte durante una discusión sobre algo:

Él/Ella a ti	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Tú a él/ella	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	

5. Insultar o meterse con el otro:

Él/Ella a ti	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Tú a él/ella	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	

6. Dar empujones y/o agarrar fuerte:

Él/Ella a ti	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Tú a él/ella	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	

7. Escupir:

Él/Ella a ti	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Tú a él/ella	Nunca	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	

8. Tirar del pelo o arañar:

<i>Él/Ella a ti</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	<i>Tú a él/ella</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4

9. Abofetear, dar patadas o mordiscos:

<i>Él/Ella a ti</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	<i>Tú a él/ella</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4

10. Retorcer el brazo durante una conversación:

<i>Él/Ella a ti</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	<i>Tú a él/ella</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4

11. Tirar, romper, golpear o dar patadas a las cosas:

<i>Él/Ella a ti</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	<i>Tú a él/ella</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4

12. Empujar o tirar contra la pared:

<i>Él/Ella a ti</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	<i>Tú a él/ella</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4

13. Golpear o intentar golpear con un objeto:

<i>Él/Ella a ti</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	<i>Tú a él/ella</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4

14. Intentar asfixiar o dar puñetazos durante una conversación:

<i>Él/Ella a ti</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	<i>Tú a él/ella</i>	Nunca	Rara-mente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
	0	1	2	3	4		0	1	2	3	4

EN LOS ÚLTIMOS 3 MESES, ¿CUÁNTAS VECES un compañero/a o tu novio/a **TE** ha hecho alguna de las siguientes cosas **SIN QUE TÚ ESTUVIESES DE ACUERDO O TE AGRADASE?**
 Recuerda que debes responder pensando en cuantas veces te han ocurrido las siguientes cosas. (Haz una cruz sobre el número que corresponde a tu respuesta)

	¿CUÁNTAS VECES?				
	Nunca	Una o dos veces	Varias veces al mes	Cada 2-3 días	Todos los días
1. Te ha mirado o te ha hecho comentarios, bromas o gestos guarros					
a. un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
b. tu novio/ a	0	1	2	3	4
2. Se ha apretado contra ti con intenciones sexuales					
c. un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
d. tu novio/ a	0	1	2	3	4
3. Ha hecho bromas o creado falsos rumores sobre tu comportamiento sexual					
e. un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
f. tu novio/ a	0	1	2	3	4
4. Te ha llamado "marica", "lesbiana", "prostituta", "homosexual", etc.					
g. un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
h. tu novio/ a	0	1	2	3	4
5. Te ha enseñado el culo u otras partes de su cuerpo					
i. un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
j. tu novio/ a	0	1	2	3	4
6. Te ha tirado, subido o bajado la ropa con intenciones sexuales					
k. un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
l. tu novio/ a	0	1	2	3	4
7. Te ha parado y te ha empujado contra la pared con intenciones sexuales					
m. un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
n. tu novio/ a	0	1	2	3	4
8. Te ha obligado o forzado a hacer algún acto sexual más que besar					
o. un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
p. tu novio/ a	0	1	2	3	4
9. Te ha obligado o forzado a besarle					
q. un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
r. tu novio/ a	0	1	2	3	4
10. Te ha tocado, agarrado o pellizcado con intenciones sexuales					
s. un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
t. tu novio/ a	0	1	2	3	4
11. Te ha enseñado, dado o dejado imágenes sexuales, fotografías, mensajes o notas guarras					
u. un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
v. tu novio/ a	0	1	2	3	4
12. Te ha escrito mensajes o dibujos sexuales (por ejemplo en los baños, en un libro, en los vestuarios...)					
w. un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
x. tu novio/ a	0	1	2	3	4
13. Te ha bajado o subido la ropa					
y. un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
z. tu novio/ a	0	1	2	3	4

Y ahora piensa en ti mismo/a ...

EN LOS ÚLTIMOS 3 MESES ¿Cuántas veces, **HAS HECHO** las siguientes cosas **A OTRO (a un compañero/a o a tu novio/a) SIN QUE ÉL O ELLA ESTUVIESE DE ACUERDO O LE AGRADASE?** Recuerda que debes responder pensando en cuantas veces has hecho las siguientes cosas. (Haz una cruz sobre el número que corresponde a tu respuesta)

	¿CUÁNTAS VECES?				
	Nunca	Una o dos veces	Varias veces al mes	Cada 2-3 días	Todos los días
1. He mirado o he hecho comentarios, bromas o gestos guarros					
a. a un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
b. a tu novio/ a	0	1	2	3	4
2. Me he abrazado a alguien con intenciones sexuales					
c. a un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
d. a tu novio/ a	0	1	2	3	4
3. He creado rumores falsos sobre el comportamiento sexual de otros/as					
e. a un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
f. a tu novio/ a	0	1	2	3	4
4. He llamado "marica", "lesbiana", "prostituta", "homosexual", etc.					
g. a un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
h. a tu novio/ a	0	1	2	3	4
5. He enseñado el culo u otra parte del cuerpo a otra persona					
i. a un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
j. a tu novio/ a	0	1	2	3	4
6. He tirado, subido o bajado la ropa con intenciones sexuales					
k. a un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
l. a tu novio/ a	0	1	2	3	4
7. He parado a alguien y le he empujado contra la pared con intenciones sexuales					
m. a un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
n. a tu novio/ a	0	1	2	3	4
8. He obligado o forzado a alguien a hacer cualquier acto sexual más que besar					
o. a un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
p. a tu novio/ a	0	1	2	3	4
9. He obligado o forzado a alguien a besarme					
q. a un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
r. a tu novio/ a	0	1	2	3	4
10. He tocado, agarrado o pellizcado a alguien con intenciones sexuales					
s. a un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
t. a tu novio/ a	0	1	2	3	4
11. He mostrado, dado o dejado a alguien imágenes sexuales, fotografías, mensajes o notas guarros					
u. a un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
v. a tu novio/ a	0	1	2	3	4
12. He escrito mensajes o dibujos sexuales (por ejemplo en los baños, en un libro, en los vestuarios...)					
w. a un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
x. a tu novio/ a	0	1	2	3	4
13. He bajado o subido la ropa a alguien					
y. a un compañero (chico o chica)	0	1	2	3	4
z. a tu novio/ a	0	1	2	3	4

14. Pensando en todos los comportamientos descritos anteriormente, ¿piensas que has sido molestado/a sexualmente?

Por un compañero/a

 Sí NO

Por tu novio/a

 Sí NO

15. ¿Dónde te ha sucedido?

- En la escuela
- Fuera de la escuela (en el barrio, dentro del grupo de amigos, en el grupo deportivo...)
- En locales, discotecas, bares, etc.
- Otros

Las siguientes preguntas se refieren a la relación con tus **AMIGOS/AS DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO**

		Poco o nada	Un poco	Mucho	Casi siempre	Siempre
1.	El tiempo que pasas con tus AMIGOS/AS, ¿te hace descuidar las cosas que debes hacer, como por ejemplo los deberes o tareas en casa?	1	2	3	4	5
2.	¿Cuántas veces has hecho cosas poco brillantes o por debajo de tus capacidades para agradar o gustar a tus AMIGOS/AS ?	1	2	3	4	5
3.	¿Cuántas veces dejas en segundo plano tus tareas académicas o sacas una nota baja para ser aceptado/a por tus AMIGOS/AS?	1	2	3	4	5
4.	¿Cuántas veces desobedeces a tu familia para mantener a tus AMIGOS/AS?	1	2	3	4	5

Pensando DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO...

Las siguientes preguntas se refieren a la relación con tu **ACTUAL NOVIO O NOVIA**. Recuerda, salir con alguien que te gusta.

Si en estos momentos **no tienes novio o novia** pero lo has tenido **DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO**, responde pensando en la **última relación que has tenido**.

		Poco o nada	Un poco	Mucho	Casi siempre	Siempre
1.	El tiempo que pasas con tu novio/a, ¿te hace descuidar las cosas que debes hacer, como por ejemplo los deberes o tareas en casa?	1	2	3	4	5
2.	¿Cuántas veces has hecho cosas por debajo de tus capacidades para agradar o gustar a tu novio/a?	1	2	3	4	5
3.	¿Cuántas veces dejas en segundo plano tus tareas académicas o sacas notas bajas para ser aceptado/a por tu novio/a?	1	2	3	4	5
4.	¿Cuántas veces desobedeces a tu familia para que tu novio/a no te deje?	1	2	3	4	5
5.	Cuando estás con tu novio/a, ¿cuántas veces alguno de los dos intenta ser el que manda en la relación?	1	2	3	4	5
6.	Cuando estás con tu novio/a, ¿cuántas veces alguno de los dos tiende a hacerse cargo del otro y a decidir las cosas que se deberían haber hecho?	1	2	3	4	5
7.	Cuando estás con tu novio/a, ¿cuántas veces intentas ser tú quien mande en la relación?	1	2	3	4	5
8.	Cuando estás con tu novio/a, ¿cuántas veces eres tú quien se hace cargo de él o ella y decide las cosas que se deberían haber hecho/hacer?	1	2	3	4	5
9.	Cuando estás con tu novio/a, ¿cuántas veces él o ella se ha enfadado por la ropa que llevas o por los amigos y las amigas que tienes?	1	2	3	4	5
10.	Cuando estás con tu novio/a, ¿cuántas veces tú te has enfadado por la ropa que lleva o por los amigos y las amigas que tiene?	1	2	3	4	5

Las siguientes preguntas se refieren a tus hábitos y estilo de vida

1. Cuando sales, ¿con quién sueles salir? (para esta pregunta puedes marcar más de una opción)
 - Con compañeros/as del instituto
 - Con chicos/chicas de mi barrio
 - Con mi novia/o
 - Casi no salgo
 - Otros: _____

2. ¿Vas de botellón?
 - No, nunca he ido
 - Algunas veces (pocas)
 - Sí, todos los fines de semana
 - Sí, más de una vez a la semana

Si vas a botellones, ¿a qué edad empezaste a ir? _____ años

3. Si sales por la noche, ¿a qué hora sueles volver a casa?
 - Antes de las 12
 - Entre las 12 y las 2 de la madrugada
 - Entre las 2 y las 4 de la madrugada
 - Entre las 4 y las 6 de la madrugada
 - Después de las 6 de la madrugada

4. ¿Has fumado alguna vez?
 - No, nunca
 - Alguna que otra vez (Un cigarrillo o dos a la semana)
 - Entre 1 y 5 cigarros al día
 - Sí, alrededor de medio paquete al día
 - Sí, un paquete o más al día

Si fumas, ¿con qué edad empezaste a fumar? _____ años

5. ¿Sueles tomar alcohol?
 - No, nunca he probado el alcohol
 - Sí, alguna que otra vez
 - Sí, los fines de semana
 - Sí, varias veces a la semana

Si bebes o has bebido, ¿con qué edad probaste alcohol por primera vez? _____ años

6. Cuando sales, ¿cuántas copas sueles tomar en una noche? (puedes marcar más de una casilla)

	Cerveza o vino	Otras bebidas: (Whisky, Ron, Vodka, Ginebra,...)
No bebo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 o 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Más de 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. ¿Has fumado alguna vez hachís o marihuana (porros)?
 - No, nunca lo he probado
 - Sí, alguna vez
 - Sí, los fines de semana (1 o 2 porros)
 - Sí, varias veces (más de 3 a la semana)
 - Sí, todos los días

Si fumas, o has fumado porros, ¿a qué edad los probaste? _____ años

8. Además de salir, ¿qué otras cosas te gusta hacer para divertirte? (puedes marcar más de una casilla)
 - Leer
 - Ir al cine
 - Hacer deporte (¿cuál? _____)
 - Otras cosas (escríbelas) _____

Ahora nos gustaría que respondieras algunas preguntas sobre diferentes aspectos de tu vida. Te pedimos que contestes seriamente, y que si no entiendes algo lo preguntes a las personas que te han entregado el cuestionario.

A continuación aparecen diversas frases que describen diferentes conductas. Cada frase describe lo que puede pasarte ahora o ha podido pasarte desde que comenzó el curso. Rodea con un círculo el 2 si lo que dice es *muy cierto* o te ocurre frecuentemente; el 1 si la frase es *algo cierta* o te sucede a veces; y el 0 si *no es cierta*.

	No es verdad	Algo verdadero	Muy verdadero
1. Discuto mucho.	0	1	2
2. Me gustan los animales.	0	1	2
3. Tengo problemas para concentrarme o mantener la atención.	0	1	2
4. Me siento solo.	0	1	2
5. Me siento confuso o incapaz de comprender las cosas.	0	1	2
6. Lloro mucho.	0	1	2
7. Soy bastante honrado.	0	1	2
8. Deliberadamente he tratado de hacerme daño a mí mismo o suicidarme.	0	1	2
9. Destrozo mis cosas.	0	1	2
10. Destrozo las cosas de los demás.	0	1	2
11. Desobedezco a mis padres.	0	1	2
12. Desobedezco en el colegio.	0	1	2
13. Pienso que nadie me quiere.	0	1	2
14. Creo que los demás quieren fastidiarme.	0	1	2
15. Pienso que no valgo para nada o que soy inferior.	0	1	2
16. Con frecuencia me hago daño sin querer o sin darme cuenta.	0	1	2
17. Me meto en muchas peleas.	0	1	2
18. Suelo andar con chicos que se meten en problemas.	0	1	2
19. Me gusta estar solo.	0	1	2
20. No les gusto a los demás.	0	1	2
21. Puedo hacer algunas cosas mejor que la mayoría.	0	1	2
22. Soy demasiado miedoso o ansioso.	0	1	2
23. Ataco físicamente a la gente.	0	1	2
24. Puedo ser bastante simpático	0	1	2
25. Me gusta intentar cosas nuevas	0	1	2
26. Mi rendimiento escolar es flojo	0	1	2
27. Grito mucho	0	1	2
28. Soy reservado o me guardo las cosas para mí mismo	0	1	2
29. Soy inseguro o fácilmente me siento desconcertado	0	1	2
30. Provoco incendios	0	1	2
31. Puedo trabajar bien con mis manos	0	1	2
32. Soy tímido	0	1	2
33. Sé defender mis derechos	0	1	2
34. Robo cosas en mi casa	0	1	2
35. Robo cosas en otros lugares fuera de casa	0	1	2
36. Soy cabezota	0	1	2
37. Mi humor o estado de ánimo cambia repentinamente	0	1	2
38. Me gusta estar en compañía de otras personas	0	1	2
39. Soy desconfiado	0	1	2
40. Hago juramentos o utilizo un lenguaje sucio	0	1	2
41. He pensado en suicidarme	0	1	2

	No es verdad	Algo verdadero	Muy verdadero
42. Me gusta hacer reír a los demás	0	1	2
43. Hablo demasiado	0	1	2
44. Tengo un carácter fuerte, es decir, decidido, firme, enérgico	0	1	2
45. Pienso demasiado en el sexo	0	1	2
46. Amenazo con hacer daño a la gente	0	1	2
47. Me gusta ayudar siempre a los demás	0	1	2
48. Falto a clase o dejo de acudir al colegio	0	1	2
49. Me siento desgraciado, triste o deprimido	0	1	2
50. Cuando hablo, grito más que los demás o impongo mi opinión levantando la voz	0	1	2
51. Consumo alcohol. Descríbelas:	0	1	2
52. Procuero ser amable con los demás	0	1	2
53. Disfruto cuando alguien cuenta un buen chiste	0	1	2
54. Me tomo la vida con calma	0	1	2

Por favor, escribe a continuación cualquier otra cosa que describa tus sentimientos, conductas o intereses (no es necesario que contestes si no lo crees oportuno):

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN