



LA EVOLUCIÓN DE LA ADOLESCENCIA ESPAÑOLA SOBRE LA IGUALDAD Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Delegación del Gobierno para la Violencia de Género



© MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD

CENTRO DE PUBLICACIONES

Pº del Prado, nº 18 - 28014 – MADRID

Este Informe ha sido realizado por **M^a José Díaz-Aguado Jalón** (*Dirección general*), **Rosa Martínez Arias** (*Metodología*) y **Javier Martínez Babarro** (*Ejecución técnica*)

NIPO: 680-13-104-4

Correo electrónico: publicaciones@msssi.es
<http://www.publicacionesoficiales.boe.es>

Han colaborado también en este estudio:

Desde el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

Inés Doménech del Río y María Jesús Peyró Arcas

Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

Paloma Daudén Tello

Desde la Unidad de Psicología Preventiva de la UCM:

María Marcos Arenal, Belén Martínez Fernández, Roxana Modor
y Eduardo Ruiz Espinosa

Han coordinado el estudio en su Comunidad Autónoma:

Carmen Aguilera Lucio-Villegas, Carolina Alonso Hernández, Esther Azancot Cánovas, Lourdes Balbontin Tentor, Javier Cortés de las Heras, Antonia Gómez Alcázar, María Isabel Barreiro Gundín, Gregorio J. Cabrera Déniz, Pedro Luis Díez Velasco, Alicia Espíldora García, Alejandro García Villa, Consuelo Guillem García, Carlos Hué García, José Manuel de Miguel Rodríguez, M^a Ángeles Navarro, Luisa María Puertas, Montaña Royo García, Esperanza Sanz Casas, Cristina Satrústegui Azpíroz, Gabriel Timoner Sampol y M.^a de la Vega González Pérez.

Han coordinado el estudio en su centro educativo:

Tomeu Adrover, Begoña Aduara Agut, José Antonio Ahijado González, José María Aiguabella Aisa, Juan Antonio Albadalejo, Emilio P. Alegre Morales, José Antonio Almazán Aguado, Rafael Almazán Martín, José Luis Alonso Díez, Carolina Alonso Hernández, María Pilar Álvarez Amada, María Dolores Álvarez Basanta, Noelia Álvarez Castro, Juan Antonio Álvarez Colomer, María del Rocío Álvarez Garrido, Guillermo Álvarez Reviejo, J. Francisco Álvarez Rey, María Rita Amigo Seisdedos, Miguel Ángel Amores Galisteo, Nazaret Anós Lucio, Conchita Antón del Campo, Juan Arago de los Santos, Irene Araujo Camaño, Narciso Arozamena García, José Ignacio Arriaza Agramonte, Antonio Artilles Rodríguez, Ángel Ayala Casado, Esther Azancot Cánovas, Carlota Azurza Aramburu, Fuensanta Balanza Bleuca, Jorge J., Bañón Alcaraz, José Carlos Barros Pardo, Luis Basarte Lorente, Isaac Bazo Vaquero, Rafael Belarra Gorrochategui, Joan Ramón Belló Baus, Montserrat Bleda Fernández, Maite Borrego Gómez, Carmen Bosquet García, Diego Bouzón Caamaño, María Dolores Bueno Aldea, Diego Bueno Linero, Miguel Bustamante Fernández-Rañada, Rafael Cabello León, Esther Cáceres Urones, Ana Isabel Cámara García, María del Camino Camarena Ferrando, Antonio Campos Núñez, Carmen Canet Ramos, Carlos Cano, Fulgencia Cánovas Muñoz, Gerardo Carbajo Suárez, Irene Carranza Estévez, José Joaquín Carrión Candel, Ana Teresa Carro Carretero, Alejandro Casado Romero, Manuel Castrillo Fernández, Miguel Ángel Castro Alonso, Fernando Cea Yubero, Gorka Cemborain Ramírez de Olano, Jaime Cenicerós López, Javier Chacón García, Luis Javier Colinas Sala, Pilar Colorado Benito, María Belén Cors Hidalgo, Luz Crespo Aja, Basilio Crespo García-Baquero, María Jesús Criado Baños, María Victoria Cuartango Meléndez, María del Carmen Cumplido Fernández, Jorge de la Encina García, Javier de la Escosura Caballero, Marta de Lafuente Estupiñá, Begoña Del Río Gisbert, Sonia Díaz Cabello, Vidal Díaz Martín, Pedro Díez, Ana María Díez Ruiz, Marcos Domingo Baguer, Antonio Jesús Dorta Tacoronte, Montserrat Duarte, María Isabel Edreira Armesto, Javier Erroz García, Inmaculada Escribano Albendea, José Antonio Esteban Esteban, Sebastián Felipe Cuevas, Ana Isabel Fernández Fresnedo, María Jesús Fernández Gamazo, María Jesús Fernández Gamazo, José Luis Fernández García, Javier Rodrigo Fernández López, Elena Fernández Treviño, Virginia Figuerola Mestre, Laura Filgueira Alfaro, Marta Fojo Peña, José Gallego Miralles, Marisol Gancedo Negrete, Valle Garcés Relea, María Asunción García Altamirano, Rosa María García Baena, María Mercedes García Córcoles, Raquel García Enajas, Rosa María García Fuertes, José Manuel García García, Estela García González, Miguel Ángel García Hernández, María Soledad García López, María Soledad García López, Mar García Recio, Luis E García Sánchez, Esperanza García Serrano,

Cristina Gasco Romero, Juan José Goitia Martín, Juan Manuel Gómez de Berrazueta, Juan Ignacio Gómez García, Pilar Gómez Latorre, Ángeles de Dios González, Sara González Álvarez, Emilio González Carnero, Carmen María González Murcia, Esther González Sánchez, Lourdes González Trigueros, Encarnación Gonzalo del Campo, Verónica Goroskieta Solano, José Granados Martínez, Laura Grande Salas, Carmen Guasch Tur, José Antonio Guerra Betancor, María Luisa Guerra Cañizo, Guillén Cebrián Juan José, Bustar Herrero Marigomez, Salvador Hidalgo del Cano, Carlos Hue García, Esperanza M. Ibáñez Mata, Asunción Ibáñez Pueyo, Anaixa Ibarluzea, Mohamed Ibrahim, Javier Iglesias, Covadonga Iglesias Casado, Francisco Iglesias Díaz, Ignacio Iglesias Menéndez, Sonia Izquierdo Castillejo, María José Jiménez Bachiller, José Antonio Jiménez Corzo, José Carlos Jiménez Fernández, Carlos Jiménez Muñoz, María Jurado Muñoz, Idoya Lacosta Gavari, Sergio Laguna Vega, Carolina Landas Cañada, Francisco Javier Lapuente Montoro, Ana Larrieta Pascual, Ángel Andrés Lillo Lumbreras, Santiago Lobato Cueto, Inmaculada Lobo del Portillo, Francisca López Gómez, José Manuel López Guerrero, Carmen López Jiménez, Susana López Luengo, Eduardo López Marina, Ignacio López Martínez, María Isabel López Molina, Elena López Wehrli, Elisa Lozano Latorre, Carolina Mañas Soria, Sonia Marañón Moreno, Ascensión Marcelino Díaz María, Jesús Marcos Fernández, Miguel Marcos Traviesa, Rubén Marin Silva, Raúl Marqués Resano, Felicísima Martín Capote, Nuria Martínez Andueza, Ignacio Martínez de Marañón Muro, Mateo Martínez Díaz, Carmen Martínez Morales, Juan Martínez Rodríguez, M. José Martínez Senosiain, María Martorell Vanrell, María Jesús Mateos Flecha, Victoria Mena Bellón, Juan José Mendoza Torres, Miriam Merino Hernández, Silvia Mesa Reche, Mohamed Mohamed Abdeslam, Yusef Mohamed Benaisa, María José Molina Coll, Inmaculada Moncho, Juana Mora Fernández, Andrés Morales Lomas, María Dolores Morales Ruano, Inmaculada Morato González, Carlos Moraza Ruiz de Larrea, Pere Morell Quadreny, Elisa Moreno Fernández, Natividad Moreno Madrona, Domingo Muñoz Sánchez, Murillo Ribes Raúl, Miguel Nanclares Berrio, María Rosario Noriega Prado, César Novoa Vega, Concha Ocaña Sánchez, María Concepción Ocaña Sánchez, Joseba Iñaki Ojanguren Renedo, Aitziber Olalde Sánchez, Miguel Olivas Aulló, María Dolores Ortega Rastrilla, María Teresa Osado Alaminos, David Outón Martínez, Isabel Oviedo Martín, Flor Parades Regodon, Paloma Pascual Albarrán, Cristina Peón Pérez, Miguel Ángel Pérez Acosta, Ángela Pérez Martínez, Juliana Pérez Pérez, Ramiro Petrirena Roldán, Raúl Pinto Gutiérrez, María Plaza Zugarramurdi Martín, Gema María Portilla Figueras, Francisca Puerta Laguna, Fabián Puerto Barés, Nieves Queipo Corona, Remedios Ramírez Gutiérrez, Miguel S. Ramos Soto, Felipe Alfredo Rato Hernández, Eloy Requena Espejo, Carmen Macarena Rey Cárdenas, Marisa Reyes Duran, María Belén Reyes Seda, Manuela Rimada Secades, María Lucía Rived Giménez, Eva María Robles Freire, Daniel Rodríguez Arenas, Eduardo Rodríguez de la Rosa, María Rodríguez García, Nieves Rodríguez Vieitez, Amalia Roldán Ruiz, Nerea Romero de Mier, Jesús Andrés de la Rosa Sanz, Raquel Royo García, Alberto Rubio Sánchez, Elena Ruiz de la Cuesta, María Rus López, Karima Saddiki Mimoun, Jorge Sáenz Herrero, Miguel Ángel Sáez Bea, Carmen Sáez Béjar, Delia María Sáez González, Francisco Javier Salas García, Esperanza Samaniego García, María Dolores Sánchez Blázquez, Ana María Sánchez Cerpa, Jesús Sánchez Curto, Miguel Ángel Santaella Leal, Marta Santamaría López, José Luis Santiado Merino, Antonio Santolaria Rodrigo, Laura Segura Sarompas, Álvaro Sempere Tudela, Mónica Sierra Encinas, Sara Silveira Congregado, María Dolores Solas Espinosa, Francisco José Solís Osorio, Joaquín Suárez Denis, Sagrario Suárez Fernández, María Pau Sureda Rosselló, Rosario Taboada Rodríguez, Lucía Tena Sereno, María José Toca Margüelles, Jorge Eduardo Torre Rivero, Inmaculada Torrente Escribano Albendea, María Visitación Torres Ruano, María Esperanza Tovar García, Sergio Trueba López, Dolores Trujillo Jurado, María Jesús Urrea Alcañiz, M. Ángeles Valencia García, Ábalos Valvanera Ruiz de Gopegui, María Isabel Varela Molina, José María Vegas López-Manzanares, Lirios Vercet, Myriam Viaña Real, Santiago Vicente Pecino, Rafael Vila Vila, Rita María Vilches Torres, Juan Miguel Villaseca Bernal, María José Villaverde Aguilera, José Manuel Zabala Bulnes, Aitana Zarzosa Rodríguez y Ane Miren Zuloaga Aranzabe.

ÍNDICE

Pag.

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Naturaleza y gravedad de la violencia de género	7
1.2. La violencia de género como expresión de las diferencias de poder o de la resistencia al cambio	8
1.3. Diferencias entre hombres y mujeres en la superación de la mentalidad que conduce a la violencia de género	9
1.4. Condiciones de riesgo y de protección desde el enfoque ecológico	10
1.5. Violencia de género y nuevas tecnologías	10
1.6. La necesidad de prevenir la violencia de género desde la educación	11
1.6.1. La dualidad de la existencia humana y la reproducción del sexismo y la violencia	11
1.6.2. El sexismo se aprende desde la infancia, la igualdad también	12
1.6.3. Cómo romper con la reproducción intergeneracional de la violencia....	12
1.6.4. Conocer cómo es el inicio de la violencia de género en la pareja puede ayudar a prevenirla	13
1.6.5. No basta con transmitir información	13
1.7. Objetivos	14
1.8. Procedimiento del nuevo estudio	15

Capítulo 2. IGUALDAD Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

2.1. Características del cuestionario para el alumnado	17
2.2 Descripción del alumnado participante	18
2.3. Resultados	23
2.3.1. Actividades cotidianas: distribución del tiempo	24
2.3.2. Relación con las nuevas tecnologías	31
2.3.3. Trayectoria académica, rendimiento y expectativas	45
2.3.4. Calidad de las relaciones e integración personal	55
2.3.5. Autoinforme sobre relaciones entre géneros, control sobre lo que se vive y expresión emocional	63
2.3.6. Autoestima	70
2.3.7. Consumo de drogas	74
2.3.8. Justificación del sexismo y la violencia	82
2.3.9. Consejos escuchados a personas adultas del entorno	90
2.3.10 Identificación con valores y pareja ideal	97
2.3.11. Anticipación del sexismo en su futuro	104
2.3.12. Experiencia en relaciones de pareja	111
2.3.13. Violencia de género en la pareja vivida por las adolescentes	116
2.3.14. Violencia de género en la pareja vivida por los adolescentes	122
2.3.15. Conocimiento de casos de violencia de género	130
2.3.16. ¿Qué harían si sufrieran maltrato en su pareja?	133
2.3.17. Concepto de maltrato en las relaciones de pareja	136
2.3.18. A través de qué medios han tenido conocimiento de la violencia de género	143
2.3.19 Actividades escolares sobre sexismo y construcción de la igualdad	146

Capítulo 3. IGUALDAD Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

3.1. Características del cuestionario del profesorado	154
3.2. Características del profesorado participante	154
3.3. Resultados	159
3.3.1. Relaciones del profesorado con el alumnado	159
3.3.2. Calidad de las relaciones entre alumnas y alumnos percibidas por el profesorado	164
3.3.3. Diferencias y semejanzas entre alumnas y alumnos vistas por el profesorado	166
3.3.4. Actitudes y opiniones observadas en el alumnado	168
3.3.5. Qué hacen en el aula. La igualdad en la práctica	170
3.3.6. Tratamiento de la violencia de género	175
3.3.7. Lo que están haciendo los centros	180
3.3.8. Qué medios han influido en la idea de la violencia de género del profesorado	184
3.3.9. Obstáculos para trabajar con eficacia la igualdad y la erradicación de la violencia de género	188
3.3.10. Condiciones para la eficacia de la escuela en la erradicación de la violencia de género	191

Capítulo 4. IGUALDAD Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

4.1. Características del cuestionario de Equipos Directivos	194
4.2. Características de los Equipos Directivos y centros participantes	194
4.3. Resultados	197
4.3.1. Actividades realizadas en el centro sobre igualdad y prevención de la violencia	197
4.3.2. Calidad de las relaciones entre alumnas y alumnos percibidas por los equipos directivos	199
4.3.3. Tratamiento de la violencia de género en el centro educativo	201
4.3.4. Lo que se está haciendo en el centro	204
4.3.5. Obstáculos para trabajar desde el centro con eficacia la igualdad y la erradicación de la violencia de género	206
4.3.6. Condiciones percibidas por los equipos directivos para incrementar la eficacia educativa en la prevención de la violencia de género	210

CAPÍTULO 5. TIPOS DE ADOLESCENTES RESPECTO AL SEXISMO Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO

5.1. Tres tipos de situación detectados entre las adolescentes	215
5.1.1. Tipo de estudios, país de origen y estudios familiares de los tres grupos	219
5.1.2. Distribución del tiempo en actividades cotidianas de los tres grupos	220
5.1.3. Trayectoria académica de los tres grupos	222
5.1.4. Calidad de relaciones entre estudiantes percibida por los tres grupos	223
5.1.5. Dificultad para las relaciones, control sobre lo que se vive y rechazo a la expresión de las emociones en los tres grupos	225
5.1.6. Autoestima en los tres grupos	226
5.1.7. Consumo de sustancias en los tres grupos	227
5.1.8. Consejos escuchados a personas adultas por los tres grupos	228
5.1.9. Percepción de igualdad de oportunidades por los tres grupos	230
5.1.10. Relaciones de pareja de los tres grupos	233
5.1.11. Cómo son las adolescentes que han vivido conductas de maltrato en una relación anterior y en su relación actual	236

5.1.12. Respuestas sobre conocimiento de situaciones de violencia de género en los tres grupos	238
5.1.13 Conducta que anticipan ante el maltrato de su pareja los tres grupos	240
5.1.14. Concepción del maltrato en los tres grupos.	243
5.1.15 Actividades escolares contra la violencia de género recordadas por los tres grupos	245
5.2. Tres tipos de situación detectados entre los adolescentes	246
5.2.1. Tipo de estudios, país de origen y estudios familiares de los tres grupos	248
5.2.2 Distribución del tiempo en actividades cotidianas de los tres grupos	251
5.2.3. Trayectoria académica de los tres grupos	253
5.2.4 Calidad de relaciones entre estudiantes percibida por los tres grupos	254
5.2.5 Dificultad para las relaciones, control sobre lo que se vive y rechazo a la expresión de las emociones en los tres grupos	256
5.2.6 Autoestima en los tres grupos	258
5.2.7. Consumo de drogas en los tres grupos	259
5.2.8. Consejos escuchados a personas adultas por los tres grupos	260
5.2.9. Percepción de igualdad de oportunidades por los tres grupos.	262
5.2.10 Relaciones de pareja de los tres grupos	264
5.2.11 Cómo son los adolescentes que han ejercido conductas de maltrato en una relación anterior y en su relación actual	267
5.2.12. Respuestas sobre conocimiento de situaciones de violencia de género en los tres grupos	269
5.2.13 Conducta que anticipan ante el maltrato de su pareja los tres grupos	
5.2.14. Concepción del maltrato en los tres grupos.	272
5.2.15 Actividades escolares contra la violencia de género recordadas por los tres grupos	274
Capítulo 6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	277
Referencias bibliográficas	293
ANEXO I. ANÁLISIS DE LOS DATOS	295
ANEXO II. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES REALIZADOS EN 2013	299

1. INTRODUCCIÓN

1.1. NATURALEZA Y GRAVEDAD DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Como se reconoce desde la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres, organizada por las Naciones Unidas en Pekín en 1995, la violencia que se ejerce contra las mujeres por el hecho de serlo es la más extrema manifestación de las históricamente desiguales relaciones de poder entre hombres y mujeres y representa un grave obstáculo para el respeto de los derechos humanos fundamentales. En el primer Informe de la OMS sobre la Violencia como problema de salud (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002) se analiza la violencia que los hombres llevan a cabo contra las mujeres en relaciones de pareja como un grave problema que ocurre en todos los países, culturas y clases sociales y que adopta diversas formas: agresiones físicas, abuso psicológico, coerción sexual, dominación y control abusivo.

España ha llevado a cabo en las últimas décadas un considerable avance en la lucha contra la violencia de género, que se refleja en el rechazo social existente hoy hacia dicho problema. La Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género reconoce que la violencia de género en la pareja es la expresión más brutal de la desigualdad entre hombres y mujeres. Esta violencia “se dirige sobre las mujeres por el mismo hecho de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión”.

El reconocimiento de la gravedad de la violencia de género en la pareja y de la necesidad de prevenirla (Noonan & Charles, 2009; Valls, Puigvert & Duque, 2008) ha llevado a estudiar cómo son sus primeras manifestaciones en las relaciones que se establecen en la adolescencia, encontrando que tiene consecuencias muy graves tanto a corto como a largo plazo para el bienestar de sus víctimas (Jouriles, Garrido, Rosenfield, & McDonald, 2009) y que incrementa el riesgo de sufrir violencia de género posteriormente (White & Smith, 2009; Williams, Craig, Connolly, Pepler, & Laporte, 2008).

Los estudios realizados sobre cómo se inicia y evoluciona la violencia de género en la pareja reflejan que en ella se dan una serie de características que deben ser consideradas para su prevención (Díaz-Aguado, 2008; Kelly y Johnson, 2008; Walker, 1984):

- 1) *El esquema coercitivo de control abusivo.* Con cierta frecuencia, la violencia aparece desde las primeras fases de la relación en forma de abuso emocional y control coercitivo: coaccionando para llevar a cabo

acciones que no se desean, obligando a romper todos los vínculos que la víctima tenía antes de iniciar la relación (con amigas, trabajo, incluso con la propia familia de origen...), y lesionando gravemente su autoestima cuando no se conforma al más mínimo deseo del abusador. La víctima intenta acomodarse a dichos deseos para evitar las agresiones, que suelen hacerse cada vez más graves y frecuentes, pasando, por ejemplo, a incluir también agresiones físicas.

- 2) *Suele existir un fuerte vínculo afectivo.* La mayoría de los agresores combina la conducta violenta con otro tipo de comportamientos a través de los cuales convence a la víctima de que la violencia no va a repetirse; alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes. En algunas investigaciones se compara esta mezcla de personalidades con la del personaje literario *Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, mencionando que la víctima se enamora del primero creyendo que va a lograr que desaparezca el segundo. En estas primeras fases, una de las principales razones para que la víctima permanezca con el agresor es la existencia del vínculo afectivo junto a la ilusión de creer que la violencia no se va a repetir.
- 3) *Cuando el vínculo afectivo no es suficiente surgen las amenazas.* En las fases más avanzadas, el agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarlo, amenazas que pueden hacer temer, incluso, sobre la seguridad de los hijos o de otros familiares.

1.2. LA VIOLENCIA DE GÉNERO COMO EXPRESIÓN DE LAS DIFERENCIAS DE PODER O DE LA RESISTENCIA AL CAMBIO

La violencia de género está estrechamente relacionada con los estereotipos sexistas, que pueden llegar a justificar la violencia del hombre en lugar de condenarla, al asociarla con atributos masculinos basados en la predominancia del hombre sobre la mujer en torno a los cuales algunos hombres construyen su identidad (Lawson et al, 2010; Reitzel-Jaffe & Wolfe, 2001; Stith, Smith, Penn, Ward & Tritt, 2004). Esta violencia suele ser utilizada para mantener las diferencias de poder entre hombres y mujeres y disminuir, por tanto, a medida que se avanza en la construcción de la igualdad. Conviene recordar, sin embargo, que a veces dicha violencia se incrementa cuando también lo hace el poder de la mujer, siendo utilizada para perpetuar la desigualdad anterior por parte de hombres orientados hacia el control abusivo (Martín Serrano y Martín Serrano, 1999), especialmente cuando viven dificultades para cumplir con las expectativas asociadas al rol masculino tradicional, en lo que se ha denominado como estrés de rol (Jakupcak, Lisak, & Roemer, 2002). Esto podría explicar el hecho de que los hombres que ejercen violencia de género manifiesten menor autoestima que los hombres que no la ejercen (Gallagher & Parrott, 2011), puesto que con dicha violencia

“compensarían” la dificultad que experimentan para cumplir el rol de predominancia atribuido en el estereotipo masculino tradicional.

1.3. DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN LA SUPERACIÓN DE LA MENTALIDAD QUE CONDUCE A LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Los estudios realizados desde la década de 1990 sobre la superación del sexismo y las creencias que conducen a la violencia de género reflejan:

- 1) Diferencias significativas en función del género en la superación de dichas creencias, siendo los hombres mucho más resistentes al cambio que las mujeres. Estas diferencias se observan también en la adolescencia (Lewin y Tragos, 1987) y algunos autores las relacionan con la forma en la que se construyen los esquemas de género, a partir de los cuales se organiza el conocimiento y se interpreta la información sobre este tema. En este sentido, se observa que las adolescentes tienen un nivel superior de conocimiento sobre el género que los adolescentes (Signorella et al., 1993), manifiestan actitudes más flexibles que ellos, y una mayor tendencia al cambio en la identidad de género (Pastorino et al., 1997), debido probablemente a que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino (Golombock y Fivush, 1994). Las diferencias son también muy significativas en la percepción de la violencia de género: los hombres –adultos o adolescentes- tienden a justificar esta violencia y a culpar a la víctima, en mayor medida que las mujeres (Caron y Carter, 1997).
- 2) Diferencias en función de la edad. Se observan momentos evolutivos más favorables al cambio y otros de especial resistencia a él. Entre las mujeres, por ejemplo, suele destacarse como una etapa de gran sensibilidad contra el sexismo el comienzo de la edad adulta, en la que se establece la propia familia y se inicia el trabajo remunerado, etapa en la que es fácil descubrir que el sexismo origina expectativas y condiciones imposibles de cumplir y/o incompatibles con el desarrollo individual en el ámbito público y en el privado (Golombock y Fivush, 1994). Por otra parte, los estudios realizados con adolescentes reflejan la especial relevancia que la prevención de la violencia de género puede tener en esta etapa debido a que en ella se inician las primeras relaciones de pareja y se define, en buena parte, la identidad respecto a dichas relaciones.

1.4. CONDICIONES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN DESDE EL ENFOQUE ECOLÓGICO

El enfoque ecológico proporciona un buen marco teórico para explicar cómo las características individuales que incrementan el riesgo de violencia de género interactúan con las características ambientales a distintos niveles. El análisis de la violencia de género llevado a cabo desde esta perspectiva analiza la interacción del individuo con el entorno en los siguientes niveles: el microsistema o escenario concreto en el que tiene lugar su conducta, el mesosistema o relaciones entre microsistemas, el exosistema (influencias sociales que no contienen a la persona pero que influye en los escenarios que sí la contienen) y el macrosistema o conjunto de estructuras y creencias de las cuales los niveles anteriores son manifestaciones concretas. (Heise, 1998, Krug et al, 2002; Little & Kantor 2002; Stith, Smith, Penn, Ward, & Tritt, 2004). Como el enfoque ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979) reconoce, la influencia de desempeñar un papel social (como el rol masculino tradicional en la pareja) se produce a distintos niveles, incluyendo tanto el microsistema, con las relaciones interpersonales que en él se dan, como el nivel comunitario y el nivel del macrosistema social en el que dicho papel se origina.

1.5. VIOLENCIA DE GÉNERO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Para comprender cómo es la situación actual respecto a la violencia de género en la adolescencia, es preciso tener en cuenta que las nuevas tecnologías han cambiado las actividades cotidianas de la adolescencia actual, y especialmente las relaciones entre adolescentes, incluyendo las relaciones de pareja.

Aunque dichas tecnologías pueden suponer importantes ventajas, también incrementan determinados riesgos, como el ciberacoso, el sexting (difusión de imágenes u otros contenidos de tipo sexual o erótico a través del móvil o de internet) o el grooming (abuso sexual de menores llevado a cabo por parte de adultos coaccionando con la información y las imágenes que obtienen a través de internet). Además, la utilización de dichas tecnologías en una relación de pareja hace que resulte mucho más difícil cerrarla, incrementa considerablemente la posibilidad de control y presión así como la gravedad de las consecuencias que puede tener el acoso.

De lo anteriormente expuesto se deduce la relevancia que la percepción del posible riesgo de determinadas conductas con Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TICs), puede tener para prevenir dichos problemas. Conciencia que parece estar poco desarrollada entre quienes han crecido

con las nuevas tecnologías. Por eso, es de gran importancia conocer las conductas y situaciones de riesgo y de protección de la adolescencia actual así como su conciencia sobre el riesgo que pueden implicar aquellas.

Como se menciona en la Estrategia Nacional para la Erradicación de la Violencia contra la Mujer 2013-2016, en el Estudio impulsado por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género “El intercambio de contenidos personales es una prueba de confianza o un acto de intimidad con la pareja (“prueba de amor”) y constituye una puerta abierta para que se de el sexting (...) Las mujeres jóvenes son más vulnerables al daño del ciberacoso por la desigualdad en la consideración y valoración social a la que se someten los comportamientos y las imágenes de las mujeres en la relación de pareja, por lo que su vivencia es muy traumática”.

1.6. LA NECESIDAD DE PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA EDUCACIÓN

El reconocimiento del papel crucial que la educación puede y debe desempeñar en la superación de la violencia de género es hoy generalizado, tanto entre las personas que trabajan específicamente en este tema desde distintos ámbitos, como entre el conjunto de la población. En este sentido, por ejemplo, desde la encuesta realizada en España por el Centro de Investigaciones Sociológicas (Barómetro marzo 2004) se viene detectando que más del 96% de las personas entrevistadas manifiestan su acuerdo con que “enseñar a los jóvenes el respeto mutuo” podría ser una medida útil para luchar contra la violencia de género. La medida en torno a cuya utilidad se concentra un mayor porcentaje de acuerdo.

Para construir la igualdad y prevenir la violencia de género desde la educación conviene tener en cuenta cinco postulados básicos que se resumen a continuación:

1.6.1. La dualidad de la existencia humana y la reproducción del sexismo y la violencia

Para superar los obstáculos a la igualdad que siguen existiendo hoy es preciso recordar que el sexismo, uno de sus principales obstáculos, está estrechamente relacionado con la división ancestral del mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres. Para reproducir esta división de espacios y actividades de una generación a la siguiente se construyó lo que se conoce como la dualidad de la existencia humana (Bakan, 1966), enseñando a cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos,

como si fuera imposible aspirar a todos. Además de exigir la renuncia a la mitad de los valores, se le obligaba a identificarse con la mitad de los problemas: a los hombres con la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de otras personas; y a las mujeres con la dependencia, la debilidad, la sumisión y la pasividad. Esta dualidad de la existencia humana forma parte esencial de la reproducción del modelo dominio-sumisión que subyace tras casi todas las formas de violencia.

1.6.2. El sexismo se aprende desde la infancia, la igualdad también.

Para comprender la especial relevancia que sobre este tema tienen las experiencias que se viven en la infancia y en la adolescencia, conviene recordar que el ser humano nace con una gran plasticidad para adaptarse al entorno, que es máxima en las primeras edades y va reduciéndose con la maduración. El aprendizaje de la lengua refleja muy bien estos cambios. Algo similar sucede con los modelos y expectativas sociales básicos -entre los que se encuentra el sexismo o su antítesis, la igualdad- que una vez aprendidos tienden a mantenerse, actuando como una segunda piel. Estos modelos y expectativas básicos aprendidos desde la infancia son utilizados para dar significado al mundo social y emocional propio y ajeno, incluirse o excluirse de actividades, cualidades o escenarios, interpretar las semejanzas y diferencias entre personas y grupos, juzgar como adecuado o inadecuado el comportamiento de los individuos que a ellos pertenecen, explicar por qué se producen los problemas que se viven, así como otras creencias normativas que desempeñan un decisivo papel en la autorregulación de la conducta, en lo que se piensa, se siente y se hace, pudiendo actuar incluso como expectativas que se cumplen automáticamente.

1.6.3. Cómo romper con la reproducción intergeneracional de la violencia

Los estudios realizados sobre la violencia reflejan que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia y que ambas condiciones incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla y de sufrirla. Existe suficiente evidencia que permite considerar a las experiencias infantiles de violencia como una condición de riesgo, que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores, incluyendo en este sentido la violencia de género. Conviene dejar muy claro, sin embargo, que la reproducción de esta violencia no es algo inevitable. La mayoría de las personas que vivieron violencia en su familia de origen (alrededor del 67%) no reproducen dicho problema en la familia que establecen como adultos (Kauffman, 1997) y difieren de los que sí lo hacen por cuatro características que pueden, por tanto, ser desarrolladas para romper el ciclo de la violencia:1) el

establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica al maltrato infantil y a la violencia de género; 3) el establecimiento del compromiso explícito de no ejercer la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

1.6.4. Conocer como es el inicio de la violencia de género en la pareja puede ayudar a prevenirla

Los estudios realizados sobre este tema (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) reflejan que para prevenir la violencia de género en la pareja es necesario favorecer un adecuado conocimiento sobre cómo empieza y evoluciona, para alertar sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia en la propia identidad. Para valorar la relevancia que puede tener favorecer el conocimiento de dichas características entre la adolescencia, conviene tener en cuenta que en dicha etapa se producen cambios muy significativos en la identidad de género y comienzan a establecerse las primeras relaciones de pareja.

1.6.5. No basta con transmitir información

La erradicación del sexismo y de la violencia de género debe prestar atención a sus diversos componentes:

- *El componente cognitivo* del sexismo consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura, el aprendizaje, etc. Por eso, la incorporación de la perspectiva de género en el currículo y la superación de la invisibilidad de las mujeres pueden tener una gran eficacia para erradicar este componente del sexismo.
- *El componente afectivo o valorativo* que subyace a estos problemas gira en torno a la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional, o la utilización de la violencia. Este componente permite explicar la relación que suele existir entre la forma sexista de construir la identidad masculina y la mayor parte de la violencia que ejercen los hombres, así como la superior

tendencia de las mujeres a sentirse culpables y a la depresión. En el aprendizaje de este componente tienen una especial influencia los valores observados en las personas que se utilizan como referencia para construir su identidad. De ahí la relevancia de promover la visibilidad de modelos femeninos y masculinos no sexistas.

- *El componente conductual* del sexismo consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia. Su riesgo se incrementa cuando faltan alternativas positivas con las que dar respuesta a determinadas funciones psicológicas y sociales sin recurrir a estas conductas destructivas. Para superarlo conviene incrementar dichas alternativas.

1.7. OBJETIVOS

Desde el Primer *Informe del Observatorio Estatal de Violencia contra la Mujer (2007)* se reconoce la necesidad de incrementar la investigación y la evaluación sobre la prevención de la violencia de género, puesto que sin la información y la seguridad que proporciona la investigación, y la formación resultante de la misma, es poco probable que quien tiene la responsabilidad de educar supere la incertidumbre que genera tratar desde la educación problemas que hasta hace muy poco han sido tabú.

En el Estudio *Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia (2010)* se encontró que el 41% del alumnado que cursa estudios secundarios afirma recordar que en su centro educativo se ha tratado el problema de la violencia que algunos hombres ejercen contra las mujeres en su relación de pareja o expareja” y, lo más importante, que quienes así responden tienen menos riesgo de ejercer dicha violencia en el caso de los chicos y de sufrirla en el caso de las chicas. Como posible explicación de estos importantes resultados, cabe recordar que el tratamiento educativo específico contra la violencia de género se ha demostrado en estudios experimentales eficaz para disminuir las principales condiciones de riesgo de violencia de género, estrechamente relacionadas con la mentalidad machista que subyace tras dicha violencia.

Estos resultados reflejan que aunque ya existen en España numerosas actuaciones destinadas a prevenir la violencia de género desde los centros educativos que resultan, en general, eficaces, éstas no llegan a la mayoría de la población. De lo cual se deriva la necesidad de promover la extensión de las mejores prácticas así como la conveniencia de realizarlo a través de la investigación acción. El trabajo en red proporciona buenos resultados para llegar a dicho diagnóstico.

El principal objetivo de esta investigación es contribuir a que se extienda al máximo y en las mejores condiciones la prevención de la violencia de género entre la población adolescente escolarizada en centros educativos españoles, para lo cual se definen los siguientes objetivos específicos:

- 1) *Establecer una red estatal de trabajo cooperativo*, con las CCAA y los centros educativos participantes, que permita coordinar y evaluar la extensión de los programas de prevención de la violencia de género con adolescentes.
- 2) *Servir de instrumento a la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género*, en su papel de coordinación estatal de la promoción del conocimiento y la prevención de la Violencia de Género (V.G.)
- 3) *Sensibilizar a los organismos con responsabilidad en la prevención de la violencia de género* de la necesidad y posibilidad de llegar a toda la población adolescente desde los centros educativos.
- 4) *Disponer de un nuevo diagnóstico de la situación sobre igualdad y erradicación de la violencia de género en la adolescencia*, que permita comparar los resultados obtenidos en 2013 con los de 2010, y con el que poder detectar posibles cambios, avances y necesidades.

1.8. PROCEDIMIENTO DEL NUEVO ESTUDIO

Este nuevo estudio estatal se ha llevado a cabo desde el Grupo de Trabajo de Educación No Universitaria sobre Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud, constituido por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, coordinado técnicamente a través de la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid por María José Díaz-Aguado Jalón, Rosario Martínez Arias y Javier Martín Babarro. La coordinación desde el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad ha sido realizada por Inés Doménech del Río y María Jesús Peyro Arcas.

El grupo de trabajo en cuyo contexto se ha llevado a cabo este estudio estatal se reunió en febrero de 2013, con los siguientes objetivos y actividades.

- ❖ Estudio de los resultados obtenidos en el primer estudio y aprobación de los criterios para la elaboración de los cuestionarios del estudio estatal.

- ❖ Desarrollo y aprobación de los cuatro cuestionarios utilizados en este estudio (para el alumnado (dos versiones), el profesorado y los equipos directivos, a partir de los cuestionarios empleados en el primer estudio, que fueron parcialmente modificados y ampliados con las contribuciones de este grupo de trabajo.
- ❖ Elaboración y aplicación del procedimiento de recogida de información a nivel estatal, estableciendo una cooperación en red entre el equipo investigador de la Universidad Complutense, la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, la persona que coordina el trabajo en cada Comunidad y Ciudad Autónoma y las que lo coordinan en cada uno de los centros participantes en el estudio. Conviene tener en cuenta para valorar el significado de esta cooperación en red que en ella han participado más de 247 personas.
- ❖ Reuniones en cada Comunidad o Ciudad Autónoma. Para favorecer este último nivel de la colaboración, en algunos casos se realizaron una o varias reuniones de trabajo entre el coordinador de la Consejería o Dirección General de Educación y los coordinadores de los centros participantes.
- ❖ Preparación de las páginas web para cada Comunidad Autónoma, con la presentación del estudio, el procedimiento de evaluación y los cuestionarios. En las Comunidades con lengua propia, todos los documentos se han presentado tanto en castellano como en la lengua propia de la Comunidad Autónoma.

En el próximo apartado se describen con más detalle las características del muestreo y de sus participantes. Conviene destacar aquí que los análisis presentados se han realizado sobre un total de 223 centros educativos, a cuyos equipos directivos, 8.125 estudiantes y 1.880 profesores, desde aquí agradecemos su colaboración.

El procedimiento seguido para la realización de este trabajo, a través del consenso y cooperación anteriormente descritos, y la red que se ha establecido para llevarlo a cabo, deben ser destacadas como dos de sus principales aportaciones.

2. IGUALDAD Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

2.1. CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

El cuestionario del alumnado incluye las siguientes secciones:

1. Características sociodemográficas.
2. Distribución del tiempo en actividades cotidianas.
3. Relación con las nuevas tecnologías.
 - 3.1. Conductas de riesgo y de protección.
 - 3.2. Percepción del riesgo
4. Trayectoria académica, rendimiento y expectativas
5. Calidad de las relaciones e integración social.
6. Autoinforme sobre:
 - 5.1. Relaciones entre géneros, empoderamiento y expresión de emociones;
 - 5.2. Autoestima.
 - 5.3. Consumo de drogas.
7. Justificación de la violencia.
8. Consejos escuchados sobre cómo resolver conflictos y las relaciones de pareja
9. Identificación con valores y pareja ideal.
10. Anticipación del sexismo.
11. Relaciones de pareja:
 - 10.1. Experiencia en relaciones de pareja.
 - 10.2. Violencia de género vivida.
 - 10.3. Violencia de género conocida.
12. Concepto de maltrato en relaciones de pareja.
13. Influencia atribuida a distintas fuentes en su conocimiento de la VG.
14. Actividades escolares sobre igualdad y violencia de género.
15. Situación familiar.

2.2 DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO PARTICIPANTE

En la tabla 1 se presentan la distribución de alumnado por Comunidades Autónomas. El número de estudiantes participantes fue de 8.125, que una vez eliminados los casos con respuestas no válidas (incompletas o caóticas) se redujo a 7.861. Proceden de 223 centros educativos distribuidos por 16 Comunidades Autónomas, además de la ciudad autónoma de Melilla. En la tabla 2 se presenta la distribución respecto al género¹ y en las tablas 3, 4 y 5, respectivamente, las distribuciones respecto a la edad, curso y etapa educativa.

Tabla 1. Distribución del alumnado por Comunidades y Ciudades Autónomas

	Frecuencia	Porcentaje
Andalucía	1508	19,2
Aragón	289	3,7
Asturias	277	3,5
Baleares	267	3,4
Canarias	430	5,5
Cantabria	178	2,3
Castilla la Mancha	672	8,5
Castilla y León	732	9,3
Extremadura	492	6,3
Galicia	482	6,1
Madrid	517	6,6
Murcia	263	3,3
La Rioja	127	1,6
Navarra	201	2,6
Cdad. Valenciana	760	9,7
Euskadi	539	6,9
Melilla	127	1,6
Total	7861	100,0

¹ Manteniendo el criterio adoptado en el primer informe, publicado en 2011, en este informe también se ha optado por emplear el término género como categoría que diferencia a las adolescentes y a los adolescentes, al considerar que lo que les diferencia no es solamente el resultado de la diferencia biológica ligada al sexo, sino también, y fundamentalmente, de la construcción social que se realiza a partir de aquella.

Tabla 2. Distribución de participantes según el género

	Frecuencia	Porcentaje
Chica	3964	50,5
Chico	3886	49,5
Total	7850	100,0
Perdidos	11	
Total	7861	

Como puede observarse en la tabla 2, una vez eliminados los 11 casos que no respondieron a esta pregunta, entre el alumnado participante hay 3964 (50,5%) mujeres y 3886 (49,5%) hombres.

Tabla 3. Distribución de participantes por edad

	Frecuencia	Porcentaje
12,00	8	,1
13,00	27	,3
14,00	830	10,6
15,00	1535	19,5
16,00	1732	22,0
17,00	1506	19,2
18,00	1276	16,2
20,00	304	3,9
21,00	206	2,6
22,00	166	2,1
23,00	95	1,2
24,00	176	2,2
Total	7861	100,0

Tabla 4. Distribución de participantes por curso

	Frecuencia	Porcentaje
3° de ESO	1956	24,9
4° de ESO	1877	23,9
Primero de Bachillerato	1473	18,7
Segundo de Bachillerato	850	10,8
Ciclo formativo de Grado Medio	755	9,6
Ciclo formativo de Grado Superior	816	10,4
PCPI (1er curso)	101	1,3
PCPI (2do curso)	33	,4
Total	7861	100,0

Tabla 5. Distribución de participantes por etapa educativa

	Frecuencia	Porcentaje
3°-4° ESO	3833	48,8
Bachillerato	2323	29,6
CFGM	755	9,6
CFGS	816	10,4
PCPI	134	1,7
Total	7861	100,0

La media de edad del alumnado participante fue de 16,8 años, con una desviación típica de 2,22 y un rango de 12 a 24 años. Por género, las distribuciones son muy similares, siendo la media de edad de las mujeres de 16,73 años con desviación típica de 2,22 y rango de 12 a 24 años y la de los hombres con una media de 16,81 desviación típica de 2,22 y rango de 14 a 24 años. El estadístico t de Student, no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en la variable edad.

Con respecto a la titularidad de los centros participantes, 5771 estudiantes (73,5%) están escolarizados en centros públicos y 2090 (26,5%) en centros concertados y privados.

En cuanto al país de nacimiento, el 95,9% ha nacido en España y el 4,1% en otros países². En relación al origen de su familia, el 93,9% de las madres y el 94,1% de los padres han nacido en España.

En las tablas siguientes, 6-9, se presentan los datos correspondientes a las familias del alumnado participante.

Tabla 6. Nivel educativo de la madre y el padre

Nivel educativo finalizado	Madre	Padre
No acabó estudios primarios	7,7	8,8
Primarios	23,4	25,1
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional	38,8	37,2
Diplomatura o carrera media	11,9	11,7
Licenciatura universitaria	18,1	17,1
Total	100,0	100,0

Los porcentajes que se presentan en la tabla 6 se refieren al alumnado que ha respondido a esta pregunta, 7.082 (90,1%) para el nivel de estudios de la madre y 6852 (87,2%), en el caso del padre. La correlación ordinal (Spearman) entre ambos niveles educativos es $r = .583$.

² El porcentaje de alumnado participante nacido fuera de España era en el estudio realizado en 2010 de un 7,6% (casi el doble del participante en el estudio actual).

Tabla 7. Situación laboral de la madre y el padre

Situación laboral	Madre		Padre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo fuera de casa	4169	59,2	5146	75,7
Trabajo pagado en casa	304	4,3	214	3,1
Trabaja solamente en Tareas de la casa	1546	21,9	40	,6
Está en paro	823	11,7	918	13,5
Está jubilado/a	69	1,0	292	4,3
Tiene incapacidad laboral invalidez	136	1,9	188	2,8
Total	7047	100,0	6798	100,0

Tabla 8. Con quién viven

Personas	Porcentaje
Madre	85,30
Padre	71,20
Hermano, hermana, primos, abuelos,...	65,50
Pareja padre o madre	7,10

Tabla 9. N° aproximado de libros en el hogar.

	Frecuencia	Porcentaje
De 0 a 10 libros	524	7,2
De 11 a 25 libros	1036	14,3
De 26 a 100 libros	2232	30,9
De 101 a 200 libros	1553	21,5
De 201 a 500 libros	1101	15,2
Más de 500 libros	785	10,9
Total	7231	100,0

En la Tabla 9 se presenta la distribución de frecuencias del número de libros en el hogar, establecida sobre el 97,8% de los sujetos que respondieron a la pregunta (7231). Las correlaciones ordinales entre el número de libros y el nivel educativo de la madre y del padre fueron .309 y .308, respectivamente.

En la tabla 10, se presentan los datos relativos al número de años que llevan en el centro educativo en el que fueron encuestados. La media es de 4,55, con una desviación típica de 3,70 y un rango entre 0 (es el primer curso que están en el colegio) y 17. La Mediana es 4,00, y la Moda o valor más frecuente es de un año. Los estadísticos del número de cursos en el colegio por etapa educativa se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10. Número de cursos en el colegio por etapa educativa

Etapa	Media	D. Típica	Mediana	Moda
ESO	5,53	3,72	4,00	4,00
Bachillerato	5,00	3,75	5,00	5,00
CFGM	1,85	1,87	1,00	1,00
CFGS	1,59	1,54	1,00	1,00
PCPI	2,88	2,75	1,00	1,00

2.3. RESULTADOS

Para el tratamiento de los datos se realizaron distintos tipos de análisis que se describen brevemente en el Anexo.

A continuación se describen los resultados diferenciados por las secciones o bloques de preguntas incluidos en la encuesta. En los apartados en los que procede, por la naturaleza de las escalas, se presentan también los resultados de la definición de indicadores globales a través de la reducción de la dimensionalidad con análisis factorial y los estadísticos de fiabilidad de las escalas y análisis de elementos de las mismas.

2.3.1. Actividades cotidianas: distribución del tiempo

En la Tabla 11 se presenta la distribución de porcentajes de las respuestas del grupo completo respecto al tiempo diario dedicado a diversas actividades cotidianas y en las Tablas 12 y 13 estos mismos resultados segmentados por género. En las Figuras 1 a 8 se presentan, cada tipo de actividad en función del género.

Tabla 11. Tiempo diario dedicado a distintas actividades por el grupo completo

	Nada	Menos de 1 h.	Entre 1- 2 horas	Entre 2 -3 horas	Más de 3 horas
Ver televisión	4,4%	28,0%	40,9%	18,2%	8,4%
Videojuegos	51,2%	27,1%	13,1%	4,8%	3,8%
Estudiar y trabajos de clase	2,8%	19,2%	38,6%	25,6%	13,8%
Internet: chat, sms, email	5,3%	29,6%	26,5%	15,8%	22,7%
Internet: descargar películas, videos, música	34,7%	46,2%	11,9%	4,5%	2,8%
Internet: Navegar, ver videos	12,9%	48,2%	24,6%	8,2%	6,1%
Leer novelas, cómics, revistas	42,3%	37,3%	14,1%	4,1%	2,2%
Hacer deporte	13,7%	26,1%	33,7%	16,1%	10,5%

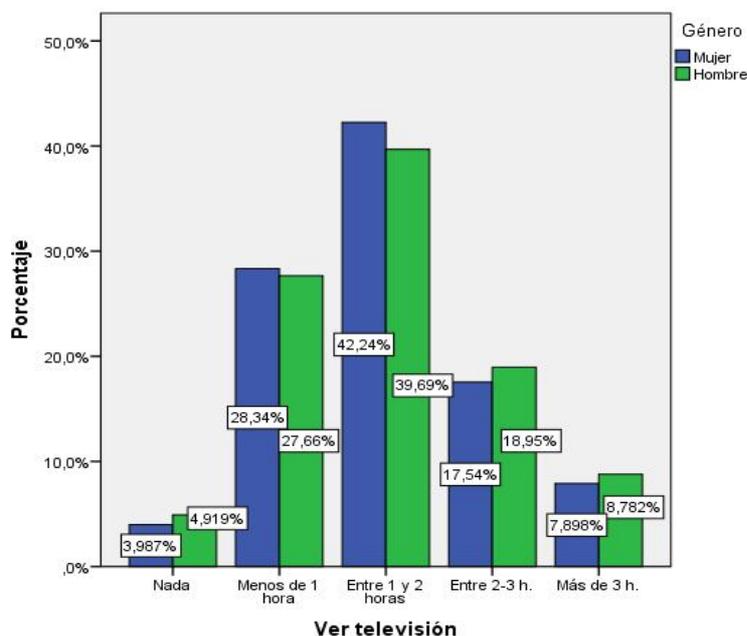
Tabla 12. Tiempo diario dedicado a distintas actividades por las chicas

	Nada	Menos de 1 h.	Entre 1- 2 horas	Entre 2 -3 horas	Más de 3 horas
Ver televisión	4,0%	28,3%	42,2%	17,5%	7,9%
Videojuegos	73,1%	19,0%	5,1%	1,4%	1,4%
Estudiar y trabajos de clase	1,2%	11,5%	35,4%	32,3%	19,6%
Internet: chat, msn, email	3,4%	25,1%	27,4%	17,2%	27,0%
Internet: descargar películas, videos, música	35,7%	46,0%	11,6%	4,4%	2,2%
Internet: Navegar, ver videos	15,4%	48,0%	22,8%	7,8%	5,9%
Leer novelas, cómics, revistas	33,3%	39,6%	18,6%	5,3%	3,1%
Hacer deporte	19,8%	34,1%	32,0%	9,4%	4,7%

Tabla 13. Tiempo diario dedicado a distintas actividades por los chicos

	Nada	Menos de 1 h.	Entre 1.2 horas	Entre 2 .3 horas	Más de 3 horas
Ver televisión	4,9%	27,7%	39,7%	19,0%	8,8%
Videojuegos	28,8%	35,2%	21,3%	8,3%	6,3%
Estudiar y trabajos de clase	4,4%	27,0%	41,9%	18,7%	8,0%
Internet: chat, msn, email	7,4%	34,3%	25,7%	14,4%	18,3%
Internet: descargar películas, videos, música	33,6%	46,4%	12,2%	4,5%	3,4%
Internet: Navegar, ver videos	10,4%	48,3%	26,3%	8,7%	6,4%
Leer novelas, cómics, revistas	51,5%	34,8%	9,5%	2,8%	1,3%
Hacer deporte	7,4%	18,0%	35,2%	22,9%	16,4%

Figura 1. Ver TV y género.

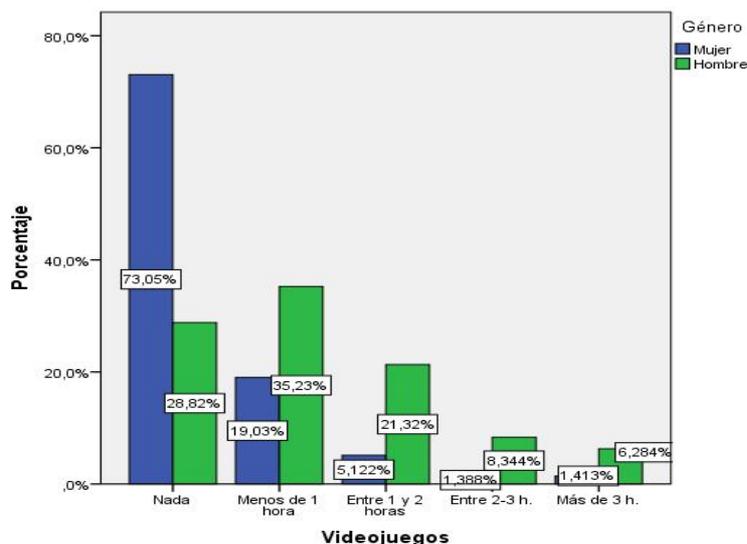


Como puede observarse en la figura 1, las diferencias en función del género en cantidad de tiempo dedicado a ver la televisión son de escasa magnitud. Se encontró una relación estadísticamente significativa, aunque muy baja entre ambas variables, debido al elevado tamaño de la muestra ($\chi^2 = 11,27$ con $n = 7846$ y 4 gl, $p = .024$, $V = .04$). Hay mayor presencia de chicos de la esperable por azar en la situación de menos de 1 hora y de chicas en la respuesta: entre 2 y 3 horas. Lo cual refleja que las chicas dedican más tiempo a dicha actividad. En relación a 2010 se observa ahora una disminución general del tiempo que la

adolescencia dedica a ver la televisión. Las diferencias llegan a ser estadísticamente significativas en el incremento de la respuesta "dedico menos de una hora al día" (antes el 24,2% y ahora el 28%) y la disminución de la respuesta "dedico entre 1 y 2 horas" diarias (43,7% en 2010 y 40,9% en 2013).

Respecto a la cantidad de tiempo dedicado a videojuegos, las diferencias en función del género son, de nuevo en 2013, muy relevantes, como se encuentra en la mayor parte de los estudios realizados sobre esta actividad. Hay una importante y significativa asociación entre la práctica de videojuegos y el género (ji-cuadrado (7846,4) = 160,43; $p < .001$; $V = .46$). Como puede observarse en la figura 2, la mayoría de las chicas, el 73,05%, no dedica nada de tiempo a esta actividad, mientras que solo el 28,82% de los chicos se encuentra en dicha situación. Los porcentajes de chicos son superiores a los de chicas en las restantes categorías. En la comparación con los resultados de 2010, se encontró que aumenta de forma estadísticamente significativa ($p < .01$) quienes responden no dedicar nada de tiempo a dicha actividad (el 47,2% en 2010 y el 52,1% en 2013), disminución que se produjo tanto en los chicos como en las chicas.

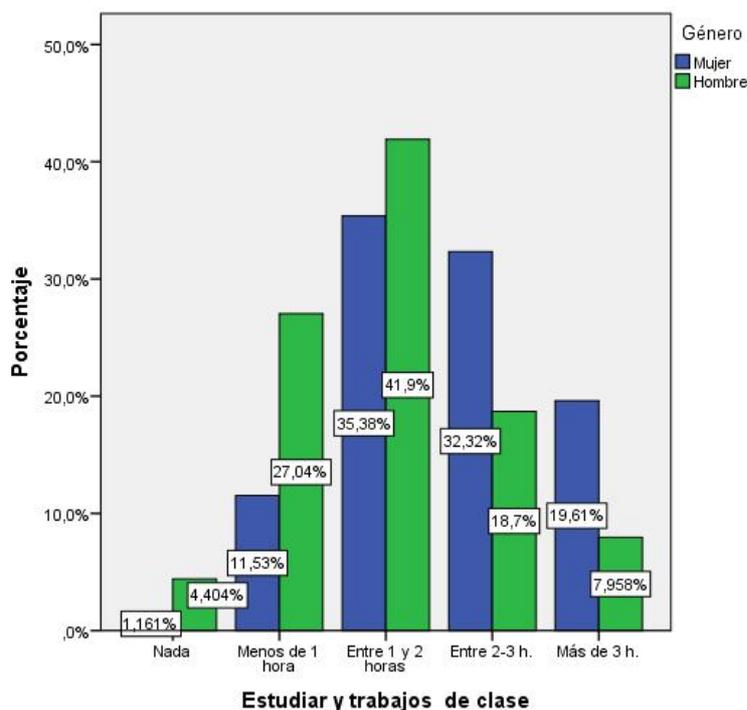
Figura 2. Videojuegos y género



Como puede observarse en la Figura 3, también en 2013 existen diferencias en función del género estadísticamente significativas en la cantidad de tiempo dedicado a estudiar y a realizar trabajos académicos, que ayudan a explicar las que suelen observarse en resultados académicos. El valor de ji-cuadrado (7846,4) fue de 676,47 ($p < .001$), poniendo de relieve una asociación estadísticamente significativa moderada ($V = .30$) entre tiempo de estudio y género. Los chicos están sobre-representados en las categorías de menos tiempo y las chicas en las de más tiempo. Los resultados de 2010 eran similares, no encontrando diferencias en las

distribuciones entre dicho año y 2013. La correlación con el género es similar ($V = .31$) con la misma sobrerrepresentación de las chicas en las categorías de más tiempo estudiando.

Figura 3. Trabajo académico y género.



Respecto al tiempo dedicado a comunicarse a través de Internet, como puede observarse en la figura 4, existen diferencias en función del género que son estadísticamente significativas, aunque con una relación de reducida magnitud. El valor de ji-cuadrado (7846,4) fue de 191,86 ($p < .001$) poniendo de relieve una asociación estadísticamente significativa entre dichas variables, aunque la fuerza de la asociación es baja ($V = .16$). Los chicos están sobrerrepresentados entre quienes dedican menos de una hora a comunicarse a través de internet y las chicas entre quienes dedican más de tres horas. La adolescencia actual dedica en 2013 más tiempo a comunicarse a través de Internet que en 2010. Las diferencias llegan a ser estadísticamente significativas en la disminución de la respuesta: no le dedico "nada" de tiempo (que pasa del 9,8% al 5,3%) y en el aumento de la respuesta dedico "más de tres horas" (que pasa del 12,7% al 22,7%). Las distribuciones en función del género son similares, observándose ahora una correlación algo más baja entre ambas variables ($V = .13$).

Figura 4. Comunicarse con internet y género

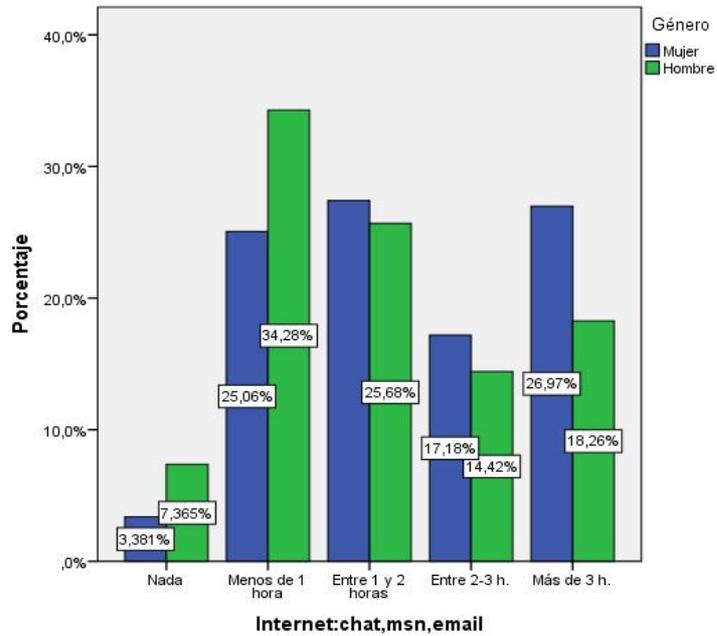
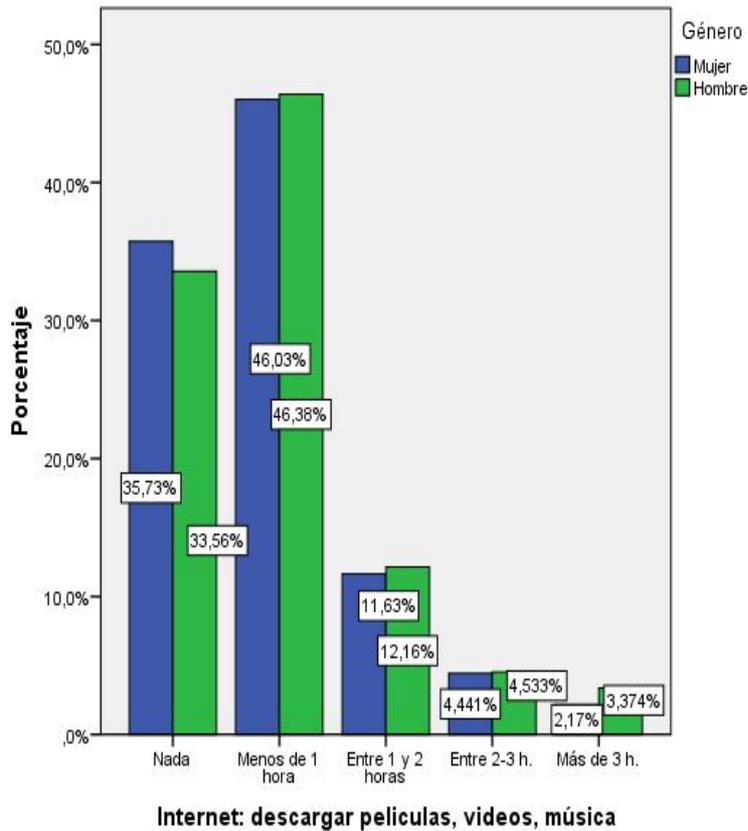


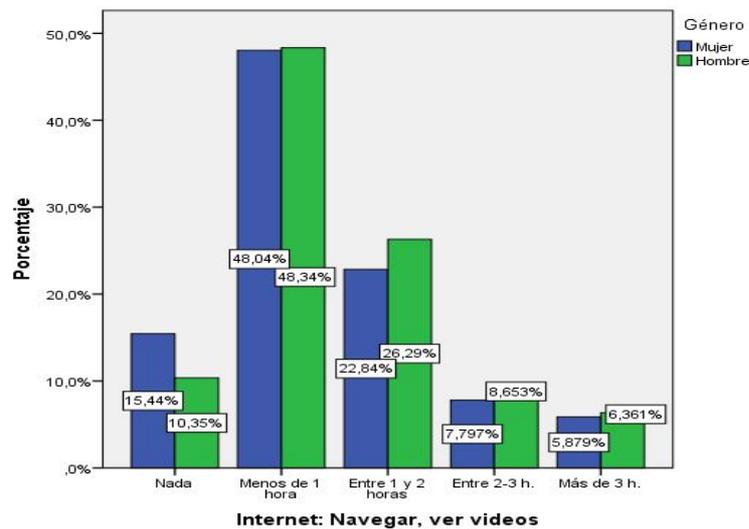
Figura 5. Uso de Internet para descargas y género



Los resultados recogidos en la figura 5, reflejaron una relación estadísticamente significativa de reducida magnitud entre el tiempo dedicado a realizar descargas a través de Internet y el género (ji-cuadrado

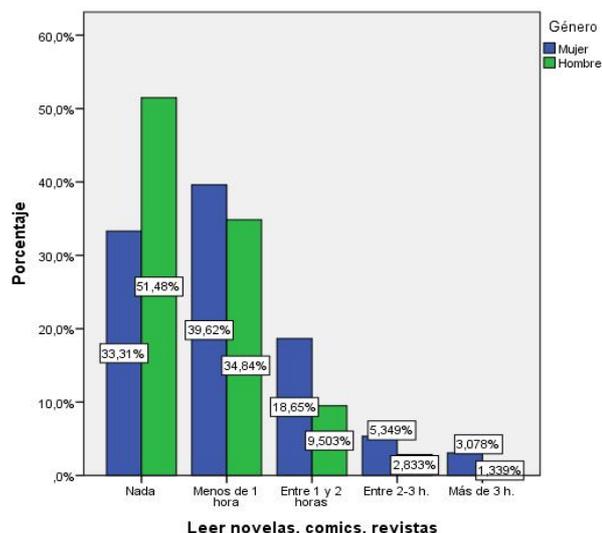
(7846,4) = 13,49; $p < .01$, $V = .04$), que van en dirección contraria al tiempo dedicado a comunicarse, puesto son los chicos los que dedican más tiempo a descargas de películas, vídeos o música a través de internet, aunque la relación es muy baja. No se observan cambios significativos respecto a 2010 respecto al tiempo dedicado por el grupo total ni respecto a la distribución en función del género. También entonces eran los chicos quienes dedicaban más tiempo a esta actividad ($p < .01$, $V = .12$), con una asociación con el género ligeramente superior a la actual.

Figura 6. Navegar por Internet y género



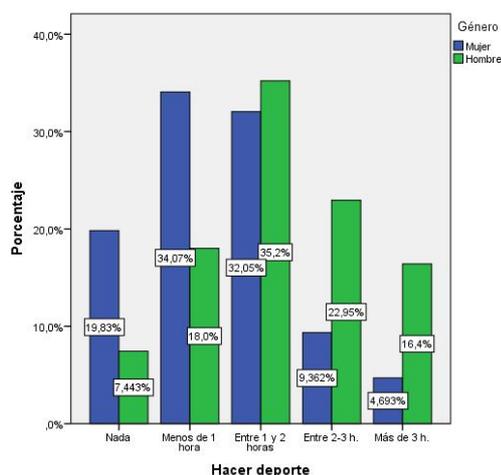
Como puede observarse en la figura 6, también el tiempo dedicado a navegar por Internet (viendo vídeos, etc.) varía significativamente en función del género (Ji-cuadrado (7846,4) = 51,40, $p < .001$, $V = .08$). Los residuos tipificados corregidos muestran que las chicas están sobre-representadas entre quienes no dedican nada de tiempo a esta actividad y los chicos en la categoría entre 2-3 horas. No se encuentran diferencias en las restantes categorías. No se observan diferencias estadísticamente significativas respecto a 2010 en el tiempo dedicado a esta actividad en el grupo total ni en la distribución en función del género. También en 2010 ($p < .01$, $V = .11$), los chicos estaban sobrerrepresentados en las dos categorías que suponen más tiempo ("entre 2-3 horas" y "más de 3 horas").

Figura 7. Lectura y género



La figura 7 refleja que el 51,48% de los chicos no dedica nada de tiempo diario a la lectura, situación en la se encuentran el 33,31% de las chicas, siendo del 42,3% en el grupo completo. El análisis de la relación entre tiempo dedicado a esta actividad y el género resultó estadísticamente significativa, aunque moderada ($\chi^2(7846,4) = 338,27, p < .001; V = .21$). Los residuos tipificados muestran que los chicos están sobre-representados entre quienes no dedican “nada de tiempo” y las chicas en las restantes categorías. Al comparar los resultados con los del 2010 se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el aumento de la respuesta: “no dedico nada de tiempo a leer” ($p < .01$) (que pasa del 37,7% en 2010 al 42,3% en 2013) y en la disminución de la respuesta dedico “menos de 1 hora” (43,2% en 2010, 37,3% en 2013). Se mantiene el mismo patrón de asociación con el género ($V = .23$).

Figura 8. Hacer deporte y género



Como puede observarse en la figura 8, existen diferencias que son estadísticamente significativas en el tiempo dedicado a hacer deporte en función del género (ji-cuadrado $(7846,4) = 900,86$, $p < .001$) siendo media la intensidad de la relación ($V = .34$). La chicas están sobre-representadas en las categorías “nada” (el 19,83%) y “menos de una hora” (el 34,07%), mientras que los chicos lo están en las de mayor frecuencia. Es decir, que ellas en su mayoría dedican menos de 1 hora o nada, mientras que ellos en su mayoría dedican más de una hora. Al comparar los resultados con los del 2010 para el grupo completo se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en las dos categorías extremas (“nada” con 21,5% en 2010 frente a 13,7 en 2013, y “más de tres horas” con 9,2% en 2010 y 16,1% en 2013). Por lo que se refiere a la asociación con el género, se mantiene ($V = .39$), pero hay cambios interesantes en las respuestas de las chicas, ya que disminuyen mucho las que dicen no hacer nada de deporte (33,2% en 2010 y 19,8% en 2013) y un incremento estadísticamente significativo ($p < .01$) en “entre 1 y 2 horas” (24,1% en 2010 y 32% en 2013) y en “entre 2-3 horas” (6,6% en 2010 y 9,4% en 2013).

2.3.2. Relación con las nuevas tecnologías

Debido a la creciente importancia que dichas tecnologías tienen hoy en la vida de los adolescentes, como reflejan sus respuestas al tiempo dedicado a ellas, muy superior al reflejado en el estudio de 2010, los cuestionarios empleados en 2013 incluyen una nueva sección dedicada a estudiar este tema.

Conductas de riesgo y conductas de protección

A continuación se presenta la distribución de respuestas sobre la frecuencia de realización de conductas de riesgo y protección con las nuevas tecnologías. En la Tabla 14 se presentan los resultados para el grupo completo y en las Tablas 15 y 16 para chicas y chicos, respectivamente. En la figura 9 se incluyen los porcentajes de chicos y chicas que han realizado dichas conductas dos veces o más. Y, por último en la tabla 17 la relación con el género. En ella se observa que todas las conductas están significativamente relacionadas con dicha variable.

Como puede observarse en la Figura 9, en casi todas las conductas de riesgo (1-12) se presenta el mismo patrón que se caracteriza por sobre-representación de chicas en la opción “nunca” y de chicos en la opción de mayor frecuencia (tres veces o más). Las excepciones a este esquema reflejan que las chicas usan con mayor frecuencia webcam para comunicarse con sus amigos o amigas y en las dos conductas de

protección (14 y 15) aparecen sobre-representadas en las opciones de mayor frecuencia y los chicos en “nunca”.

Las conductas que chicas y chicos adolescentes llevan a cabo a través de internet o del móvil ponen de manifiesto la necesidad de incrementar las medidas de prevención. Cabe destacar los siguientes resultados:

1) Riesgo de ciberacoso. Para prevenirlo se recomienda: evitar proporcionar al posible acosador (o que éste pueda robar) imágenes u otro tipo de información íntima que pueda utilizar en el acoso, cuidar la lista de contactos impidiendo incluir en ella a personas que no sean de toda confianza y no responder a las provocaciones, puesto que esto actúa como refuerzo y da ventaja a quien acosa. Pautas que han contrariado la mayoría de los y las adolescentes, que ha realizado una vez o más conductas de cierto riesgo, como usar webcam cuando se comunican con amigos o amigas (68,2%), aceptar como amigo o amiga en la red a una persona desconocida (61,3%) y responder a un mensaje en el que le insultan u ofenden (53,1%). Por otra parte, casi uno de cada cinco adolescentes (19,8%) responde que ha difundido mensajes en los que se insulta u ofende a otras personas, reconociendo por tanto haber contribuido al acoso a través de las nuevas tecnologías

Tabla 14. Frecuencia de conductas de riesgo y protección con TIC. Grupo completo

	Nunca	Una vez	Dos veces	Tres veces o más
1. Dar mi nombre y apellidos a una persona desconocida.	75,6%	10,8%	3,5%	10,2%
2. Dar mi dirección de casa.	81,9%	9,0%	2,7%	6,4%
3. Colgar una foto mía que mis padres no autorizarían.	73,1%	6,6%	2,1%	18,2%
4. Quedar con un chico o chica que he conocido a través de Internet.	76,9%	11,6%	4,1%	7,4%
5. Responder a un mensaje en el que me insultan u ofenden.	46,9%	18,9%	9,1%	25,1%
6. Responder a un mensaje en el que alguien que no conozco me ofrece cosas.	87,9%	6,2%	2,2%	3,7%
7. Colgar una foto mía de carácter sexual.	96,8%	1,5%	0,6%	1,1%
8. Colgar una foto de mi pareja de carácter sexual.	98,1%	0,8%	0,4%	0,7%
9. Visitar una página de Internet que mi padre o mi madre no autorizarían.	56,8%	12,9%	5,3%	25,0%
10. Aceptar como amigo en la red a una persona desconocida	38,7%	20,5%	12,0%	28,8%
11. Difundir mensajes en los que se insulta u ofende a otras personas.	80,2%	10,5%	3,6%	5,7%

12. Usar webcam cuando me comunico con alguien desconocido.	87,6%	6,0%	2,5%	3,9%
13. Usar webcam cuando me comunico con amigos o amigas.	31,8%	15,8%	13,2%	39,1%
14. Hablar con mi madre o con mi padre sobre lo que hago a través de internet (las páginas que visito, lo que pasa en las redes...)	34,9%	19,6%	13,6%	31,8%
15. Tomar otras medidas de protección	43,8%	17,8%	12,1%	26,3%

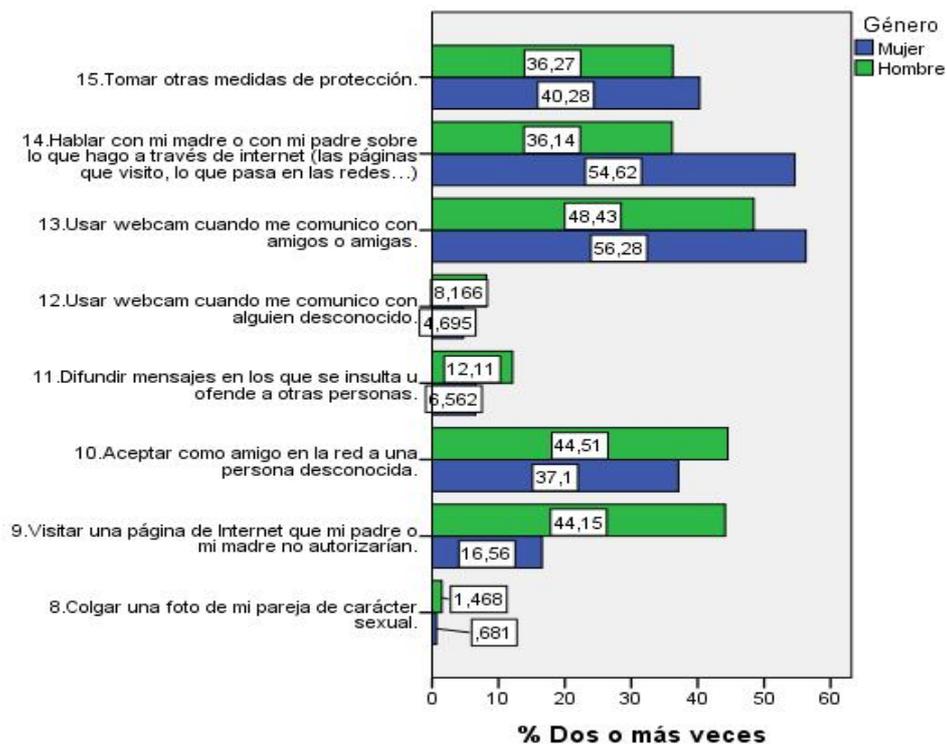
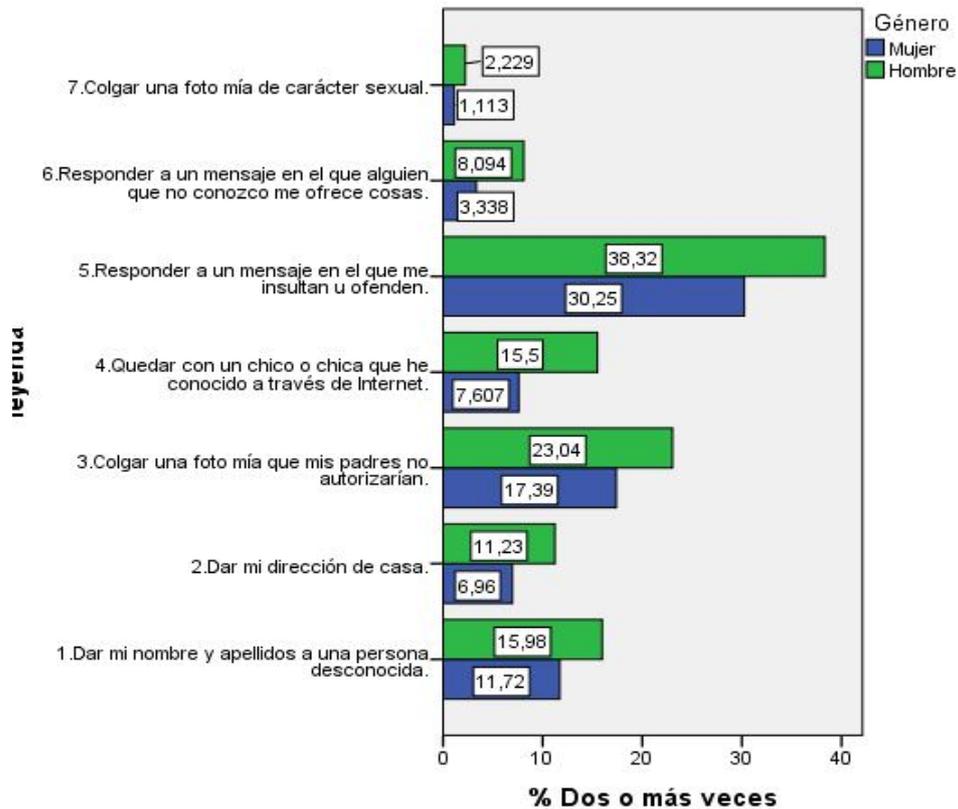
Tabla 15. Frecuencia de conductas de riesgo y protección con TIC en las chicas

	Nunca	Una vez	Dos veces	Tres veces o más
1. Dar mi nombre y apellidos a una persona desconocida.	76,3%	12,0%	3,9%	7,8%
2. Dar mi dirección de casa.	85,0%	8,0%	2,5%	4,5%
3. Colgar una foto mía que mis padres no autorizarían.	75,4%	7,2%	2,3%	15,1%
4. Quedar con un chico o chica que he conocido a través de Internet.	79,4%	13,0%	3,5%	4,1%
5. Responder a un mensaje en el que me insultan u ofenden.	47,5%	22,5%	10,0%	20,1%
6. Responder a un mensaje en el que alguien que no conozco me ofrece cosas.	91,4%	5,1%	1,7%	1,8%
7. Colgar una foto mía de carácter sexual.	98,0%	0,9%	0,4%	0,7%
8. Colgar una foto de mi pareja de carácter sexual.	98,7%	0,6%	0,3%	0,4%
9. Visitar una página de Internet que mi padre o mi madre no autorizarían.	69,6%	13,9%	5,1%	11,5%
10. Aceptar como amigo en la red a una persona desconocida.	40,1%	22,8%	13,2%	23,9%
11. Difundir mensajes en los que se insulta u ofende a otras personas.	83,5%	9,9%	3,1%	3,5%
12. Usar webcam cuando me comunico con alguien desconocido.	89,3%	6,0%	2,3%	2,4%
13. Usar webcam cuando me comunico con amigos o amigas.	26,3%	17,5%	14,1%	42,1%
14. Hablar con mi madre o con mi padre sobre lo que hago a través de internet (las páginas que visito, lo que pasa en las redes...)	25,0%	20,4%	16,3%	38,3%
15. Tomar otras medidas de protección.	40,7%	19,0%	13,5%	26,8%

Tabla 16. Frecuencia de conductas de riesgo y protección con TIC en los chicos

	Nunca	Una vez	Dos veces	Tres veces o más
1. Dar mi nombre y apellidos a una persona desconocida.	74,8%	9,5%	3,1%	12,6%
2. Dar mi dirección de casa.	78,7%	10,1%	2,9%	8,3%
3. Colgar una foto mía que mis padres no autorizarían.	70,8%	6,0%	1,8%	21,4%
4. Quedar con un chico o chica que he conocido a través de Internet.	74,4%	10,1%	4,8%	10,7%
5. Responder a un mensaje en el que me insultan u ofenden.	46,3%	15,3%	8,2%	30,2%
6. Responder a un mensaje en el que alguien que no conozco me ofrece cosas.	84,4%	7,3%	2,7%	5,6%
7. Colgar una foto mía de carácter sexual.	95,5%	2,2%	0,7%	1,5%
8. Colgar una foto de mi pareja de carácter sexual.	97,5%	1,0%	0,5%	1,0%
9. Visitar una página de Internet que mi padre o mi madre no autorizarían.	43,8%	12,0%	5,5%	38,6%
10. Aceptar como amigo en la red a una persona desconocida.	37,3%	18,2%	10,8%	33,7%
11. Difundir mensajes en los que se insulta u ofende a otras personas.	76,7%	11,2%	4,2%	7,9%
12. Usar webcam cuando me comunico con alguien desconocido.	85,9%	5,9%	2,8%	5,4%
13. Usar webcam cuando me comunico con amigos o amigas.	37,5%	14,1%	12,4%	36,1%
14. Hablar con mi madre o con mi padre sobre lo que hago a través de internet (las páginas que visito, lo que pasa en las redes...)	45,1%	18,8%	10,9%	25,2%
15. Tomar otras medidas de protección.	47,1%	16,6%	10,6%	25,7%

Figura 9. Porcentajes de chicos y chicas que han realizado cada conducta a través de TICs dos o más veces



2) Riesgo de acoso sexual de menores en la red (grooming). Para prevenir dicho problema es fundamental evitar proporcionar un elemento que dé al potencial acosador la fuerza para coaccionar al menor. El riesgo de

que esto se produzca se incrementa a través de las siguientes conductas: aceptar como amigo o amiga en la red a una persona desconocida (realizada por el 61,3%), “colgar una foto mía que mi padre o mi madre no autorizaría” (realizada por el 26,9%), quedar con un chico o una chica que se ha conocido a través de internet (realizada por el 23,1%), usar webcam al comunicarse con desconocidos (realizada por el 12,4%) y responder a alguien desconocido que le ofrece cosas (realizada por el 12,1%).

3) Riesgo de sexting, término con el que se hace referencia al envío de contenidos eróticos a través de teléfonos móviles, y también a las extorsiones u otro tipo de coacción derivada de dichos contenidos, principalmente imágenes. Para prevenirlo se aconseja no enviar nunca este tipo de contenidos ni favorecer que puedan ser robados por otras personas. Pautas que contrarían algunas de las conductas anteriormente mencionadas (como la utilización de la webcam con desconocidos) y sobre todo las siguientes conductas: “colgar una foto mía de carácter sexual” (realizada por el 2% de las chicas y por el 4,5% de los chicos) y “colgar una foto de mi pareja de carácter sexual” (llevada a cabo por el 1,3% de las chicas y por el 2,5% de los chicos).

4) Conductas de protección. El 75% de las chicas y el 54,9% de los chicos han hablado alguna vez o mas con su padre o con su madre sobre lo que hacen a través de internet, porcentajes que se sitúan en el 59,3% y el 52,9%, respectivamente, respecto a haber tomado otras medidas de protección; porcentajes que convendría extender al 100%.

Tabla 17. Estadísticos de la asociación entre conductas a través de TICs y género

Conductas a través de TICs (internet o móvil)	Ji-cuadrado	V de Cramer
1.Dar mi nombre y apellidos a una persona desconocida.	59,11***	.09
2.Dar mi dirección de casa.	62,48***	.09
3.Colgar una foto mía que mis padres no autorizarían.	54,51***	.08
4.Quedar con un chico o chica que he conocido a través de Internet.	139,72***	.14
5.Responder a un mensaje en el que me insultan u ofenden.	141,23***	.14
6.Responder a un mensaje en el que alguien que no conozco me ofrece cosas.	113,25***	.12
7.Colgar una foto mía de carácter sexual.	39,36***	.07
8.Colgar una foto de mi pareja de carácter sexual.	15,97***	.05
9.Visitar una página de Internet que mi padre o mi madre no autorizarían.	815,14***	.32
10.Aceptar como amigo en la red a una persona desconocida.	100,12***	.11
11.Difundir mensajes en los que se insulta u ofende a otras personas.	88,69***	.11
12.Usar webcam cuando me comunico con alguien desconocido.	50,24***	.08
13.Usar webcam cuando me comunico con amigos o amigas.	114,49***	.12
14.Hablar con mi madre o con mi padre sobre lo que hago a través de internet (las páginas que visito, lo que pasa en las redes...)	375,10***	.22
15.Tomar otras medidas de protección.	30,61***	.07

*p < .05; ** p < .01, *** p < .001, ns = no significativa

Valoración como peligrosas de las conductas de riesgo con TICs

A continuación se presentan las distribuciones de las respuestas a la pregunta "hasta que punto te parece peligrosa cada una de las conductas de riesgo" mencionadas en el apartado anterior.

Tabla 18. Percepción del riesgo en las conductas con TIC. Grupo completo

¿Hasta qué punto te parece peligrosa cada conducta?	Nada peligrosa	Algo peligrosa	Bastante peligrosa	Muy peligrosa
1. Dar mi nombre y apellidos en redes sociales	16,5%	51,9%	20,4%	11,2%
2. Dar mi dirección de casa en redes sociales.	3,7%	17,8%	31,8%	46,8%
3. Colgar una foto mía que mis padres no autorizarían.	17,8%	37,3%	24,8%	20,1%
4. Quedar con un chico o chica que he conocido a través de Internet.	7,6%	30,1%	27,2%	35,1%
5. Responder a un mensaje en el que me insultan u ofenden.	28,1%	44,0%	17,9%	10,1%
6. Responder a un mensaje en el que alguien que no conozco me ofrece cosas.	8,5%	21,8%	29,9%	39,7%
7. Colgar una foto mía de carácter sexual.	4,0%	6,4%	15,1%	74,5%
8. Colgar una foto de mi pareja de carácter sexual.	3,2%	5,9%	14,4%	76,5%
9. Visitar una página de Internet que mi padre o mi madre no autorizarían.	26,0%	42,3%	20,2%	11,5%
10. Aceptar como amigo en la red a una persona desconocida.	17,6%	47,6%	21,8%	13,1%
11. Difundir mensajes en los que se insulta u ofende a otras personas.	9,1%	31,1%	34,3%	25,5%
12. Usar webcam cuando me comunico con alguien desconocido.	6,2%	15,3%	25,9%	52,6%
13. Usar webbcam cuando me comunico con amigos o amigas.	69,1%	21,6%	4,3%	5,1%

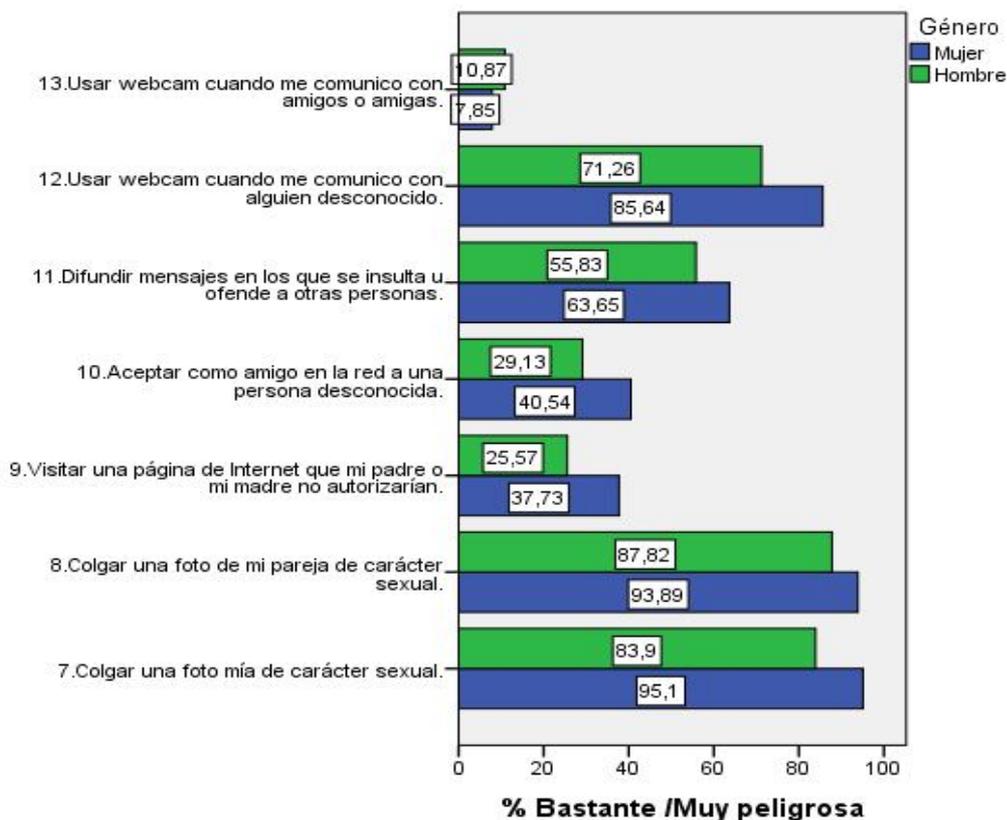
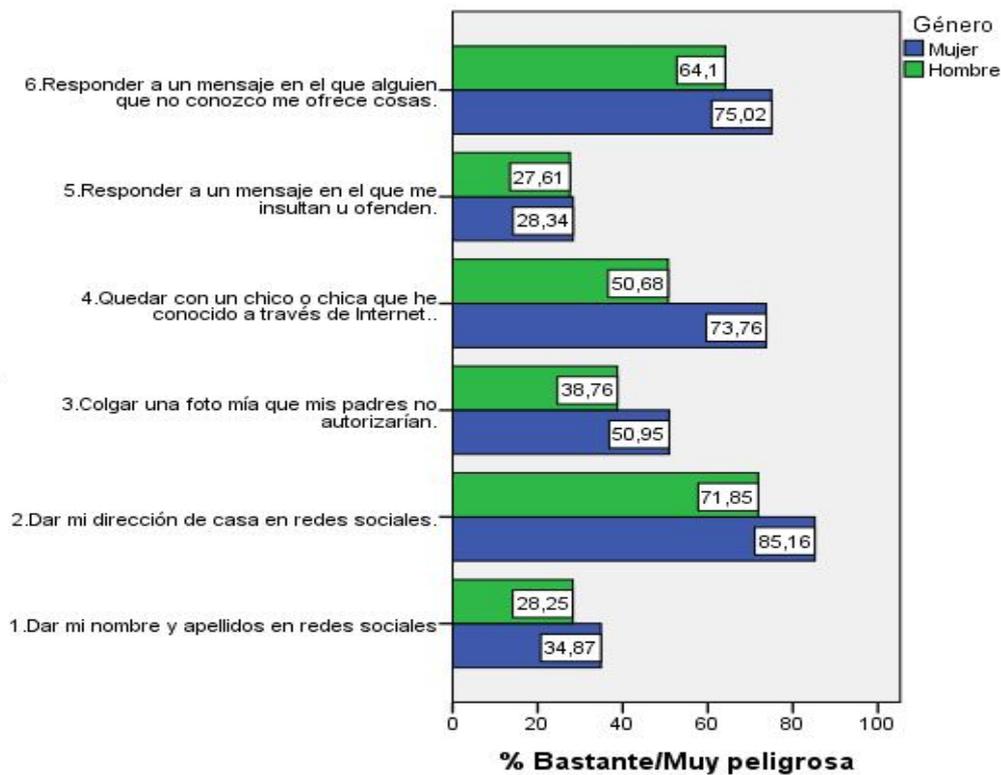
Tabla 19. Percepción del riesgo de conductas con TIC en las chicas

	Nada peligrosa	Algo peligrosa	Bastante peligrosa	Muy peligrosa
1.Dar mi nombre y apellidos en redes sociales	13,2%	52,0%	22,4%	12,4%
2.Dar mi dirección de casa en redes sociales.	2,1%	12,7%	30,9%	54,2%
3.Colgar una foto mía que mis padres no autorizarían.	12,7%	36,3%	27,5%	23,5%
4.Quedar con un chico o chica que he conocido a través de Internet.	3,2%	23,0%	28,8%	45,0%
5.Responder a un mensaje en el que me insultan u ofenden.	25,5%	46,2%	18,4%	9,9%
6.Responder a un mensaje en el que alguien que no conozco me ofrece cosas.	6,2%	18,8%	29,1%	45,9%
7.Colgar una foto mía de carácter sexual.	1,7%	3,2%	12,1%	83,0%
8.Colgar una foto de mi pareja de carácter sexual.	1,8%	4,3%	12,9%	80,9%
9.Visitar una página de Internet que mi padre o mi madre no autorizarían.	19,4%	42,8%	24,8%	13,0%
10.Aceptar como amigo en la red a una persona desconocida.	12,1%	47,4%	25,1%	15,4%
11.Difundir mensajes en los que se insulta u ofende a otras personas.	6,7%	29,7%	35,3%	28,3%
12.Usar webcam cuando me comunico con alguien desconocido.	3,4%	11,0%	23,0%	62,6%
13.Usar webcam cuando me comunico con amigos o amigas.	69,6%	22,6%	3,5%	4,3%

Tabla 20. Percepción del riesgo de conductas con TIC en los chicos

	Nada peligrosa	Algo peligrosa	Bastante peligrosa	Muy peligrosa
1.Dar mi nombre y apellidos en redes sociales	19,9%	51,9%	18,3%	10,0%
2.Dar mi dirección de casa en redes sociales.	5,3%	22,9%	32,6%	39,2%
3.Colgar una foto mía que mis padres no autorizarían.	22,9%	38,3%	22,1%	16,6%
4.Quedar con un chico o chica que he conocido a través de Internet.	12,1%	37,3%	25,7%	25,0%
5.Responder a un mensaje en el que me insultan u ofenden.	30,7%	41,7%	17,4%	10,2%
6.Responder a un mensaje en el que alguien que no conozco me ofrece cosas.	10,9%	25,0%	30,7%	33,4%
7.Colgar una foto mía de carácter sexual.	6,4%	9,7%	18,2%	65,7%
8.Colgar una foto de mi pareja de carácter sexual.	4,7%	7,5%	15,8%	72,0%
9.Visitar una página de Internet que mi padre o mi madre no autorizarían.	32,7%	41,8%	15,6%	10,0%
10.Aceptar como amigo en la red a una persona desconocida.	23,2%	47,7%	18,4%	10,7%
11.Difundir mensajes en los que se insulta u ofende a otras personas.	11,6%	32,5%	33,2%	22,6%
12.Usar webcam cuando me comunico con alguien desconocido.	9,0%	19,8%	28,8%	42,4%
13.Usar webcam cuando me comunico con amigos o amigas	68,6%	20,6%	5,0%	5,8%

Figura 10. Porcentajes de adolescentes que consideran cada actividad con TICs bastante o muy peligrosa



Los resultados que se presentan en la Tabla 21 reflejan que respecto a todas las conductas por las que se pregunta, la percepción del riesgo está relacionada con el género de quien responde.

Tabla 21. Estadísticos de la asociación entre percepción del riesgo en conductas con TICs y género

¿Hasta qué punto es peligrosa cada conducta?	Ji-cuadrado	V de Cramer
1. Dar mi nombre y apellidos en redes sociales	80,43***	.10
2. Dar mi dirección de casa en redes sociales.	262,80***	.18
3. Colgar una foto mía que mis padres no autorizarían.	184,80***	.15
4. Quedar con un chico o chica que he conocido a través de Internet.	563,14***	.27
5. Responder a un mensaje en el que me insultan u ofenden.	29,72***	.06
6. Responder a un mensaje en el que alguien que no conozco me ofrece cosas.	164,40***	.15
7. Colgar una foto mía de carácter sexual.	366,10***	.22
8. Colgar una foto de mi pareja de carácter sexual.	115,6***	.12
9. Visitar una página de Internet que mi padre o mi madre no autorizarían.	230,00***	.17
10. Aceptar como amigo en la red a una persona desconocida.	212,1***	.16
11. Difundir mensajes en los que se insulta u ofende a otras personas.	88,90***	.11
12. Usar webcam cuando me comunico con alguien desconocido.	375,1***	.22
13. Usar webcam cuando me comunico con amigas o amigos	23,13***	.05

*p < .05; ** p < .01, *** p < .001, ns = no significativa

Como se observaba en la frecuencia de realización de cada conducta, en la percepción de su riesgo se presentan relaciones moderadas con el género de quien responde y con el mismo patrón, que se caracteriza por una sobre-representación de chicas en la opción "bastante o muy peligrosa" y de chicos en la opción "nada peligrosa". Las relaciones son muy bajas en las conductas 5 y 13. En la cinco se sigue manteniendo el mismo patrón, pero en la conducta "usar webcam para comunicarse con amigos o amigas", el patrón se invierte, apareciendo sobre-representadas las chicas en la opción de "nada peligrosa".

Comparando estos resultados con los analizados en el apartado anterior, se observa una estrecha relación entre la frecuencia con la que se incurren en una determinada conducta y su percepción como nada o poco peligrosa, de lo cual se deduce que para prevenir las conductas de riesgo a través de las nuevas tecnologías es preciso ayudar a tomar conciencia de sus posibles consecuencias.

Riesgo de adicción a las nuevas tecnologías

En las Tablas 22, 23 y 24 se presentan las distribuciones de las respuestas sobre la frecuencia de uso de las TIC como medio de relaciones sociales; y en la Figura 10 los porcentajes de adolescentes que responden vivir bastante o mucho las condiciones de riesgo de adicción a las nuevas tecnologías.

Tabla 22. Condiciones de riesgo de adicción a las nuevas tecnologías. Grupo completo

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
He utilizado Internet para hablar con otras personas cuando me he sentido solo/a.	38,5%	33,0%	17,2%	11,3%
Me he relacionado mejor con la gente a través de Internet que cara a cara.	51,4%	33,2%	11,1%	4,3%
Me he sentido mejor con el ordenador que con las personas	81,2%	14,2%	3,0%	1,6%
Me he relacionado mejor con la gente a través de Internet porque así he podido mostrarme como me gustaría ser.	74,7%	17,8%	5,2%	2,3%
He intentado pasar menos tiempo con los videojuegos sin conseguirlo	51,5%	30,4%	12,1%	6,0%
Me he puesto nervioso cuando no podía conectarme a Internet por cierto tiempo.	46,2%	30,5%	14,9%	8,4%
Me he irritado cuando veo que a lo largo del día no he recibido ningún mensaje.	64,0%	22,4%	9,0%	4,6%
Me hubiera sido imposible vivir sin el móvil	33,4%	27,2%	20,9%	18,5%
Sigo enganchado del móvil cuando estoy con otras personas.	41,7%	35,4%	14,9%	8,0%

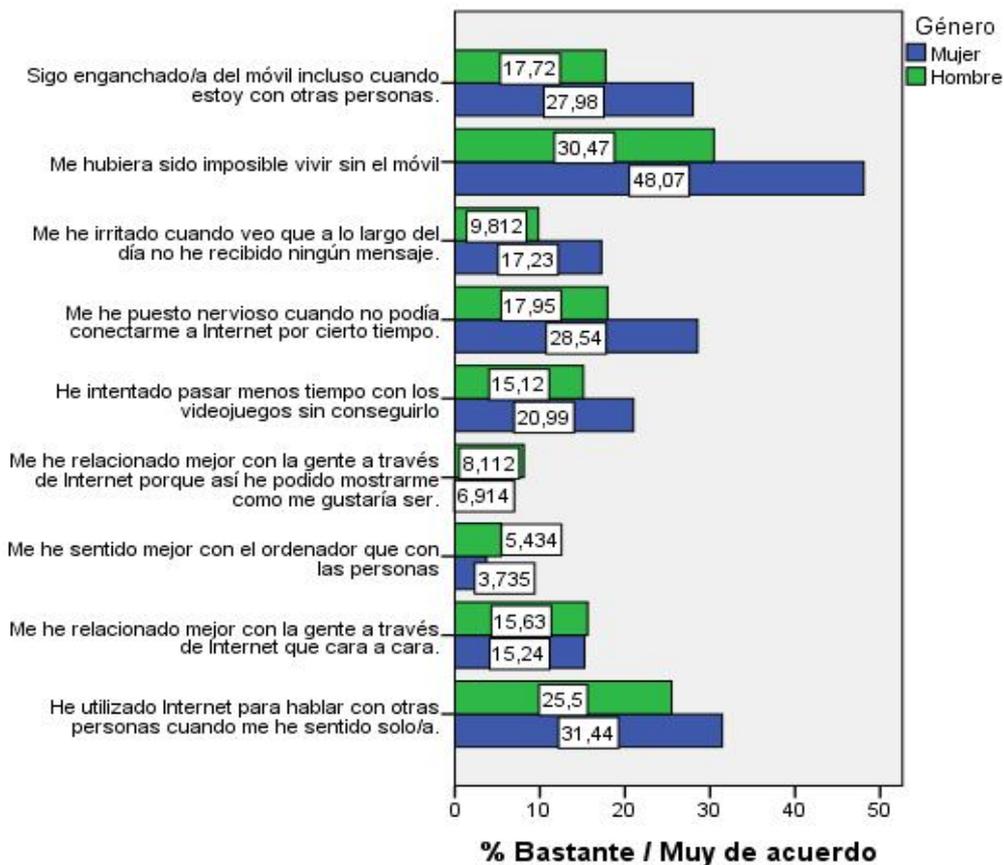
Tabla 23. Condiciones de riesgo de adicción a nuevas tecnologías en las chicas

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
He utilizado Internet para hablar con otras personas cuando me he sentido sola.	36,6%	31,9%	18,7%	12,7%
Me he relacionado mejor con la gente a través de Internet que cara a cara.	53,2%	31,6%	10,9%	4,3%
Me he sentido mejor con el ordenador que con las personas	83,3%	13,0%	2,5%	1,2%
Me he relacionado mejor con la gente a través de Internet porque así he podido mostrarme como me gustaría ser.	76,1%	17,0%	4,6%	2,3%
He intentado pasar menos tiempo con los videojuegos sin conseguirlo	47,8%	31,2%	14,0%	7,0%
Me he puesto nerviosa cuando no podía conectarme a Internet por cierto tiempo.	39,8%	31,6%	17,9%	10,6%
Me he irritado cuando veo que a lo largo del día no he recibido ningún mensaje.	58,4%	24,4%	11,6%	5,6%
Me hubiera sido imposible vivir sin el móvil	25,1%	26,9%	24,2%	23,8%
Sigo enganchada del móvil incluso cuando estoy con otras personas	33,7%	38,4%	17,6%	10,4%

Tabla 24. Condiciones de riesgo de adicción a nuevas tecnologías en los chicos

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
He utilizado Internet para hablar con otras personas cuando me he sentido solo.	40,3%	34,2%	15,6%	9,9%
Me he relacionado mejor con la gente a través de Internet que cara a cara.	49,5%	34,8%	11,3%	4,3%
Me he sentido mejor con el ordenador que con las personas	79,1%	15,5%	3,4%	2,0%
Me he relacionado mejor con la gente a través de Internet porque así he podido mostrarme como me gustaría ser.	73,2%	18,7%	5,7%	2,4%
He intentado pasar menos tiempo con los videojuegos sin conseguirlo	55,3%	29,6%	10,1%	5,0%
Me he puesto nervioso cuando no podía conectarme a Internet por cierto tiempo.	52,7%	29,4%	11,8%	6,2%
Me he irritado cuando veo que a lo largo del día no he recibido ningún mensaje.	69,7%	20,5%	6,3%	3,6%
Me hubiera sido imposible vivir sin el móvil	41,9%	27,7%	17,4%	13,0%
Sigo enganchado del móvil incluso cuando estoy con otras personas	50,1%	32,2%	12,2%	5,5%

Figura 11. Porcentajes de adolescentes en los que se da cada condición de riesgo bastante o mucho



Como puede observarse en la tabla 25, en todas las condiciones de riesgo de adicción a las nuevas tecnologías por las que se pregunta hay una asociación significativa con el género, aunque varía el grado y el

patrón de la relación. Por una parte, la asociación es muy baja, aunque estadísticamente significativa debido al tamaño de la muestra, en “Me he relacionado mejor con la gente a través de Internet que cara a cara” y en “Me he relacionado mejor con la gente a través de Internet porque así he podido mostrarme como me gustaría ser”, conductas más frecuentes entre los chicos y que reflejan una tendencia algo mayor en ellos a usar las nuevas tecnologías para compensar dificultades de relación social. Por otra parte, las chicas están sobre-representadas entre quienes las siguientes condiciones se dan con bastante o mucha frecuencia: “He utilizado Internet para hablar con otras personas cuando me he sentido sola”, “Me he puesto nerviosa cuando no podía conectarme a Internet por cierto tiempo”, “Me he irritado cuando veo que a lo largo del día no he recibido ningún mensaje”, “Me hubiera sido imposible vivir sin el móvil” y “Sigo enganchada del móvil incluso cuando estoy con otras personas”, situaciones más directamente relacionadas con el riesgo de adicción a las nuevas tecnologías de la comunicación, que se dan claramente más en ellas.

Tabla 25. Estadísticos de la asociación entre condiciones de riesgo de adicción a nuevas tecnologías y género

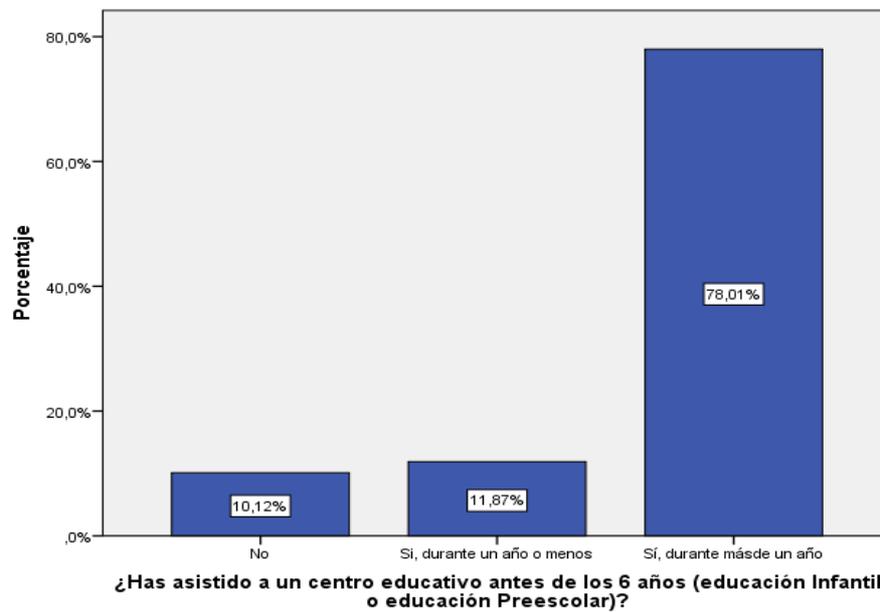
Conductas	Ji-cuadrado	V de Cramer
He utilizado Internet para hablar con otras personas cuando me he sentido solo/a.	34,74***	.07
Me he relacionado mejor con la gente a través de Internet que cara a cara.	11,48**	.04
Me he sentido mejor con el ordenador que con las personas	26,31***	.06
Me he relacionado mejor con la gente a través de Internet porque así he podido mostrarme como me gustaría ser.	9,7*	.04
He intentado pasar menos tiempo con los videojuegos sin conseguirlo	60,22***	.09
Me he puesto nervioso cuando no podía conectarme a Internet por cierto tiempo.	169,1***	.15
Me he irritado cuando veo que a lo largo del día no he recibido ningún mensaje.	132,97***	.13
Me hubiera sido imposible vivir sin el móvil	333,80***	.21
Sigo enganchado/a del móvil incluso cuando estoy con otras personas	243,81***	.18

*p < .05; ** p < .01, *** p < .001, ns = no significativa

2.3.3. Trayectoria académica, rendimiento y expectativas

Como se refleja en la Figura 12, el 89,9% del alumnado que cursa estudios secundarios ha asistido a centros educativos antes de los 6 años y de ellos, el 78,0% durante más de un año. Estos resultados son similares a los de 2010.

Figura 12. Asistencia a centros educativos antes de los 6 años



La distribución de frecuencias de la valoración subjetiva del rendimiento para todo el grupo se presenta en la Tabla 26. Para la valoración se han utilizado las categorías escolares habituales: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente.

Tabla 26. Valoración subjetiva del rendimiento académico. Grupo completo.

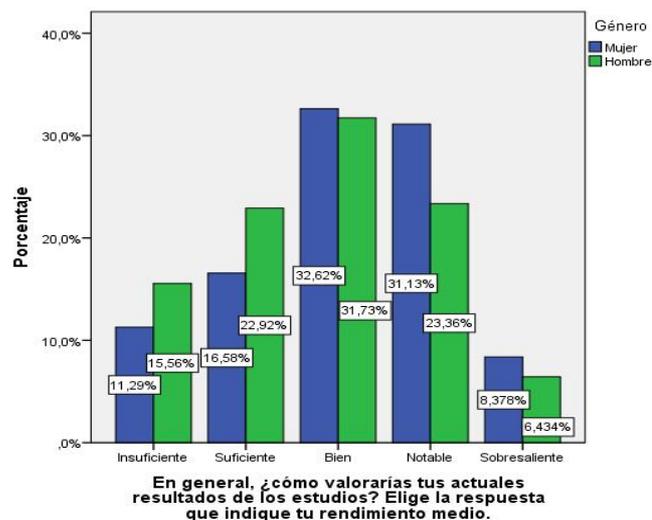
	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	1048	13,4
Suficiente	1543	19,7
Bien	2520	32,2
Notable	2140	27,3
Sobresaliente	581	7,4
Total	7861	100

La mayor parte del alumnado estima que su rendimiento se sitúa en los valores centrales de la Tabla: Suficiente, Bien y Notable, siendo "Bien" la respuesta más frecuente. Los resultados del estudio de 2010 muestran la misma tendencia, pero se encontró un pequeño aumento estadísticamente significativo ($p < .01$) en 2013 en las categorías de rendimiento superior, "notable", 25,7% en 2010 y 27,3% en 2013 y "sobresaliente", 5,6% en 2010 y 7,4% en 2013.

Se presentan a continuación los resultados sobre la valoración subjetiva del rendimiento en función del género y el tipo de estudios. En éstos se refleja que la relación entre las dos variables se incrementa después de la ESO.

Como se refleja en la Figura 13, hay una relación estadísticamente significativa entre la valoración del rendimiento y el género (Ji-cuadrado $(7821,4) = 120,12$, $p < .001$, $V = .12$). Igual que en 2010 ($V = .11$), los chicos están sobre-representados en las categorías de rendimiento inferior (insuficiente y suficiente) y las chicas en las superiores (notable y sobresaliente).

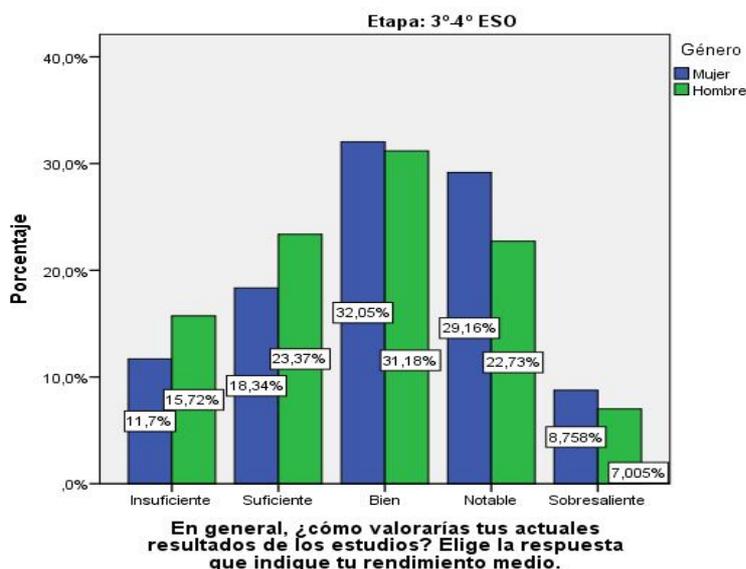
Figura 13. Rendimiento subjetivo y género



El análisis de la relación entre la valoración subjetiva del rendimiento y el género en función de la etapa/tipo de estudios pone de manifiesto que la relación entre las dos variables se incrementa después de la ESO.

En la ESO la relación es estadísticamente significativa (ji-cuadrado (3811,4) = 41,96, $p < .001$) y baja ($V = .11$). Hay mayor presencia de chicos en los niveles más bajos (insuficiente y suficiente) y de chicas en notable y sobresaliente.

Figura 14. Rendimiento subjetivo y género en ESO



En Bachillerato la diferencias aumentan, observándose una relación algo mayor entre rendimiento y género (ji-cuadrado (2318,4) = 40,63, $p < .001$) ($V = .13$), concentrándose las diferencias significativas en las mismas categorías anteriores, con mayor presencia de las mujeres también en la categoría "Bien".

Figura 15. Rendimiento subjetivo y género en Bachillerato

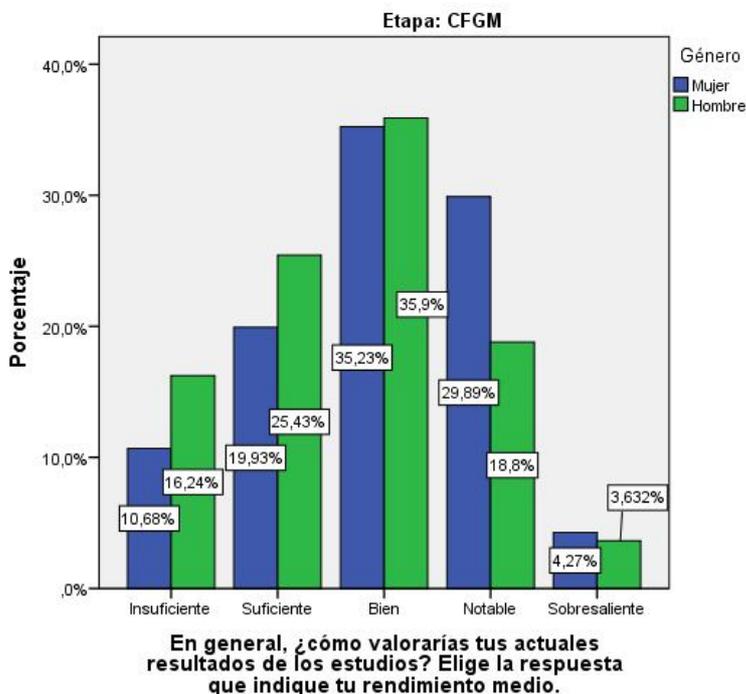
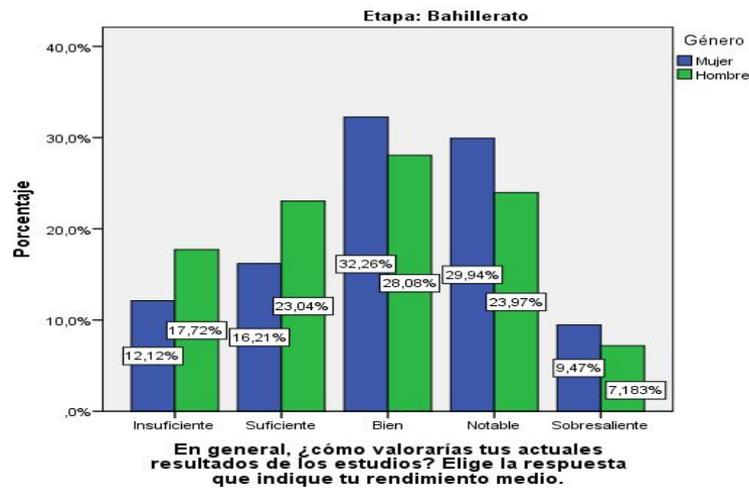
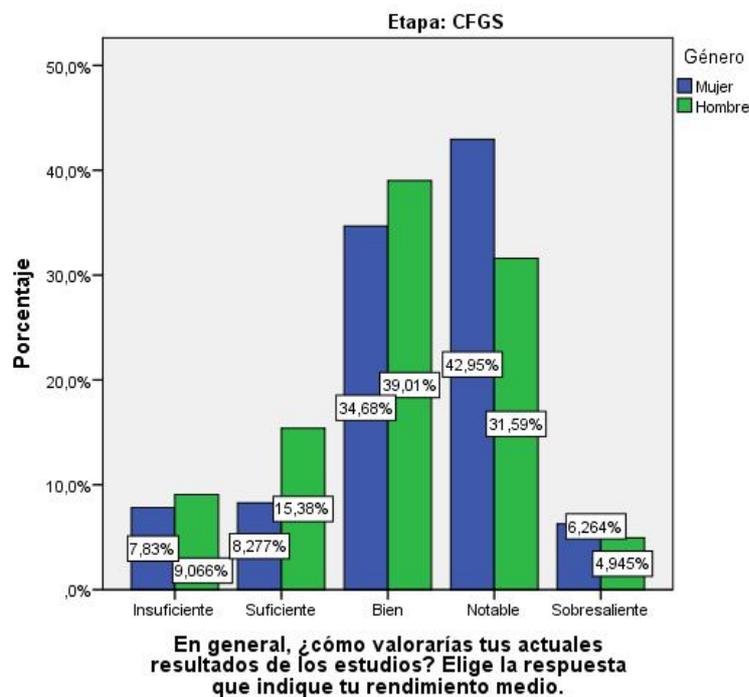


Figura 16. Rendimiento subjetivo y género en CFGM



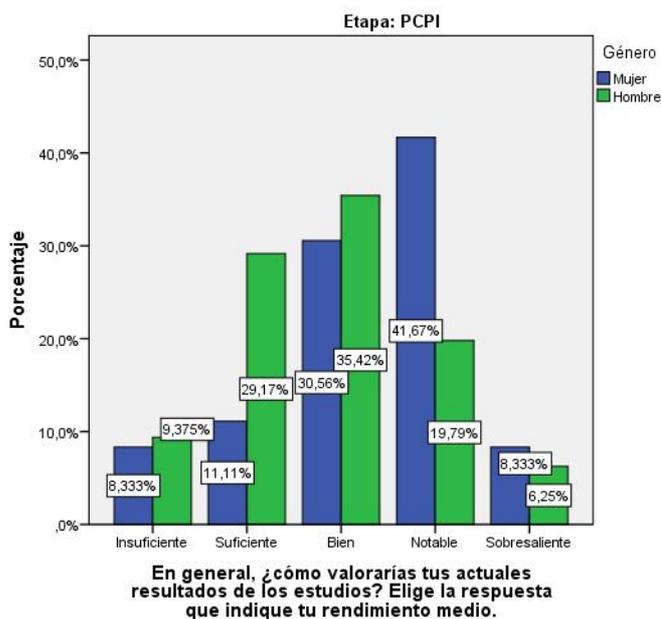
En Ciclos Formativos de Grado Medio (FGM) también hay una relación estadísticamente significativa (ji-cuadrado (749,4) = 15,72, $p = .003$, $V = .15$). Los chicos están sobre-representados en insuficiente y las chicas en notable.

Figura 17. Rendimiento subjetivo y género en CFGS



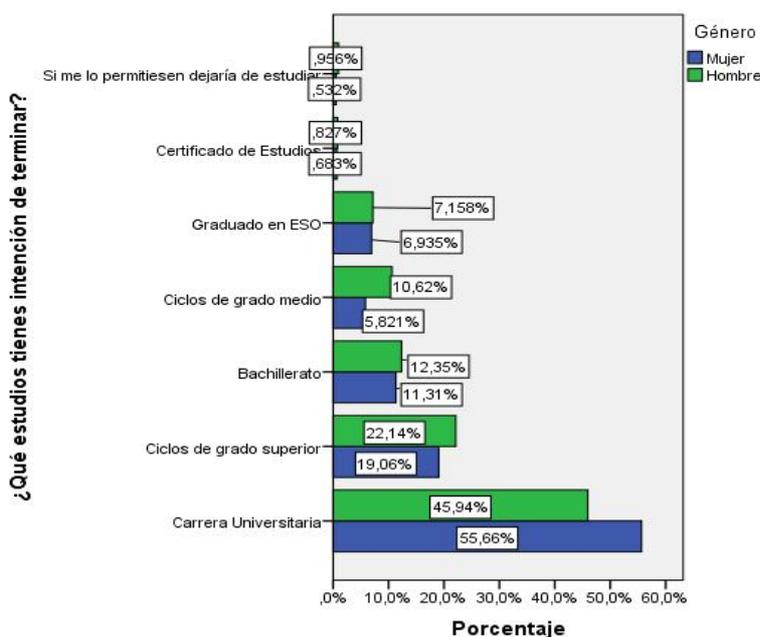
Los resultados anteriores se repiten, con pequeñas variaciones, en los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGs) ($\chi^2(811,4) = 17,69$ $p < .001$, $V = .15$), encontrándose aquí solamente diferencias en las categorías de suficiente (en la que están sobre-representados los chicos) y notable (en la que están sobre-representadas las chicas).

Figura 18. Rendimiento subjetivo y género en PCPI



En Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), debido al tamaño de la muestra, la diferencia no es estadísticamente significativa, aunque el valor de la relación es superior ($\chi^2(132,4) = 8,76$, $p = .07$, $V = .26$).

Figura 19. Estudios que esperan terminar los y las estudiantes de la ESO



En la figura 19 se presenta la distribución de respuestas del grupo completo en función del género respecto a los estudios que tienen intención de terminar. Como puede observarse en ella, el porcentaje de chicas que espera terminar una carrera universitaria supera en 10 puntos al de los chicos con dicha expectativa. En la tabla 27, se incluyen los resultados de la asociación entre dichas expectativas y el tipo/etapa de estudios que están cursando.

Los resultados de 2013 reflejan, en comparación con los de 2010, un incremento estadísticamente significativo ($p < .01$) en el porcentaje de alumnado de la ESO que espera terminar “ciclos formativos de grado superior” que pasa de 10% a 20,6% en el grupo completo. En cuanto a la distribución por género, este incremento se manifiesta en los dos grupos (pasa de 7,7% a 19% en las mujeres y de 12,3% a 22,1% en los hombres”. No se encontraron cambios en las restantes categorías.

Tabla 27. Estadísticos de asociación entre expectativas de seguir estudiando y género en función del tipo/etapa de estudios que cursan actualmente

Estudios	N y gl	Ji-cuadrado	p-valor	V de Cramer
Grupo total	7821 y 6	107,46	<.001	.12
ESO	3811 y 6	53,88	< .001	.12
Bachillerato	2818 y 6	26,76	<.001	.11
CFGM	749 y 6	11,51	.06	.12
CFGS	811 y 6	6,89	.33	.09
PCPI	132 y 6	11.15	.08	.29

Los resultados de la tabla 27 reflejan que, si consideramos el nivel de significación $p < .05$, la asociación es estadísticamente significativa en ESO y Bachillerato, además de en el grupo total, pero no en los otros niveles (debido en parte a los menores tamaños de la muestra), aunque en todos se observan relaciones similares con el género. En el grupo total, ESO y Bachillerato, se observa que las chicas están sobrerrepresentadas entre los que esperan finalizar estudios universitarios.

Tabla 28. Distribución de frecuencias de falta de asistencia a clase. Grupo completo

Durante las dos últimas semanas	Nunca	1 día	2 días	3 días	4 días	5 días o más
¿Has faltado al colegio sin causa justificada?	60,6%	19,3%	8,5%	3,5%	1,9%	6,2%
¿Has faltado a alguna clase sin causa justificada?	71,3%	16,0%	5,7%	2,2%	1,2%	3,5%
¿Has llegado tarde a clase?	49,2%	21,0%	10,9%	5,8%	2,6%	10,5%

Tabla 29. Distribución de frecuencias de falta de asistencia a clase en las chicas

Durante las dos últimas semanas	Nunca	1 día	2 días	3 días	4 días	5 días o más
¿Has faltado al colegio sin causa justificada?	61,5%	21,2%	7,9%	3,3%	1,7%	4,4%
¿Has faltado a alguna clase sin causa justificada?	72,6%	16,8%	5,2%	2,0%	1,2%	2,3%
¿Has llegado tarde a clase?	50,4%	21,7%	11,2%	5,9%	2,4%	8,3%

Tabla 30. Distribución de frecuencias de falta de asistencia a clase en los chicos

Durante las dos últimas semanas	Nunca	1 día	2 días	3 días	4 días	5 días o más
¿Has faltado al colegio sin causa justificada?	59,7%	17,3%	9,2%	3,7%	2,1%	8,0%
¿Has faltado a alguna clase sin causa justificada?	70,1%	15,2%	6,2%	2,4%	1,2%	4,9%
¿Has llegado tarde a clase?	48,0%	20,3%	10,5%	5,6%	2,8%	12,8%

En las Figuras 20, 21 y 22 pueden verse la distribución de frecuencias según el género en la falta de asistencia a clase durante las dos últimas semanas.

Al comparar los resultados del grupo completo con los de 2010 se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en "Faltar al colegio sin causa justificada en las dos últimas semanas" y en "Llegar tarde a clase durante las dos últimas semanas". En la primera de las variables se observa un incremento del absentismo, ya que la categoría "nunca" pasa del 79,5% en 2010 al 60,6% en 2013 y se producen incrementos estadísticamente significativos en las categorías "un día" (de 13,8% a 19,3%), "2 días" (de 4,4% a 8,5%) y "5 días o más" (de 0,8% a 6,2%). El hecho de que la recogida de datos en 2013 se

realizara, básicamente, entre los meses marzo-mayo y en 2010 en los meses de enero-abril podría estar relacionada con estas diferencias en absentismo.

Figura 20. Faltar a clase y género

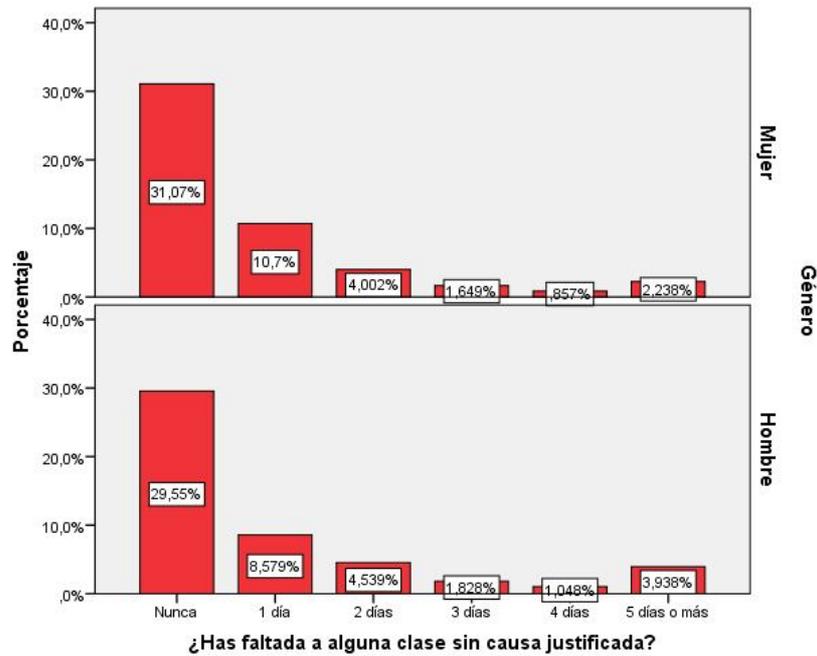


Figura 21. Faltar al centro educativo y género.

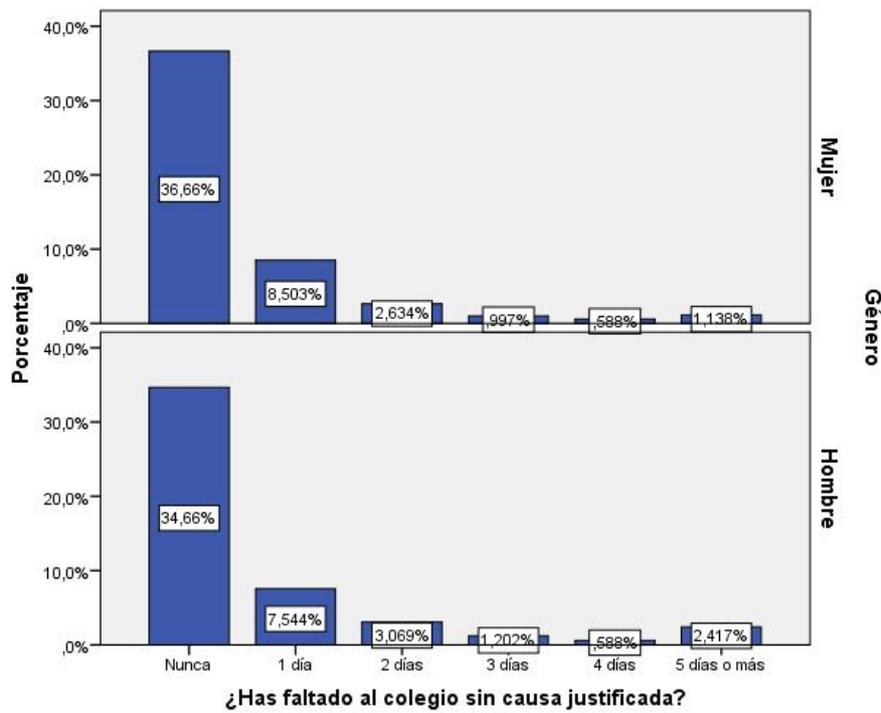
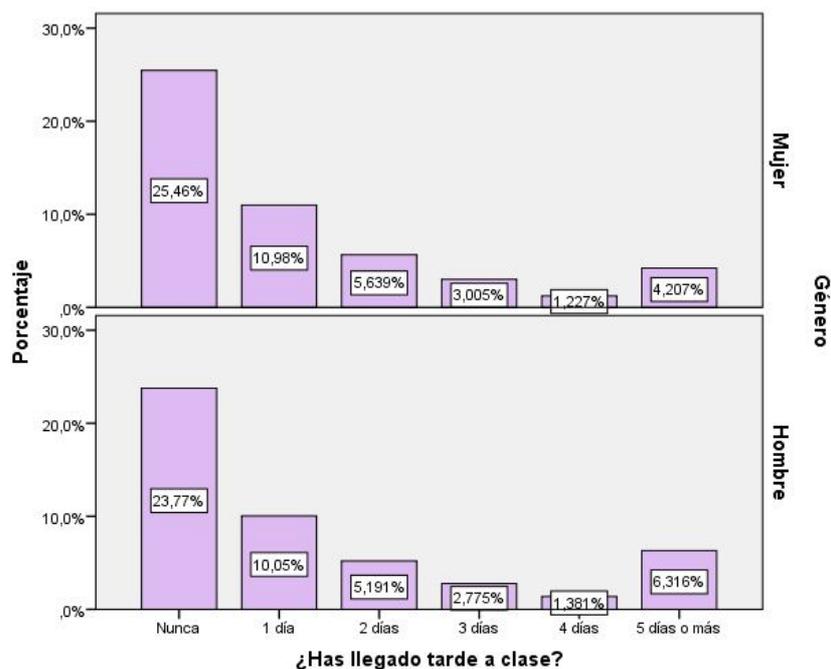


Figura 22. Llegar tarde a clase y género.



Se encontraron relaciones estadísticamente significativas, aunque bajas, entre las tres variables y el género: “Faltar a alguna clase” (Ji-cuadrado (7821, 5) = 61,92, $p < .001$, $V = .09$); “Faltar al centro educativo” (Ji-cuadrado (7821, 5) = 48,06, $p < .001$, $V = .08$) y “Llegar tarde a clase” (Ji-cuadrado (7821, 5) = 42,88, $p < .001$, $V = .07$). En las tres variables, son los chicos los que están más representados de lo esperable en la categoría “5 días o más”. En los resultados de 2010 se encontró la misma tendencia, con valores similares de los estadísticos de asociación.

Dentro de los aspectos relacionados con lo académico se les preguntó sobre la composición por sexos de la clase que preferirían y los resultados se presentan en la Tabla 31 para el grupo total y en la Figura 23 segmentados por género. Como puede verse en dicha Figura:

La respuesta más frecuente es “Prefiero que en clase haya chicos y chicas” expresada por ambos grupos, que representa el 64,6% del alumnado cuando se considera el grupo total, seguida de “me da igual” (27,8% para el grupo total).

La respuesta a favor de clases solo del propio género es baja: solo la da el 0,8% de los chicos y el 1,7% de las chicas.

Un 11,4% de chicos responde que preferiría estar en clases solo con chicas. Respuesta que probablemente expresa su interés por relacionarse con ellas. Este grupo, casi inexistente entre las chicas,

es el que explica una moderada relación entre las preferencias expresadas y el género (Ji-cuadrado (7821, 3) = 305,39, $p < .001$, $V = .20$) que se manifiesta en una proporción mayor de la esperada por azar en la opción "Solo chicas" entre los hombres y de clase mixta en las mujeres.

Figura 23. Preferencias respecto a la presencia de chicos y chicas en clase en función del género

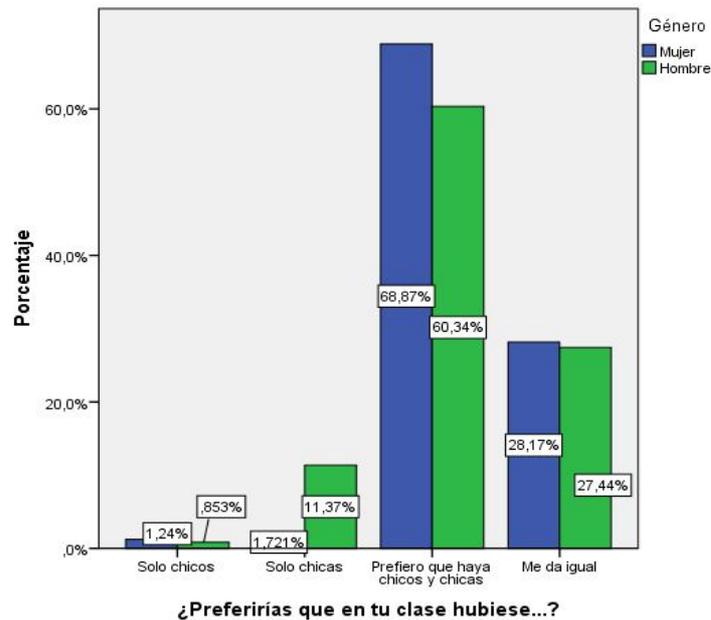


Tabla 31. Preferencias sobre la presencia de chicos y chicas en clase. Grupo completo

	Frecuencia	Porcentaje
Solo chicos	82	1,0
Solo chicas	508	6,5
Prefiero que haya chicos y chicas	5063	64,6
Me da igual	2179	27,8
Total	7832	100,0

En la comparación con los resultados de 2010 se encontraron pequeños cambios estadísticamente significativos ($p < .01$) en los porcentajes de las categorías "prefiero que haya chicos y chicas" (baja del 71,1% al 64,6%) y "me da igual" (sube del 23,4% al 27,8).

2.3.4. Calidad de las relaciones e integración personal

En las Tablas 32, 33 y 34 se presentan los resultados sobre el grado de acuerdo con 11 afirmaciones acerca de las relaciones entre estudiantes y la integración escolar de quien responde.

Tabla 32. Calidad de las relaciones entre estudiantes e integración. Grupo completo

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Hago amigos/as fácilmente.	2,4%	18,4%	54,5%	24,7%
Me siento integrado/a	2,0%	11,0%	55,7%	31,3%
Caigo bien a otros estudiantes.	1,4%	9,6%	69,3%	19,8%
Me cambiaría de centro	64,3%	22,1%	6,0%	7,6%
Dejaría de estudiar	80,7%	13,7%	3,0%	2,7%
Hay grupos de estudiantes enfrentados.	34,5%	42,3%	15,5%	7,7%
Hay peleas entre estudiantes.	32,1%	48,2%	14,0%	5,7%
Hay una fuerte separación entre chicos y chicas	66,6%	26,5%	4,8%	2,1%
Hay machismo.	64,5%	27,0%	5,9%	2,5%
Hay buenas relaciones de amistad entre chicos/as	3,4%	6,4%	43,6%	46,7%
Los chicos y las chicas se tratan con respeto y confianza, de igual a igual.	4,3%	14,0%	44,0%	37,8%

Tabla 33. Calidad de las relaciones entre estudiantes e integración. Chicas

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Hago amigos/as fácilmente.	2,4%	20,5%	54,5%	22,5%
Me siento integrado/a	2,1%	11,9%	55,8%	30,3%
Caigo bien a otros estudiantes.	1,2%	11,5%	71,2%	16,2%
Me cambiaría de centro	64,7%	21,2%	6,5%	7,7%
Dejaría de estudiar	86,4%	9,7%	2,2%	1,7%
Hay grupos de estudiantes enfrentados.	31,9%	43,0%	16,7%	8,4%
Hay peleas entre estudiantes.	30,0%	48,3%	15,8%	5,8%
Hay una fuerte separación entre chicos y chicas	66,9%	26,6%	4,8%	1,7%
Hay machismo.	58,3%	31,7%	7,5%	2,5%
Hay buenas relaciones de amistad entre chicos y chicas.	2,4%	6,5%	44,7%	46,4%
Los chicos y las chicas se tratan con respeto y confianza, de igual a igual.	3,6%	15,7%	45,2%	35,6%

Tabla 34. Calidad de las relaciones entre estudiantes e integración. Chicos

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Hago amigos/as fácilmente.	2,4%	16,2%	54,4%	27,0%
Me siento integrado/a	1,9%	10,1%	55,5%	32,4%
Caigo bien a otros estudiantes.	1,6%	7,7%	67,2%	23,5%
Me cambiaría de centro	63,9%	23,2%	5,5%	7,5%
Dejaría de estudiar	74,7%	17,7%	3,8%	3,8%
Hay grupos de estudiantes enfrentados.	37,2%	41,6%	14,3%	6,9%
Hay peleas entre estudiantes.	34,2%	48,1%	12,2%	5,5%
Hay una fuerte separación entre chicos y chicas	66,2%	26,4%	4,8%	2,6%
Hay machismo.	71,0%	22,1%	4,3%	2,6%
Hay buenas relaciones de amistad entre chicos y chicas.	4,4%	6,2%	42,4%	46,9%
Los chicos y las chicas se tratan con respeto y confianza, de igual a igual.	5,0%	12,3%	42,7%	40,1%

Se analizaron las diferencias entre los resultados de 2010 y 2013 con el contraste U de Mann-Whitney. El contraste puso de relieve diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$), aunque bajas, en todos los indicadores excepto en "Si me lo permitieran dejaría de estudiar" y "Hay grupos de estudiantes enfrentados". En el resto de los indicadores se observan las siguientes diferencias significativas: Avanza la igualdad y disminuye el sexismo, puesto que aumenta el porcentaje de acuerdo con que "Hay buenas relaciones de amistad entre chicos y chicas" y "Los chicos y las chicas se tratan con respeto y confianza, de igual a igual"; y disminuye el acuerdo con que "Hay una fuerte separación entre chicos y chicas" y "Hay sexismo".

Mejora la integración personal en el centro, ya que aumenta el acuerdo con que: "Hago amigos y amigas fácilmente", "Caigo bien a otros estudiantes".

Hay más conflictos, que convendría enseñar a resolver pacíficamente, puesto que aumenta el acuerdo con que: "Si me lo permitiesen me cambiaría de centro" y "Hay peleas entre estudiantes".

En las Figuras 24 y 25 se presentan segregados por género los porcentajes de quienes responden estar de acuerdo (bastante o mucho) con cada afirmación acerca de las relaciones entre estudiantes. Puede observarse que, en general, todos los indicadores positivos (Figura 24) por los que se pregunta (integración personal y buenas relaciones entre chicos y chicas) obtienen un porcentaje de acuerdo muy mayoritario. Al contrario de lo que sucede con los indicadores negativos (Figura 25), (machismo, separación entre chicos y

chicas, peleas o confrontación entre estudiantes, grupos de estudiantes enfrentados, deseo de dejar los estudios o el centro).

Figura 24. Alto acuerdo con indicadores sobre buenas relaciones entre estudiantes e integración

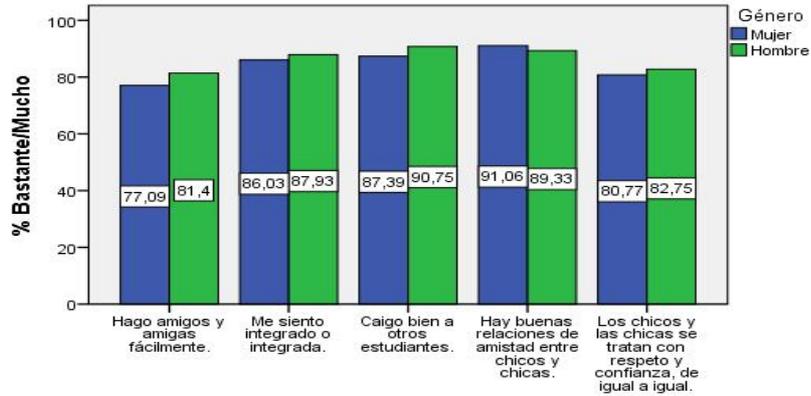
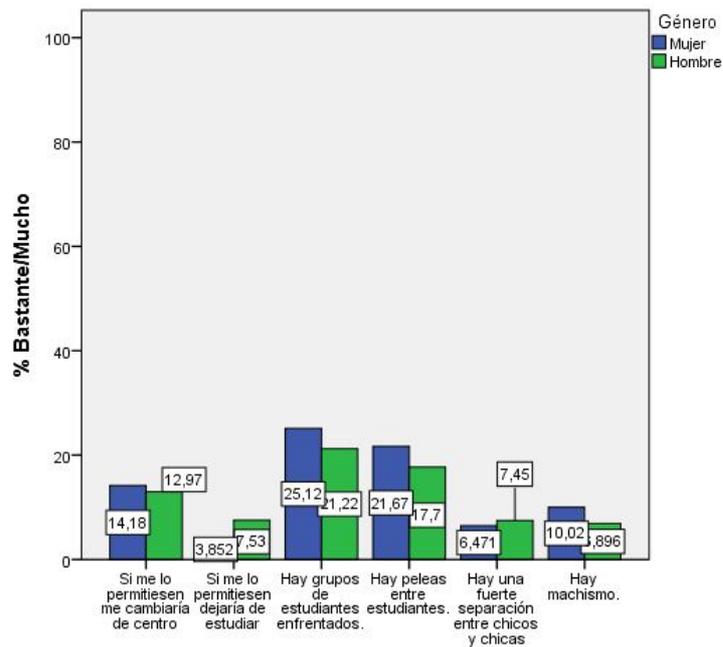


Figura 25. Alto acuerdo con indicadores sobre malas relaciones entre estudiantes y baja integración en el centro



De acuerdo al análisis factorial realizado en el estudio de 2010, los elementos sobre calidad de las relaciones entre estudiantes se agrupan en tres factores, que pueden definirse como:

Integración personal en la escuela. Incluye tres elementos, dos de los cuales hacen referencia explícita a la calidad de la integración de quien responde dentro del grupo de iguales ($\alpha = 0,75$; IC 95%: 0,74-0,76).

Confrontación entre estudiantes y falta de compromiso con el centro. Incluye dos elementos sobre la percepción de peleas y grupos enfrentados entre estudiantes y los otros dos al deseo de dejar el centro o los estudios identificables como falta de compromiso con el centro ($\alpha = 0,56$; IC 95%: 0,54-0,58).

Calidad de las relaciones entre alumnas y alumnos. Incluye cuatro elementos sobre la calidad de las relaciones entre géneros, dos hacen referencia a aspectos positivos (relaciones de amistad, confianza y respeto mutuo) y dos hacen referencia a problemas, con carga negativa en el factor (fuerte separación entre chicos y chicas y machismo). ($\alpha = 0,66$, IC 95%: 0,65-0,68).

Se calcularon puntuaciones en los 3 factores y se analizaron las diferencias entre chicos y chicas y por etapas en las tres puntuaciones resultantes. Para mayor facilidad en la interpretación las puntuaciones se convirtieron a la misma escala de las preguntas (mínimo 0, máximo 3). En la tabla 35 se presentan los resultados en el primer factor, sobre percepción de la integración entre iguales, en relación con el género y el tipo de estudios. En éste y en los siguientes análisis se ha excluido el grupo PCPI por su tamaño muy diferente que puede plantear problemas al no cumplirse el supuesto de homogeneidad de varianzas. Debido al elevado tamaño de las muestras, no se soporta la prueba de Levene de la homogeneidad de las varianzas.

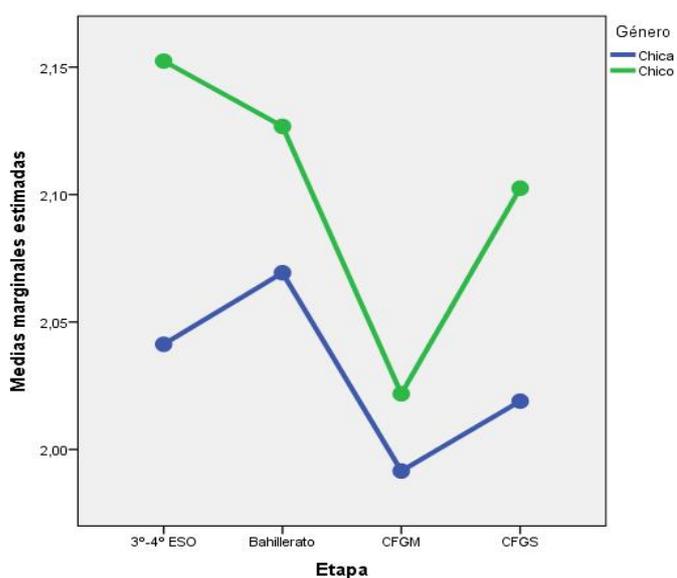
Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género ($F(1 \text{ y } 7539) = 18,82$, $p < .001$). Los chicos perciben tener una mejor integración entre sus iguales que las chicas, aunque el tamaño de efecto es muy pequeño ($\eta^2 \text{ cuadrado parcial} = 0,002$). También se encontraron diferencias en función del tipo de estudios ($F(3 \text{ y } 7539) = 6,03$, $p < .001$), siendo ligeramente superiores las puntuaciones medias en ESO y Bachillerato que en CFGM ($p < .01$), con un mínimo tamaño de efecto ($\eta^2 \text{ cuadrado parcial} = 0,002$). No resultó estadísticamente significativo el efecto de interacción género por curso ($F(3 \text{ y } 7539) = 1,70$, $p = .164$). Es decir, que la percepción de una mejor integración social por parte de los chicos se mantiene en los diferentes niveles educativos evaluados. En la Figura 26 se presentan gráficamente las medias por curso y género.

Tabla 35. Estadísticos descriptivos sobre percepción de la propia integración en el Centro

en función del género y el tipo de estudios

Etapa	Género	Media	D. Típica	Nº de casos
ESO	Chica	2,04	,59	1906
	Chico	2,15	,58	1818
	Total	2,10	,59	3724
Bachillerato	Chica	2,07	,49	1236
	Chico	2,13	,55	1052
	Total	2,10	,52	2288
CFGM	Chica	1,99	,57	276
	Chico	2,02	,57	458
	Total	2,01	,57	734
CFGS	Chica	2,02	,51	440
	Chico	2,10	,52	361
	Total	2,06	,52	801
Total	Chica	2,04	,55	3858
	Chico	2,12	,56	3689
	Total	2,08	,56	7547

Figura 26. Puntuaciones medias en integración en el centro en función del género y el curso/tipo de estudios



En la Tabla 36 se presentan los resultados por curso/tipo de estudios y género de las puntuaciones en el factor Confrontación entre estudiantes y falta de compromiso. Como puede observarse en ella, las puntuaciones medias en este factor son muy bajas en todos los grupos estudiados, inferiores a 1 (que refleja

que el indicador se da "poco", con valores posibles entre 0 y 3). Debido al elevado tamaño de las muestras, no se soporta la prueba de Levene de la homogeneidad de las varianzas.

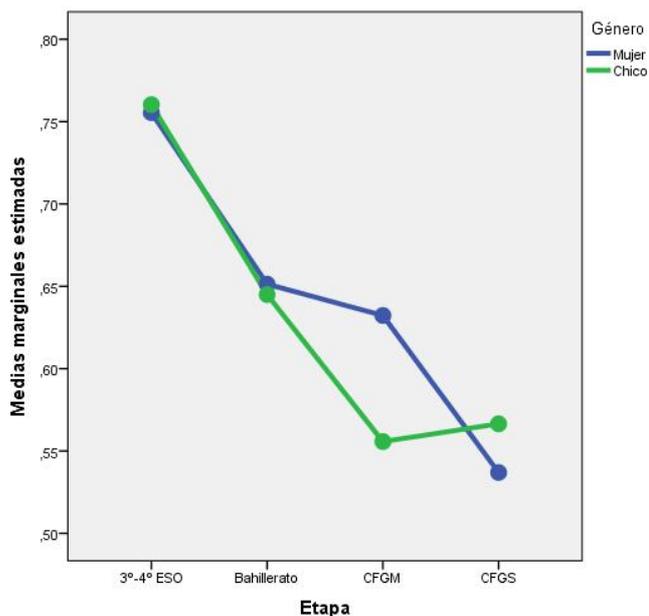
Tabla 36 Estadísticos descriptivos según género y tipo de estudios en percepción de confrontación y falta de compromiso con el centro.

Etapa	Género	Media	D. Típica	Nº de casos
ESO	Chica	,76	,53	1906
	Chico	,76	,58	1818
	Total	,76	,55	3724
Bachillerato	Chica	,65	,51	1236
	Chico	,64	,53	1052
	Total	,65	,52	2288
CFGM	Chica	,63	,53	276
	Chico	,56	,53	458
	Total	,58	,53	734
CFGS	Chica	,54	,51	440
	Chico	,57	,52	361
	Total	,55	,52	801
Total	Chica	,69	,53	3858
	Chico	,68	,56	3689
	Total	,69	,54	7547

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género ($F(1 \text{ y } 7539) = 0,60, p = .44$), por lo que podemos considerar que chicos y chicas perciben por igual la confrontación y la falta de compromiso con el centro. Tampoco resultó estadísticamente significativo el efecto de interacción ($F(3 \text{ y } 7539) = 1,40, p = .24$). En la Figura 27 se presentan gráficamente las puntuaciones medias por género y tipo de estudios.

Por otra parte, se encontraron diferencias en función del tipo de estudios en el factor percepción de confrontación y falta de compromiso con el centro ($F(3 \text{ y } 7539) = 49,32, p < .001$), siendo ligeramente superiores las puntuaciones medias de ESO a las de Bachillerato, CFGM y CFGS ($p < .01$), con un mínimo tamaño de efecto (eta cuadrado parcial = 0,019). Las puntuaciones medias de los estudiantes de ESO superan a las de las restantes etapas y las de los estudiantes de CFGS son inferiores a las de ESO y Bachillerato. Resultados que sugieren cierta disminución de la percepción de confrontación y falta de compromiso con el centro a medida que se incrementa la edad, que cabe relacionar con la superación de los problemas más frecuentes en el comienzo de la adolescencia que en las etapas posteriores.

Figura 27. Puntuaciones medias en percepción de confrontación y falta de compromiso con el centro según género y tipo de estudios



Estos resultados llevan a destacar, una vez más, el nivel de Educación Secundaria Obligatoria, como el de mayor confrontación entre estudiantes y mayor presencia de alumnado con escaso compromiso con la escuela. También ponen de manifiesto cierta disminución de ambos problemas a medida que se incrementa la edad.

En la Tabla 37 se presentan los resultados por curso y género de las puntuaciones en el factor percepción de la calidad de las relaciones entre alumnas y alumnos. Como se puede observar en la Tabla, las puntuaciones medias en este factor son muy elevadas en todos los grupos estudiados, con valores superiores a 2 (la puntuación máxima posible es 3). Debido al elevado tamaño de las muestras, no se soporta la prueba de Levene de la homogeneidad de las varianzas.

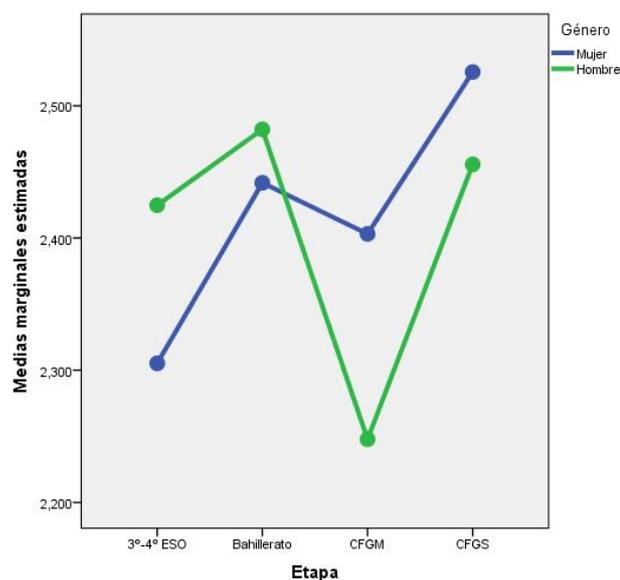
No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción de calidad de las relaciones entre alumnas y alumnos en función del género de quien responde ($F(1 \text{ y } 7539) = 1,15, p = .283$), resultando similares las puntuaciones medias de los chicos y las de las chicas. Sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas relacionadas con el curso/tipo de estudios ($F(3 \text{ y } 7539) = 29,09, p < .001$), aunque con un tamaño de efecto muy pequeño (eta cuadrado parcial = .011). Las puntuaciones medias de ESO y de CFGM son algo inferiores a las de Bachillerato y CFGS ($p < .001$ según el contraste de Bonferroni). El efecto de interacción resultó estadísticamente significativo, ($F(3 \text{ y } 7539) = 18,15, p < .001$), aunque con un tamaño de efecto muy pequeño (eta cuadrado parcial = 0,007). Este efecto pone de relieve que la ausencia

de diferencias según el género no se mantiene en todas las etapas. En ESO las relaciones se perciben de forma ligeramente más positiva por los chicos y en CFGM por las chicas. En la Figura 28 se presentan gráficamente las puntuaciones medias en función del tipo de estudio y el género

Tabla 37. Estadísticos descriptivos según género y tipo de estudios en percepción de las relaciones entre alumnas y alumnos

Etapa	Género	Media	D. Típica	Nº de casos
ESO	Chica	2,31	,54	1906
	Chico	2,42	,52	1818
	Total	2,36	,53	3724
Bachillerato	Chica	2,44	,50	1236
	Chico	2,48	,48	1052
	Total	2,46	,49	2288
CFGM	Chica	2,40	,53	276
	Chico	2,25	,59	458
	Total	2,31	,58	734
CFGS	Chica	2,53	,48	440
	Chico	2,46	,51	361
	Total	2,49	,49	801
Total	Chica	2,38	,53	3858
	Chico	2,42	,52	3689
	Total	2,40	,52	7547

Figura 28. Puntuaciones medias en percepción de relaciones entre alumnas y alumnos en función del género y el tipo de estudios



También se analizaron las diferencias entre los resultados de 2010 y 2013 en los tres factores con el contraste t de Student, encontrándose diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) en “Confrontación y falta de compromiso con el centro”, en el que es superior la media de 2013 y “Percepción de las relaciones entre alumnos y alumnas” en el que puntúan más los y las estudiantes de 2013. No obstante, las diferencias son significativas debido al tamaño de la muestra, pero son triviales, ya que los tamaños de efecto son mínimos ($\eta^2 = .002$ en los dos factores).

2.3.5. Autoinforme sobre relaciones entre géneros, control sobre lo que se vive y expresión emocional

En las tablas 38, 39 y 40 se presentan los resultados obtenidos en un bloque de 8 preguntas sobre lo que le sucede a quien responde respecto a la facilidad para relacionarse con cada género, el control con lo que se vive (como indicador de empoderamiento) y creencias sobre la expresión de las emociones, que reflejan la dureza defendida por el estereotipo masculino tradicional.

Tabla 38. Relaciones entre géneros, control y dureza emocional. Grupo completo

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
Me resulta difícil relacionarme con chicas	60,0%	23,8%	10,4%	3,8%	2,0%
Me resulta difícil relacionarme con chicos	62,9%	24,7%	7,7%	3,1%	1,7%
Si la gente creyera que soy una persona sensible abusaría de mí	45,8%	24,1%	18,0%	7,4%	4,7%
Tengo control sobre lo que me pasa	7,4%	11,1%	17,9%	36,7%	27,0%
Si pides ayuda a los demás creerán que no vales nada.	68,5%	20,5%	6,6%	2,7%	1,7%
Tomo decisiones con facilidad.	9,8%	19,4%	28,9%	26,8%	15,1%
Si no consigo lo que me propongo, sigo intentándolo.	3,2%	6,8%	19,3%	33,9%	36,8%
Si los demás saben lo sientes te harán daño.	39,1%	30,2%	17,6%	7,4%	5,7%

Tabla 39. Relaciones entre géneros, control y dureza emocional. Chicas

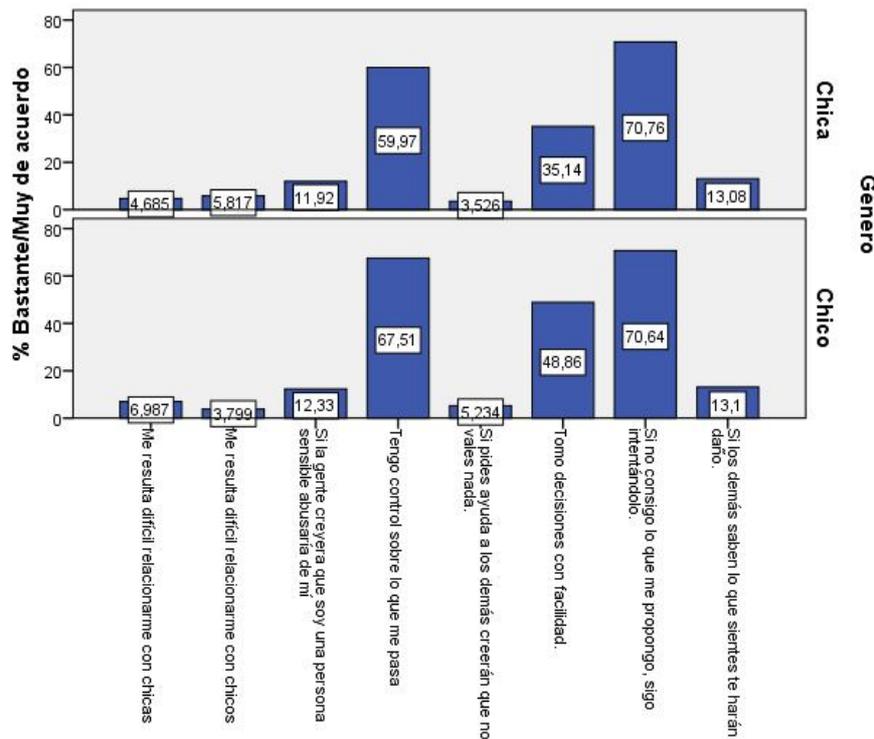
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante Acuerdo	Muy de acuerdo
Me resulta difícil relacionarme con chicas	68,8%	19,2%	7,3%	3,0%	1,7%
Me resulta difícil relacionarme con chicos	58,5%	25,5%	10,2%	3,8%	2,0%
Si la gente creyera que soy una persona sensible abusaría de mí	45,9%	23,8%	18,3%	7,4%	4,6%
Tengo control sobre lo que me pasa	6,7%	12,8%	20,6%	36,2%	23,8%
Si pides ayuda a los demás creerán que no vales nada.	72,5%	18,0%	6,0%	2,2%	1,3%
Tomo decisiones con facilidad.	11,8%	23,3%	29,8%	23,1%	12,0%
Si no consigo lo que me propongo, sigo intentándolo.	2,7%	7,0%	19,6%	34,3%	36,4%
Si los demás saben lo que sientes te harán daño.	39,3%	30,5%	17,2%	7,2%	5,8%

Tabla 40. Relaciones entre géneros, control y dureza emocional. Chicos

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo
Me resulta difícil relacionarme con chicas	50,9%	28,6%	13,5%	4,6%	2,3%
Me resulta difícil relacionarme con chicos	67,4%	23,8%	5,0%	2,4%	1,4%
Si la gente creyera que soy una persona sensible abusaría de mí	45,6%	24,4%	17,7%	7,5%	4,8%
Tengo control sobre lo que me pasa	8,0%	9,2%	15,2%	37,3%	30,2%
Si pides ayuda a los demás creerán que no vales nada.	64,4%	23,1%	7,3%	3,2%	2,0%
Tomo decisiones con facilidad.	7,8%	15,4%	28,0%	30,5%	18,4%
Si no consigo lo que me propongo, sigo intentándolo.	3,8%	6,6%	18,9%	33,4%	37,2%
Si los demás saben lo que sientes te harán daño.	39,0%	29,9%	18,0%	7,6%	5,5%

En la Figura 29 se presentan los porcentajes de quienes responden que están bastante o muy de acuerdo con las anteriores expresiones, segmentados por género.

Figura 29. Porcentajes de elevado acuerdo con cada indicador sobre relaciones, control y emociones



La mayoría de los indicadores incluidos en la figura 29 presentan semejanzas entre chicos y chicas. Las principales diferencias se producen en la facilidad para tomar decisiones (48,86% de chicos frente al 35,14% de chicas), y “tengo control sobre lo que me pasa” (59,7% de chicas frente al 67,5% de chicos), indicadores de lo que suele conocerse como percepción de control sobre lo que se vive.

La comparación de estos resultados con los de 2010 puso de relieve diferencias estadísticamente significativas en algunos de los indicadores ($p < .001$). En 2013 disminuyen las puntuaciones en: “Me resulta difícil relacionarme con chicas” y “Me resulta difícil relacionarme con chicos”. Y aumenta el acuerdo con que: “Si no consigo lo que me propongo, sigo intentándolo” y “Si los demás saben lo que sientes te harán daño”.

El análisis factorial realizado en el estudio de 2010 sobre los 8 elementos de este bloque permitió definir los tres factores siguientes:

1. **Dureza emocional.** Incluye tres creencias asociadas a la identidad masculina tradicional, que podrían incrementar el riesgo de violencia: Si los demás saben lo que sientes, te harán daño; Si la gente creyera que soy una persona sensible, abusaría de mí y Si pides ayuda a los demás creerán que no vales nada. (Alpha = 0,68; IC del 95%: 0,66-0,69).

2. **Empoderamiento.** Incluye tres elementos que pueden ser interpretados como indicadores de la capacidad individual para controlar lo que le sucede: tomo decisiones con facilidad, tengo control sobre lo que me pasa y si no consigo lo que me propongo sigo intentándolo. (Alpha = 0,55; IC del 95%: 0,54-0,56).
3. **Dificultad para las relaciones.** Incluye los dos elementos que hacen referencia a las relaciones con el propio y con el otro género. (la correlación entre las respuestas es de 0,501; Alpha = 0,67; IC del 95%: 0,66-0,68).

A continuación se presentan las diferencias según género y curso/tipo de estudios en las puntuaciones (en escala de 0 a 3) de los tres factores.

Tabla 41 Estadísticos descriptivos según género y tipo de estudios en dureza emocional

Etapa	Género	Media	D. Típica	Nº de casos
3º-4º ESO	Mujer	,91	,88	1901
	Hombre	,91	,87	1808
	Total	,91	,88	3709
Bachillerato	Mujer	,78	,75	1234
	Hombre	,88	,84	1050
	Total	,83	,80	2284
CFGM	Mujer	,81	,86	276
	Hombre	,92	,81	457
	Total	,87	,83	733
CFGS	Mujer	,72	,78	438
	Hombre	,84	,84	355
	Total	,78	,81	793
Total	Mujer	,84	,83	3849
	Hombre	,90	,85	3670
	Total	,87	,84	7519

Como se puede observar en la Tabla 41, las puntuaciones medias en el factor dureza emocional son muy bajas en todos los grupos estudiados, con valores inferiores a 1 (las puntuaciones oscilan entre 0 y 3), lo cual indica un escaso acuerdo con las creencias que llevaban a rechazar la expresión de la debilidad y la sensibilidad, asociadas al estereotipo masculino tradicional.

Debido al elevado tamaño de las muestras, no se soporta la prueba de Levene de la homogeneidad de las varianzas. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género ($F(1 \text{ y } 7511) = 10,91 \text{ p} < .001$), mostrando los chicos puntuaciones más altas que las chicas, aunque con un tamaño de efecto muy bajo (eta cuadrado parcial = 0,001). También fueron estadísticamente significativas las diferencias en función del curso/tipo de estudios ($F(3 \text{ y } 7511) = 7,15 \text{ p} < .01$) con un pequeño tamaño de efecto (eta cuadrado parcial = 0,003). Las puntuaciones medias son más altas en ESO que en CFGS y Bachillerato ($p < .01$, contraste de Bonferroni). La interpretación de estas diferencias sugiere que entre los 14 y 16 años se rechaza más la petición de ayuda y la expresión de la sensibilidad que en edades posteriores, rechazo que cabe relacionar con la fuerte necesidad que existe al principio de la adolescencia de demostrar que se ha dejado atrás la infancia.

Se mostró estadísticamente significativo el efecto de interacción género por tipo de estudios ($F(1 \text{ y } 7511) = 3,06, \text{ p} = .027$, aunque con un valor mínimo del tamaño del efecto. En la Figura 30 se presentan gráficamente estos resultados. En ella puede observarse el efecto de interacción consistente en que en ESO los chicos y las chicas muestran puntuaciones medias similares, mientras que en los restantes grupos, las chicas obtienen puntuaciones inferiores a los chicos en dureza emocional.

Figura 30. Puntuaciones medias en dureza emocional por género y tipo de estudios

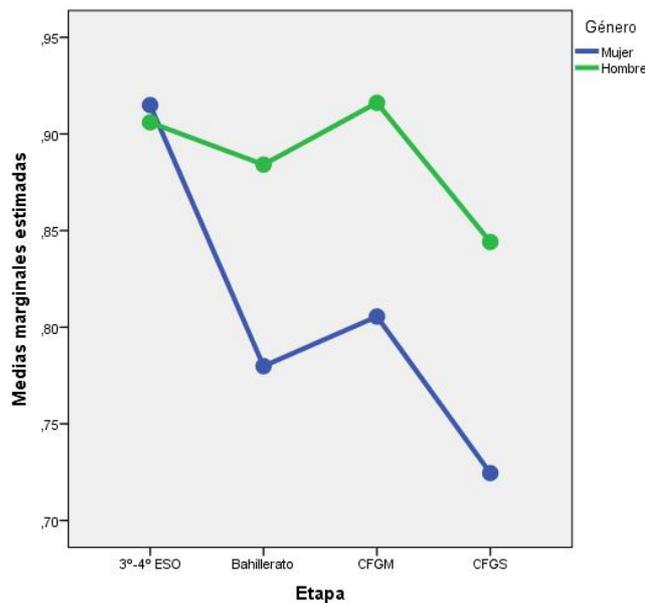


Tabla 42. Estadísticos descriptivos según género y tipo de estudios en percepción de control sobre lo que se vive

Etapa	Género	Media	D. Típica	Nº de casos
3º-4º ESO	Mujer	2,48	,86	1901
	Hombre	2,64	,89	1808
	Total	2,56	,88	3709
Bachillerato	Mujer	2,51	,78	1234
	Hombre	2,70	,84	1050
	Total	2,59	,82	2284
CFGM	Mujer	2,57	,86	276
	Hombre	2,63	,90	457
	Total	2,61	,89	733
CFGS	Mujer	2,62	,76	438
	Hombre	2,82	,76	355
	Total	2,71	,77	793
Total	Mujer	2,51	,83	3849
	Hombre	2,67	,87	3670
	Total	2,59	,85	7519

Como se puede observar en la Tabla 42, las puntuaciones medias en empoderamiento (percepción de control sobre lo que se vive) son muy altas en todos los grupos estudiados, con valores superiores a 2 (las puntuaciones oscilan entre 0 y 3). Debido al elevado tamaño de las muestras, no se soporta la prueba de Levene de la homogeneidad de las varianzas.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género en empoderamiento ($F(1 \text{ y } 7511) = 37,78, p < .001$), mostrando puntuaciones medias algo más altas los chicos, aunque el tamaño de efecto es muy bajo (eta cuadrado parcial = 0,005). También fueron estadísticamente significativas las diferencias en función del tipo de estudios ($F(3 \text{ y } 7511) = 7,69, p < .001$) con un pequeño tamaño de efecto (eta cuadrado parcial = 0,003). Las puntuaciones medias son ligeramente superiores en CFGS frente a ESO y Bachillerato ($p < .01$, contraste de Bonferroni), no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre los restantes grupos.

No se mostró estadísticamente significativo el efecto de interacción ($F(3 \text{ y } 7511) = 1,09, p = .354$) lo que pone de relieve que las diferencias de género son similares en las diferentes etapas. En la Figura 31 se presentan gráficamente estos resultados por tipo de estudios y género.

Como se puede observar en la Tabla 43, las puntuaciones medias en el factor dificultades para relacionarse con cada género son muy bajas en todos los grupos estudiados, con valores inferiores a 1 (las puntuaciones oscilan entre 0 y 3). Debido al elevado tamaño de las muestras, no se soporta la prueba de Levene de la homogeneidad de las varianzas.

Figura 31. Puntuaciones medias en percepción de control sobre lo que se vive por género y tipo de estudios

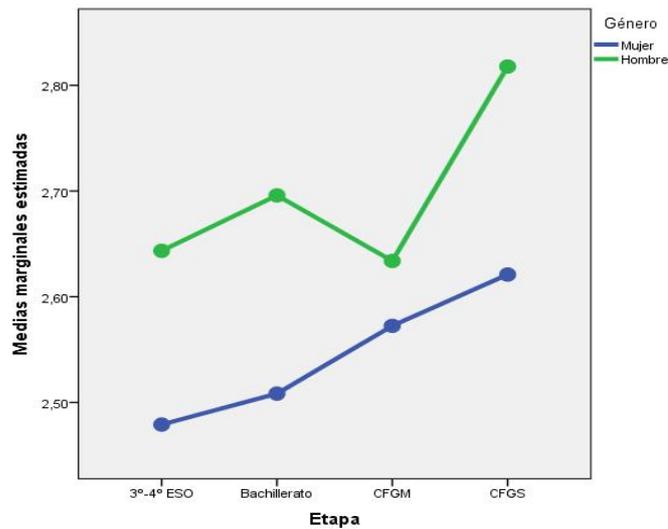
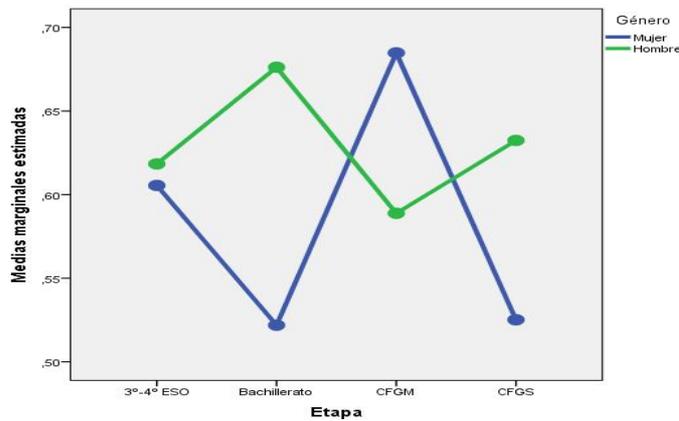


Tabla 43. Estadísticos descriptivos según género y tipo de estudios en dificultades para relacionarse con cada género

Etapa	Género	Media	D. Típica	Nº de casos
3°-4° ESO	Mujer	,61	,82	1901
	Hombre	,62	,78	1808
	Total	,61	,81	3709
Bachillerato	Mujer	,52	,76	1234
	Hombre	,68	,81	1050
	Total	,59	,79	2284
CFGM	Mujer	,68	,84	276
	Hombre	,59	,78	456
	Total	,63	,80	732
CFGS	Mujer	,53	,72	438
	Hombre	,63	,81	355
	Total	,57	,76	793
Total	Mujer	,58	,80	3849
	Hombre	,63	,79	3669
	Total	,60	,80	7518

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dificultades para relacionarse en función del género de quien responde ($F(1 \text{ y } 7510) = 3,67 \text{ p} = .06$), ni en función del tipo de estudios ($F(3 \text{ y } 7510) = 0,78, \text{ p} = .51$). Sí resultó estadísticamente significativo el efecto de la interacción género X etapa ($F(3 \text{ y } 7510) = 6,18, \text{ p} < .001$), aunque con un tamaño de efecto muy bajo (eta cuadrado parcial = .002). Este efecto se manifiesta en que en ESO chicos y chicas muestran medias similares, los chicos tienen puntuaciones más altas en dificultades para relacionarse con cada género en Bachillerato y CFGS y son las chicas las que presentan en mayor grado dichas dificultades en CFGM, como se puede observar en la Figura 32.

Figura 32. Puntuaciones medias en dificultades para relacionarse por género y tipo de estudios



También se examinaron las diferencias de las puntuaciones en los tres factores entre las muestras de 2010 y 2013. Debido al elevado tamaño de las muestras se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$), aunque pequeñas (los tamaños de efecto dados por eta cuadrado son .002 y .001) en los factores “Dureza emocional” (con medias superiores en 2013) y “Dificultades para relacionarse” (con medias superiores en 2010).

2.3.6. Autoestima

En las Tablas 44, 45 y 46 se presentan las distribuciones de porcentajes de las respuestas en las preguntas de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965).

Tabla 44. Respuestas a las preguntas de la escala de autoestima. Grupo completo

	0	1	2	3	4
En general estoy satisfecha/o conmigo misma/o	4,3%	8,5%	18,6%	41,1%	27,6%
Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que las demás personas.	3,4%	6,1%	16,8%	38,1%	35,6%
Creo tener varias cualidades buenas.	1,8%	4,8%	18,7%	42,2%	32,5%
Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	1,6%	4,3%	14,3%	39,3%	40,4%
Tengo una actitud positiva	5,4%	9,8%	20,4%	33,7%	30,7%

hacia mi misma/o.					
A veces me siento realmente inútil.	31,2%	31,0%	19,8%	10,0%	8,0%
A veces pienso que no sirvo para nada.	47,0%	24,5%	14,3%	7,6%	6,6%
Desearía sentir mas respeto por mi misma/o	38,9%	21,2%	17,8%	11,3%	10,9%
Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracaso.	68,4%	16,6%	8,4%	3,5%	3,1%
Creo que no tengo muchos motivos para estar orgullosa/o de mi	56,1%	16,9%	11,3%	8,5%	7,2%

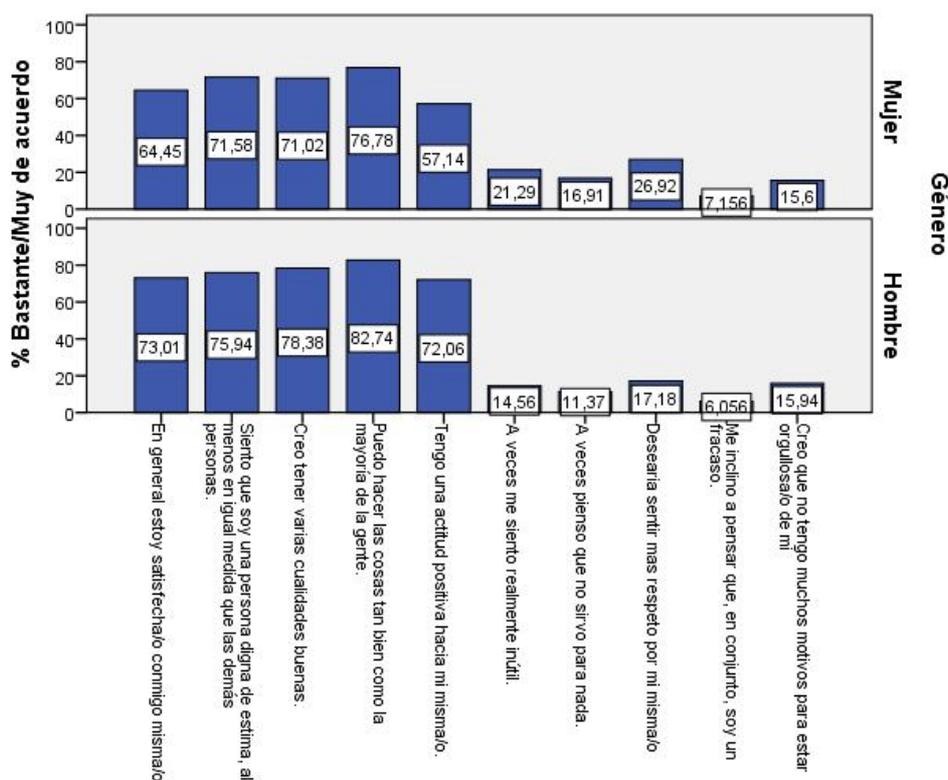
Tabla 45. Respuestas a las preguntas de la escala de autoestima. Chicas

	0	1	2	3	4
En general estoy satisfecha conmigo misma	4,4%	10,5%	20,6%	40,6%	23,8%
Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que las demás personas.	3,2%	7,0%	18,2%	37,5%	34,1%
Creo tener varias cualidades buenas.	1,6%	5,6%	21,8%	42,6%	28,4%
Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	1,3%	5,3%	16,6%	41,0%	35,8%
Tengo una actitud positiva hacia mi misma.	6,7%	12,7%	23,5%	33,1%	24,0%
A veces me siento realmente inútil.	25,9%	30,6%	22,3%	11,6%	9,7%
A veces pienso que no sirvo para nada.	40,8%	26,0%	16,3%	9,3%	7,6%
Desearía sentir mas respeto por mi misma	34,6%	20,7%	17,7%	13,1%	13,9%
Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracaso.	65,5%	17,8%	9,5%	3,8%	3,3%
Creo que no tengo muchos motivos para estar orgullosa de mi	53,8%	17,9%	12,6%	8,8%	6,8%

Tabla 46. Respuestas a las preguntas de la escala de autoestima. Chicos

	0	1	2	3	4
En general estoy satisfecho conmigo mismo	4,1%	6,3%	16,5%	41,5%	31,5%
Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que las demás personas.	3,6%	5,2%	15,3%	38,8%	37,2%
Creo tener varias cualidades buenas.	2,1%	4,0%	15,6%	41,7%	36,7%
Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	2,0%	3,3%	12,0%	37,6%	45,1%
Tengo una actitud positiva hacia mi mismo.	4,0%	6,7%	17,2%	34,4%	37,6%
A veces me siento realmente inútil.	36,7%	31,5%	17,3%	8,3%	6,2%
A veces pienso que no sirvo para nada.	53,4%	22,8%	12,4%	5,9%	5,5%
Desearía sentir más respeto por mi mismo	43,4%	21,6%	17,8%	9,5%	7,7%
Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracaso.	71,4%	15,3%	7,3%	3,2%	2,9%
Creo que no tengo muchos motivos para estar orgulloso de mi	58,4%	15,8%	9,9%	8,2%	7,7%

Figura 33. Porcentajes de chicos y chicas que están bastante y muy de acuerdo con cada elemento de la escala de Autoestima



Como puede observarse en la figura 33, en todas las preguntas positivas los hombres obtienen una puntuación más elevada que las mujeres, al contrario de lo que sucede en las preguntas negativas. La diferencia de mayor magnitud se produce en la pregunta: "tengo una actitud positiva hacia mi misma/a, con la que el 72,06% de los hombres afirma estar bastante o muy de acuerdo frente al 57,14% de las mujeres que así responde; seguida de "en general estoy satisfecha/o conmigo misma/o", 73% frente al 64,6%.

El valor del coeficiente alpha para el conjunto de los 10 ítems de la escala fue de 0,79 (IC del 95%: 0,68-0,88).

En la Tabla 47 se presentan los estadísticos descriptivos en las puntuaciones totales en Autoestima por género y tipo de estudios (escala de 0 a 4). Se han recodificado las preguntas expresadas de forma negativa, por lo que las puntuaciones totales altas reflejan una elevada autoestima.

Tabla 47 Estadísticos descriptivos según género y tipo de estudios en autoestima

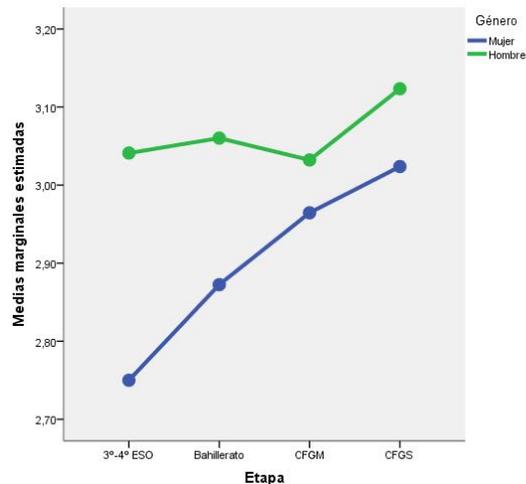
Etapa	Género	Media	D. Típica	Nº de casos
3º-4º ESO	Mujer	2,75	,84	1901
	Hombre	3,04	,71	1808
	Total	2,89	,79	3709
Bachillerato	Mujer	2,87	,76	1234
	Hombre	3,06	,72	1050
	Total	2,96	,75	2284
CFGM	Mujer	2,96	,70	276
	Hombre	3,03	,72	457
	Total	3,01	,71	733
CFGS	Mujer	3,02	,69	438
	Hombre	3,12	,73	355
	Total	3,07	,71	793
Total	Mujer	2,84	,80	3849
	Hombre	3,05	,72	3670
	Total	2,94	,77	7519

Como se puede observar en la Tabla 47, las puntuaciones medias en autoestima son altas en todos los grupos. Debido al elevado tamaño de las muestras, no se soporta la prueba de Levene de la homogeneidad de las varianzas.

A diferencia de lo que sucedía en 2010, consideradas globalmente las respuestas a la escala de autoestima no están significativamente asociadas con el género. ($F(1 \text{ y } 7511) = 1,57 \text{ p} < .21$). Tampoco al

considerar el curso/tipo de estudios se encuentran ahora diferencias estadísticamente significativas ($F(3 \text{ y } 7511) = 2,07, p = .283$). Se encontró un efecto muy pequeño de interacción género X curso ($F(3 \text{ y } 7511) = 7,06, p < .001$, eta cuadrado parcial = .003). Este efecto se manifiesta en la mayor amplitud de la diferencia entre sexos en el grupo de 3º-4º de ESO, como se puede ver en la Figura 34.

Figura 34. Puntuaciones medias en Autoestima por género y tipo de estudios



En la comparación de la puntuación media de autoestima con la correspondiente de 2010 debido al elevado tamaño de las muestras, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con el contraste t de Student ($p < .001$), pero son triviales (los valores de las medias son 2,94 y 2,99, respectivamente), con un mínimo efecto (eta cuadrado parcial = .001).

2.3.7. Consumo de drogas

En la Figura 35 se presentan los porcentajes de chicas y chicos que ha consumido alguna vez tabaco, alcohol u otras drogas y en la Figura 36 estos mismos resultados en función del tipo de estudios.

Figura 35. Porcentaje de consumidores/as según género

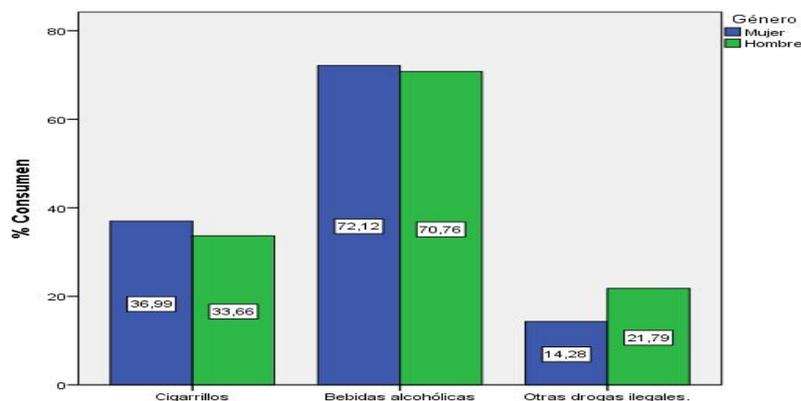
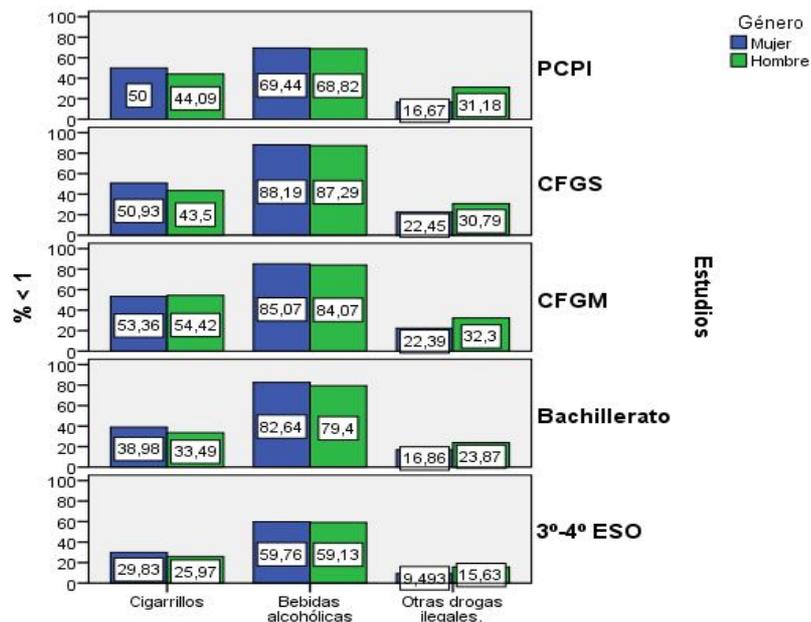


Figura 36. Porcentaje de consumidores/as según género y tipo de estudios



En la tabla 48 se presentan los resultados sobre la relación entre dicho consumo y el género en función del tipo de estudios. El porcentaje de adolescentes que consume cigarrillos en 2013 es de 35,3%. En la muestra total hay una relación estadísticamente significativa con el género (ji-cuadrado (7659, 1) = 11,59; $p = .001$, $V = .04$). Como puede observarse, en todas las etapas, excepto en CFGM y PCPI (debido al tamaño de la muestra) hay relación entre el consumo de tabaco y el género, aunque en general es baja. En los grupos con diferencias significativas, las chicas consumen más.

Tabla 48. Asociación entre consumo de tabaco y género por tipo de estudio

Etapa	(N,g)	Ji-cuadrado	V
ESO	(3709, 1)	8,04 **	.05
Bachillerato	(2284, 1)	8,98 **	.06
CFGM	(733, 1)	0,14 ns	.01
CFGS	(791, 1)	5,02 *	.08
PCPI	(131,1)	0,35 ns	.05
Grupo total	(7659, 1)	11,59***	.04

* $p < .05$; ** $p < .01$, *** $p < .001$, ns = no significativa

En la Tabla 49 se presentan los resultados de los contrastes de independencia sobre el consumo de alcohol en función del género y el tipo de estudios. El porcentaje de sujetos que han consumido en el grupo

total es de 71,4%. Solamente hay relación con el género en Bachillerato, siendo similares y muy elevados los porcentajes de chicos y chicas que consumen alcohol alguna vez en las diferentes etapas. En Bachillerato la relación se debe a un porcentaje mayor del esperable por azar entre las chicas que consumen alguna vez.

Tabla 49. Asociación entre consumo de alcohol y género por tipo de estudio

Etapa	(N,g)	Ji-cuadrado	V
ESO	(3709, 1)	0,37 ns	-
Bachillerato	(2284, 1)	4,68 *	.05
CFGM	(733, 1)	0,21 ns	
CFGS	(793, 1)	0,66 ns	
PCPI	(131, 1)	0,01 ns	
Total	(7650, 1)	2,71 ns	

En la Tabla 50 se presentan los resultados sobre el consumo de otras drogas. En el grupo total el porcentaje de sujetos que las han consumido es del 18%. En la Figura 43 puede observarse que en general, el consumo de drogas de venta ilegal es relativamente alto. Hay relaciones estadísticamente significativas con el género en todas las etapas (excepto en PCPI, debido al tamaño de la muestra, aunque la relación es moderada (.15). En todas las etapas el consumo es superior en los chicos.

Tabla 50. Asociación entre consumo de otras drogas y género por tipo de estudios

Etapa	(N,g)	Ji-cuadrado	V
ESO	(3709, 1)	34,24 ***	.09
Bachillerato	(2284, 1)	10,00 ***	.09
CFGM	(733, 1)	8,09 **	.11
CFGS	(793, 1)	6,99 **	.09
PCPI	(131, 1)	2,77 ns	.15
Total	(7650, 1)	71,68 ***	.10

** p < .01, *** p < .001, ns no significativa.

Comparando los porcentajes de consumidores del grupo total en 2010 y 2013 se observa que el porcentaje de quienes han consumido tabaco pasa del 36,2% al 35,3%, el del alcohol del 70,4% al 71,4 y el de otras drogas del 19,5% al 18%. Estas diferencias no resultan estadísticamente significativas (p > .01).

A quienes respondían consumir tabaco, alcohol u otras drogas, se les preguntaba por la frecuencia de dicho consumo. Se presentan a continuación estos resultados para cada sustancia.

Como puede observarse en la tabla 51 en la que se presentan los resultados sobre la relación entre frecuencia del consumo de tabaco y género segmentada por tipo de estudios, la relación entre dicha frecuencia y el género solo llega a ser significativa en ESO y Bachillerato. En ESO, las chicas están sobrerrepresentadas entre quienes consumen “aproximadamente una vez al mes” y los chicos entre los que dicen “nunca”. En Bachillerato, los chicos están sobrerrepresentados entre los que dicen “nunca”. En CFGM, la asociación no es significativa y además es casi nula. Tampoco es estadísticamente significativa en PCPI. Por el contrario, en CFGS, aunque no llega al nivel de significación convencional, el coeficiente V es algo mayor que en las etapas de ESO y Bachillerato. En CFGS los chicos muestran la misma tendencia que en Bachillerato, es decir, están sobrerrepresentados en la categoría “nunca lo he probado”. En la Figura 37 (a,b,c,d,e) se presentan los porcentajes de frecuencia de consumo según género por tipo de estudios.

Tabla 51. Asociación entre frecuencia de consumo de tabaco por género y tipo de estudios

Etapa	(N,g)	Ji-cuadrado	V
ESO	(3709, 3)	12,83 ***	.06
Bachillerato	(2284, 3)	10,12 ***	.07
CFGM	(733, 3)	0,97 ns	.02
CFGS	(793, 3)	4,96 ns	.08
PCPI	(131, 3)	1,39 ns	.10
Total	(7650, 3)	17,07 ***	.05

* $p < .05$, ns no significativa.

En la Tabla 52 se presenta el resumen de los resultados de los contrastes de independencia entre consumo de alcohol y género en las distintas etapas educativas. En la Figura 38 (a,b,c,d y e) se presentan los porcentajes. La relación entre dicha frecuencia y el género llega a ser significativa en ESO, Bachillerato y CFGM. En dichas etapas, los chicos están sobrerrepresentados en “no lo he probado” y “más de una vez al mes”.

Tabla 52. Asociación entre frecuencia de consumo de alcohol por género y tipo de estudios

Etapa	(N,g)	Ji-cuadrado	V
ESO	(3709, 3)	11,20 **	.07
Bachillerato	(2284, 3)	15,25 **	.08
CFGM	(733, 3)	9,55 *	.11
CFGS	(793, 3)	7,46 ns	.10
PCPI	(131, 3)	1,59 ns	.11
Total	(7650, 3)	33,35 ***	.07

Figura 37. Frecuencia de consumo de cigarrillos y género por tipo de estudio

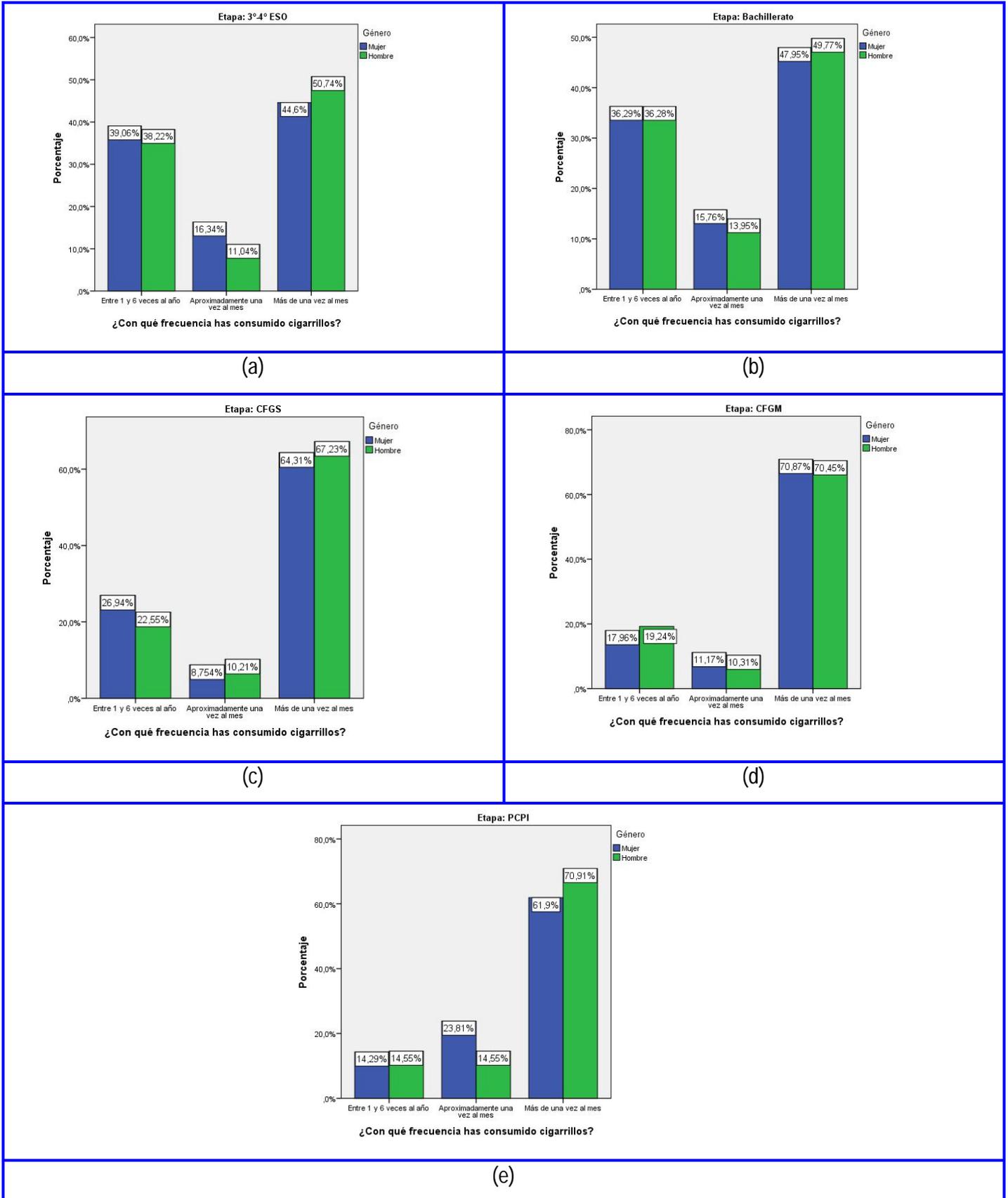


Figura 38. Frecuencia de consumo de alcohol y género por tipo de estudio

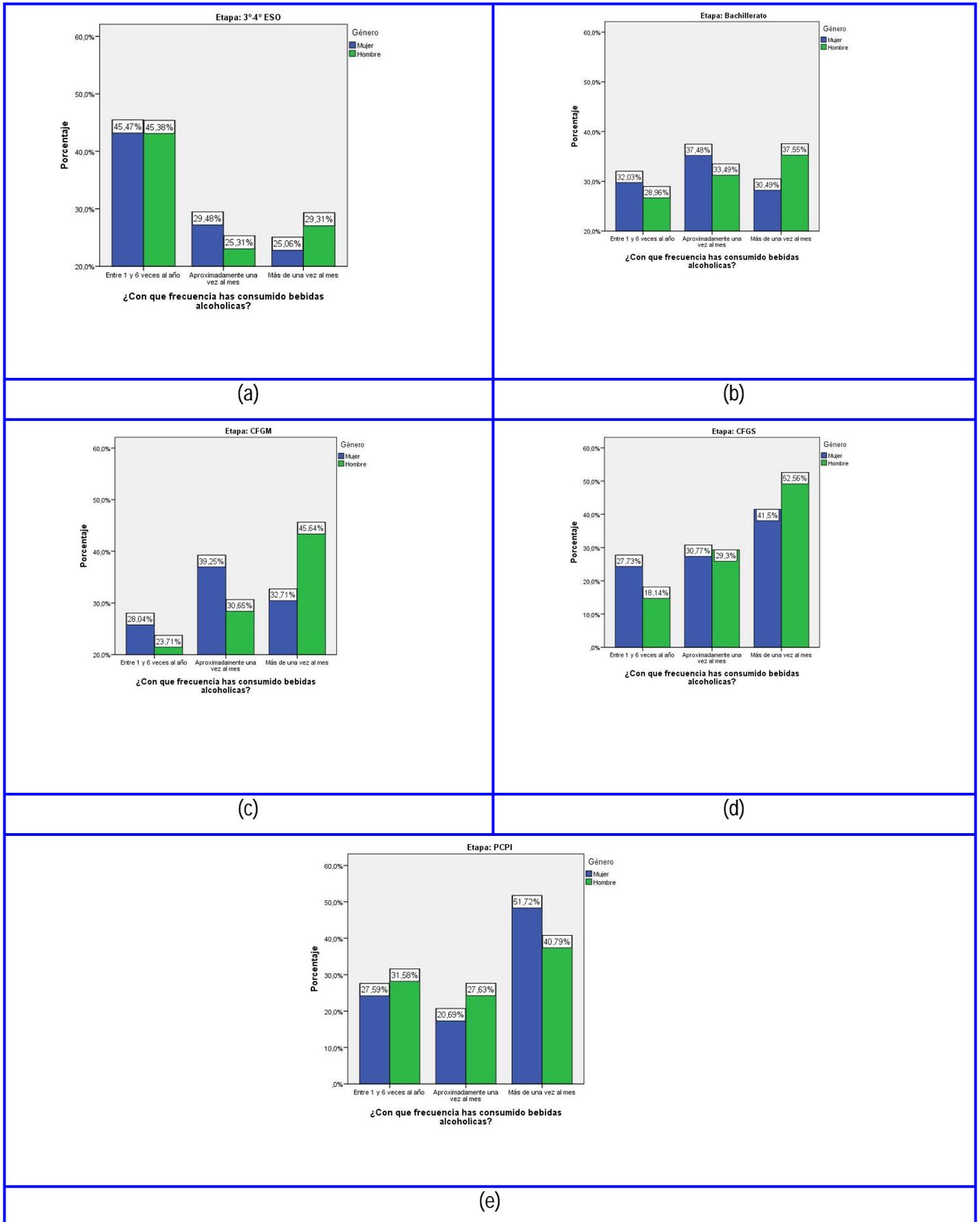
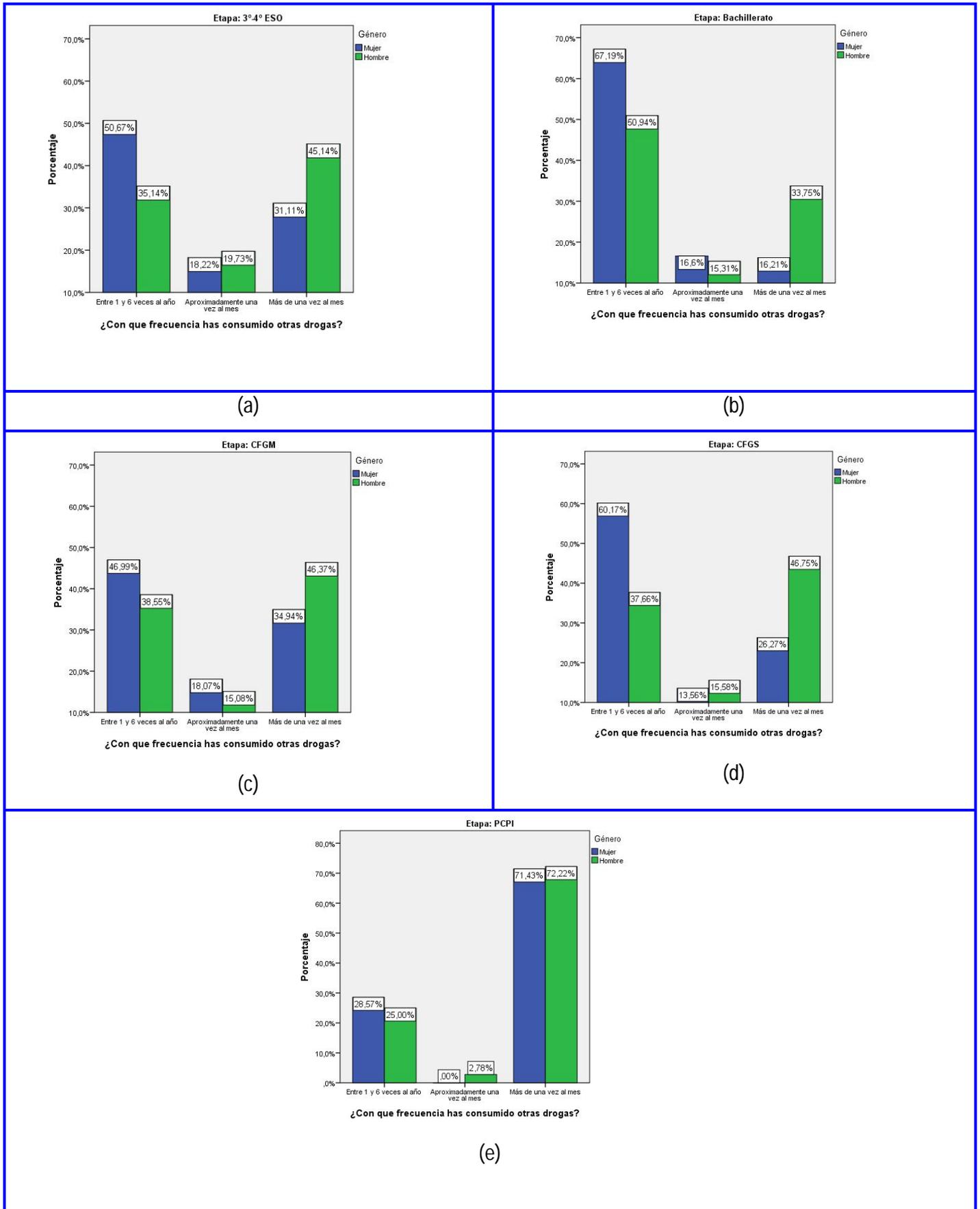


Figura 39. Frecuencia de consumo de otras drogas y género por tipo de estudio



En la Tabla 53 se presenta el resumen de los resultados de los contrastes de independencia entre consumo de drogas ilegales y género en función del tipo de estudio. En la Figura 39 (a,b,c,d y e) se presentan los porcentajes. La relación entre dicha frecuencia y el género es estadísticamente significativa respecto al total y también en todos los tipos de estudio (excepto en PCPI, debido al tamaño de la muestra). La relación en el grupo total, ESO, Bachillerato, CFGM y CFGS se manifiesta en la categoría de “no lo he probado” en la que hay más chicas de lo esperable por azar y la categoría de consumo máximo (“más de una vez al mes”) en la que hay más chicos. En la ESO, hay más chicos en las dos categorías que reflejan más consumo: una vez al mes y más de una vez al mes.

Tabla 53. Asociación entre frecuencia de consumo de otras drogas por género y tipo estudios

Etapa	(N,g)	Ji-cuadrado	V
ESO	(3709, 3)	56,62 ***	.12
Bachillerato	(2284, 3)	40,31 ***	.13
CFGM	(733, 3)	13,22 **	.13
CFGS	(793, 3)	20,42 ***	.16
PCPI	(131, 3)	2,57 ns	.14
Total	(7650, 3)	142,70 ***	.14

*** $p < .001$, ns:no significativa.

Se compararon los patrones de resultados por género y tipo de estudios de los consumos de sustancias entre las muestras de 2010 y 2013. Los patrones de consumo son muy parecidos en los dos momentos, poniendo de manifiesto las siguientes diferencias entre chicos y chicas en función del tipo de estudio, que deberían tenerse en cuenta en los intentos de prevenir las drogodependencias, adoptando una perspectiva de género:

1. **Consumo de tabaco.** Como sucedía en 2010, en el grupo total las chicas están sobre-representadas entre quienes consumen tabaco y entre quienes lo consumen en mayor cantidad. Como entonces, esta interacción entre género y consumo de tabaco resulta significativa en ESO y ahora también en Bachillerato. No hay diferencias en Ciclos Formativos ni en PCPI.
2. **Consumo de alcohol.** El esquema de consumo de chicos y chicas difiere menos que en otras drogas. Solo hay relación con el género en Bachillerato, en el que las chicas están sobre-representadas entre quienes consumen. Respecto a la frecuencia, en ESO, Bachillerato y CFGM, los chicos lo están en

las dos frecuencias extremas, entre quienes no lo han probado y entre quienes lo consumen más de una vez al mes.

3. *Otras drogas.* Los chicos están sobre-representados en los dos indicadores (número de consumidores y frecuencia del consumo) en el grupo total y en todos los tipos de estudio con la única excepción de PCPI, grupo en el que el patrón de consumo por género contraría, de nuevo, la tendencia observada en otros grupos.

2.3.8. Justificación del sexismo y la violencia

En la tabla 54 se incluyen los resultados obtenidos sobre el acuerdo con creencias sexistas y de justificación de la violencia para la muestra total. Y en las siguientes, los mismos resultados segregados en función del género.

Tabla 54. Justificación del sexismo y la violencia. Grupo completo

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo
El hombre que parece agresivo es más atractivo	68,9%	23,2%	6,1%	1,7%
Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	79,2%	13,5%	4,0%	3,2%
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	56,0%	29,0%	9,3%	5,7%
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quien es el que manda	72,4%	19,5%	5,2%	2,8%
Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie	88,5%	4,6%	2,1%	4,8%
Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación	79,6%	13,1%	4,4%	3,0%
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	62,1%	27,8%	6,5%	3,6%
Los hombres no deben llorar	78,8%	14,2%	4,0%	3,0%
Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre	87,6%	9,1%	2,1%	1,2%
La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	73,8%	17,6%	4,6%	4,0%
Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	93,3%	4,0%	1,5%	1,2%

Con el contraste U de Mann-Whitney se compararon los grados de acuerdo entre los resultados de 2010 y 2013. Aunque hace tres años el acuerdo con la justificación de la violencia y el sexismo ya era bajo, se observa un avance significativo en este sentido, al disminuir dicho acuerdo promedio en 2013 con cinco indicadores. Como muestra del cambio se incluyen a continuación los porcentajes de quienes estaban bastante o muy de acuerdo con cada idea en 2010 y 2013: “El hombre que parece agresivo es más atractivo” (pasa del 9,1% al 7,8%); “Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie” (pasa del 7,5% al 6,9%), “Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación” (del 8,2% al 7,4%), “Esta justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle” (del 2,7% al 2,4%) y “Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre” (del 9% al 3,2%). Solamente en una de las cuestiones, referida a la violencia doméstica en general, el acuerdo medio es mayor en 2013 que en 2010: “La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí” (pasa del 3,1% al 8,6%). Conviene tener en cuenta, también, que a pesar de los cambios detectados en el sexismo y la violencia de género, la justificación de la violencia como forma general de resolución de conflictos no ha cambiado.

Tabla 55. Justificación del sexismo y la violencia. Chicas

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo
El hombre que parece agresivo es más atractivo	71,8%	22,1%	5,0%	1,0%
Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	91,1%	6,0%	1,6%	1,3%
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	69,1%	24,2%	4,6%	2,1%
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quien es el que manda.	82,2%	13,9%	2,8%	1,1%
Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie	91,9%	3,1%	1,4%	3,7%
Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación	84,1%	10,3%	3,3%	2,4%
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	74,5%	21,2%	2,8%	1,5%
Los hombres no deben llorar	91,5%	6,0%	1,6%	1,0%
Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo	88,6%	9,8%	1,2%	0,3%

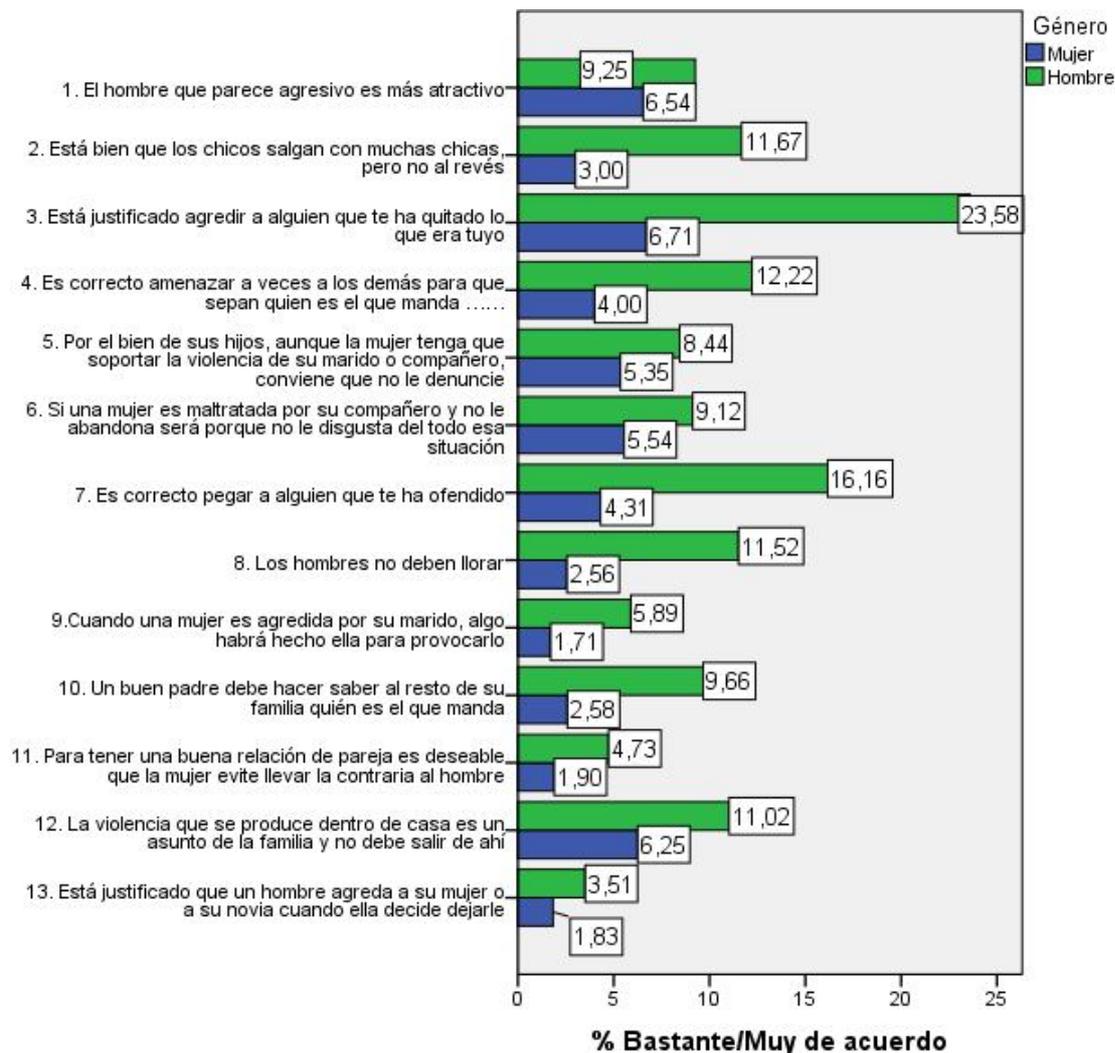
Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quién es el que manda	88,1%	9,5%	1,7%	0,6%
Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre	93,9%	4,4%	1,1%	0,6%
La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	78,6%	15,3%	3,4%	2,8%
Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	95,8%	2,3%	1,1%	0,8%

Tabla 56. Justificación del sexismo y la violencia. Chicos

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
El hombre que parece agresivo es más atractivo	66,3%	25,0%	6,8%	1,9%
Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	67,0%	21,7%	6,3%	5,0%
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	41,2%	35,3%	14,1%	9,4%
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda	62,8%	25,2%	7,8%	4,3%
Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie	85,2%	6,2%	2,8%	5,9%
Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación	74,6%	16,4%	5,5%	3,6%
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	47,8%	35,9%	10,5%	5,8%
Los hombres no deben llorar	66,4%	22,4%	6,4%	4,7%
Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo	70,2%	24,2%	3,8%	1,8%
Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quién es el que manda	68,5%	22,0%	6,6%	3,0%
Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre	81,7%	14,0%	2,8%	1,5%
La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	68,7%	20,5%	5,7%	5,1%
Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	91,0%	5,8%	1,8%	1,4%

Como puede observarse en las tablas, aunque lo mayoritario suele ser el rechazo del sexismo y la violencia, y éste es más generalizado entre las adolescentes, se detectan algunos casos de riesgo que convendría estudiar.

Figura 40. Porcentajes de chicos y chicas que están bastante/muy de acuerdo con cada creencia sobre sexismo y violencia



De las diferencias, en función del género, que se observan en la figura 40, cabe destacar que:

- ❖ El porcentaje de chicos que justifica la violencia reactiva es el triple o más que el de chicas, en creencias como: “está justificado agredir al que te ha quitado lo que es tuyo”; “es correcto pegar al que te ha ofendido”. De las distintas creencias de riesgo incluidas en la escala, es esta justificación de la violencia como reacción la que cuenta con un mayor porcentaje de acuerdo, siendo elevado

entre los chicos. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que dichas creencias están estrechamente relacionadas con el estereotipo masculino tradicional, como se desprende del análisis factorial que se menciona más adelante, y que pueden conducir ante distintos tipos de violencia, incluida la de género, cuando se perciba haber recibido una ofensa o una agresión.

- ❖ Las diferencias entre chicos y chicas son todavía más elevadas respecto a dos estereotipos sexistas sobre la estimación de comportamientos normativos: los hombres no deben llorar (11,15% de acuerdo entre los chicos y 2,53% de acuerdo entre las chicas); está bien que los chicos salgan con muchas chicas pero no al revés (11,26% entre los chicos, 2,86% entre las chicas).
- ❖ En la mayoría de las frases que hacen referencia al sexismo y a la violencia en la pareja, se observan diferencias importantes entre chicos y chicas pero de menor magnitud que las anteriores, probablemente debido a que suscitan un superior rechazo entre los hombres que las creencias sexistas o de justificación de la violencia en general, sin que el rechazo llegue a ser unánime entre las mujeres. La menor de todas las diferencias se produce respecto a la frase: el hombre que parece agresivo es más atractivo.

El análisis factorial realizado en 2010 sobre los elementos de justificación del sexismo y la violencia reflejó la existencia de dos factores, que pueden definirse como:

1. *Justificación de la violencia de género.* Incluye siete elementos, todos los que hacen referencia explícita a la violencia de género y la organización familiar que la favorece, basada en el dominio del hombre y la sumisión de la mujer (Alpha = 0,76, IC 95%: 0,75-0,77).
2. *Justificación de la violencia reactiva y sexismo.* Incluye seis elementos (Alpha = 0,75, IC 95%: 0,74-0,76), tres de los cuales hacen referencia a la justificación de la violencia como reacción y los otros tres a tradicionales creencias sexistas.

A continuación se presentan los resultados en las puntuaciones de los dos factores por género y etapa educativa. Las comparaciones a posteriori se han realizado con el contraste de Games-Howell, como en apartados anteriores. Las puntuaciones se han convertido a la misma métrica de las preguntas, por lo que oscilan entre 0 y 3. En la Tabla 57 se presentan los estadísticos descriptivos en Justificación de la violencia de género por etapa y género.

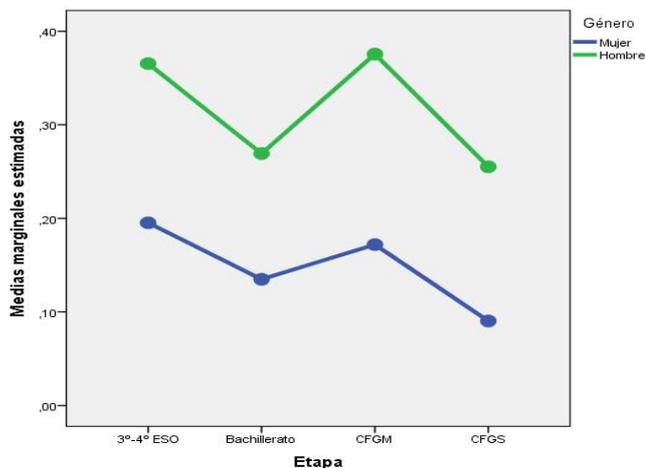
Tabla 57. Estadísticos descriptivos según género y tipo de estudios en Justificación de la violencia de género

Etapa	Género	Media	D. Típica	Nº de casos
3º-4º ESO	Mujer	,20	,34	1892
	Hombre	,37	,49	1768
	Total	,28	,43	3660
Bachillerato	Mujer	,13	,29	1234
	Hombre	,27	,40	1032
	Total	,20	,35	2266
CFGM	Mujer	,17	,34	275
	Hombre	,38	,46	450
	Total	,30	,43	725
CFGS	Mujer	,09	,24	438
	Hombre	,26	,42	351
	Total	,16	,34	789
Total	Mujer	,16	,31	3839
	Hombre	,33	,46	3601
	Total	,24	,40	7440

Como se puede observar en la Tabla las puntuaciones medias en este factor son muy bajas en todos los grupos. Debido al elevado tamaño de las muestras, no se soporta la prueba de Levene de la homogeneidad de las varianzas.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género ($F(1 \text{ y } 7440) = 214,94 \text{ p} < .001$) mostrando los chicos una mayor justificación de la violencia de género que las chicas, aunque el tamaño de efecto es bajo ($\eta^2 \text{ cuadrado parcial} = 0,028$). También se encontraron diferencias significativas en función del tipo de estudios ($F(3 \text{ y } 7440) = 29,27, \text{ p} < .001$), con un tamaño de efecto muy bajo ($\eta^2 \text{ cuadrado parcial} = 0,012$). La justificación de la violencia de género es algo más elevada entre estudiantes de ESO y CFGM que de Bachillerato y CFGS (contraste de Bonferroni, $\text{p} < .01$). No se encontraron efectos de interacción ($F(3 \text{ y } 7440) = 1,73, \text{ p} = .16$), lo que supone que las puntuaciones medias por género muestran la misma tendencia en los diferentes tipos de estudio. En la Figura 41 se presentan gráficamente las puntuaciones medias por tipo de estudio y género.

Figura 41. Justificación de la violencia de género en función del tipo de estudio y el género



Se compararon los resultados con los obtenidos en el estudio de 2010 teniendo en cuenta la muestra y el género. En ambos casos hay diferencias en función del género ($F(1 \text{ y } 13820) = 788,5, p < .001$, eta cuadrado parcial = .054). También se encontraron diferencias según el estudio ($F(1 \text{ y } 13820) = 13,7; p < .001$), mostrándose una reducción de 2010 a 2013, aunque con un tamaño de efecto muy bajo (eta cuadrado parcial = .001) (de 0,27 de media de 2010 a 0,25 en 2013; la reducción era difícil dado el valor extremadamente bajo encontrado ya en la muestra de 2010). También se encontró un pequeño efecto de interacción ($F(1 \text{ y } 13820) = 7,6; p = .006$). Este efecto se debe a que la reducción fue algo mayor en el grupo de los hombres.

En la Tabla 58 se presentan los estadísticos descriptivos en Justificación de la violencia reactiva y sexismo por tipo de estudio y género.

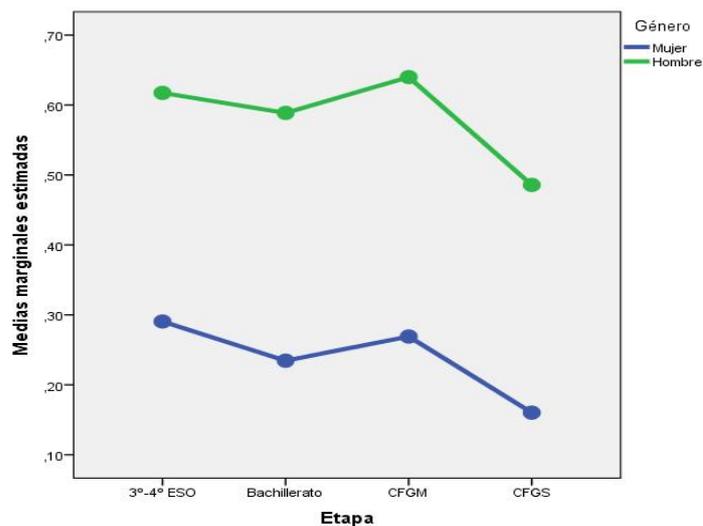
Tabla 58. Estadísticos descriptivos según género y tipo de estudios en justificación de la violencia reactiva y el sexismo

Etapa	Género	Media	D. Típica	Nº de casos
3º-4º ESO	Mujer	,29	,38	1892
	Hombre	,62	,58	1768
	Total	,45	,51	3660
Bachillerato	Mujer	,23	,35	1234
	Hombre	,59	,54	1032
	Total	,40	,48	2266
CFGM	Mujer	,27	,37	275
	Hombre	,64	,57	449
	Total	,50	,54	724
CFGS	Mujer	,16	,26	438
	Hombre	,49	,54	351
	Total	,31	,44	789
Total	Mujer	,26	,36	3839
	Hombre	,60	,56	3600
	Total	,42	,50	7439

Como se puede observar en la Tabla las puntuaciones medias en el factor justificación de la violencia reactiva y el sexismo, al igual que en el anterior, son muy bajas en todos los grupos (las puntuaciones posibles oscilan entre 0 y 3). Debido al elevado tamaño de las muestras, no se soporta la prueba de Levene de la homogeneidad de las varianzas.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género ($F(1 \text{ y } 7431) = 627,25 \text{ p} < .001$) mostrando los chicos una mayor justificación de la violencia reactiva y del sexismo que las chicas, con un moderado tamaño de efecto (eta cuadrado parcial = 0,08). También se encontraron diferencias significativas en función del tipo de estudios ($F(3 \text{ y } 7431) = 18,55, \text{ p} < .001$), con un tamaño de efecto bajo (eta cuadrado parcial = 0,007). El contraste de Bonferroni mostró diferencias estadísticamente significativas ($\text{p} < .001$) entre algunos grupos pudiendo establecerse el siguiente orden de mayor a menor puntuación media: CFGM supera a todos los grupos, excepto a ESO, CFGS es inferior a todos los restantes grupos y Bachillerato es inferior a ESO. No se encontraron efectos de interacción ($F(3 \text{ y } 7431) = 0,72, \text{ p} = .54$), lo que supone que la tendencia de las puntuaciones medias por género se mantiene en los distintos tipos de estudio. En la Figura 50 se presentan gráficamente las puntuaciones medias por tipo de estudio y género.

Figura 42. Puntuaciones medias en Justificación de la violencia reactiva y sexismo por tipo de estudios y género



Se compararon las medias en este factor con los obtenidos en 2010. Al considerar conjuntamente los resultados, se encontró un efecto de sexo ($F(1 \text{ y } 13820) = 1887,9; \text{ p} < .001$; eta cuadrado parcial = .12), que se manifiesta por igual en ambas muestras, ya que no se encontraron efectos de interacción muestra x sexo ($F(1 \text{ y } 13820) = 0,06; \text{ p} = .81$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de 2010 y de 2013 ($F(1 \text{ y } 13820) = 3,55; \text{ p} = .06$).

2.3.9 Consejos escuchados a personas adultas del entorno

En la tabla 59 se incluyen los resultados obtenidos en la sección 7 por la muestra total y en las siguientes los mismos resultados segmentados en función del género.

Tabla 59. Mensajes escuchados a personas adultas. Grupo completo

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Si alguien te pega, pégale tú.	23,5%	47,7%	14,1%	14,6%
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otra forma de resolver los problemas.	8,8%	26,1%	27,1%	38,1%
Si alguien te insulta, ignórale.	7,9%	21,0%	23,0%	48,0%
Para tener una buena relación de pareja debes encontrar "tu media naranja" y así llegar a ser como una sola persona.	17,6%	28,1%	27,5%	26,8%
Los celos son una expresión del amor.	26,7%	37,0%	22,2%	14,1%
Para tener una buena relación de pareja conviene que el hombre sea un poco superior a la mujer, en edad, en el dinero que gana....	73,4%	17,8%	6,1%	2,6%
Las mujeres deben evitar llevar la contraria al hombre al que quieren.	82,1%	13,1%	3,3%	1,6%
Una buena relación de pareja debe establecerse de igual a igual.	5,9%	7,6%	18,6%	67,9%

Tabla 60. Mensajes escuchados a personas adultas. Chicas

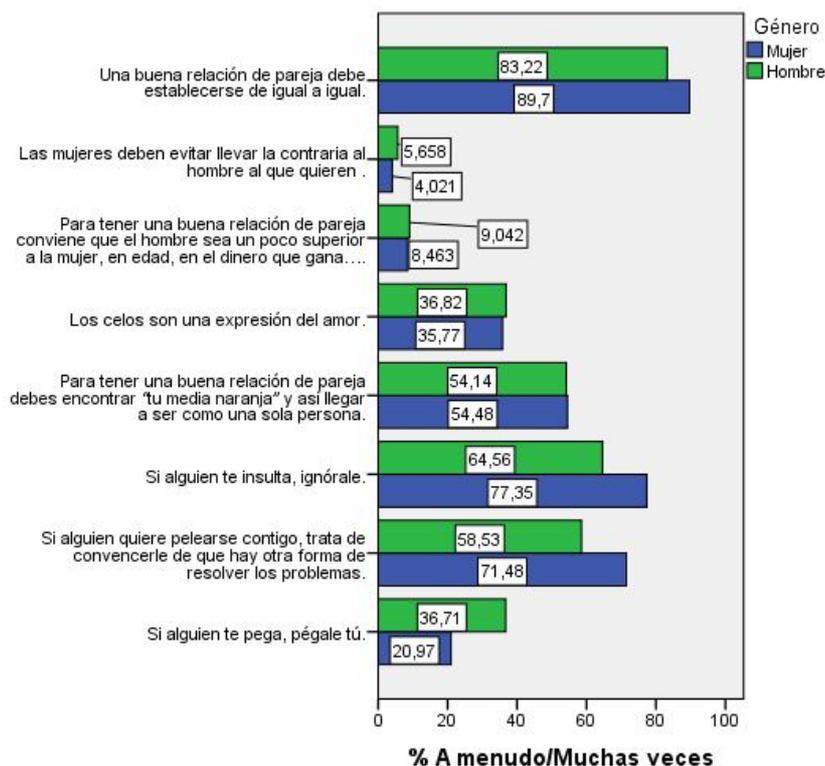
	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Si alguien te pega, pégale tú.	28,4%	50,6%	11,8%	9,2%
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otra forma de resolver los problemas.	6,0%	22,5%	27,3%	44,2%
Si alguien te insulta, ignórale.	4,8%	17,9%	22,1%	55,3%
Para tener una buena relación de pareja debes encontrar "tu media naranja" y así llegar a ser como una sola persona.	17,3%	28,2%	26,5%	28,0%
Los celos son una expresión del amor.	25,5%	38,8%	21,9%	13,9%
Para tener una buena relación de pareja conviene que el hombre sea un poco superior a la mujer, en edad, en el dinero que gana....	74,5%	17,1%	6,0%	2,4%
Las mujeres deben evitar llevar la contraria al hombre al que quieren.	84,6%	11,4%	2,7%	1,3%
Una buena relación de pareja debe establecerse de igual a igual.	4,1%	6,2%	15,6%	74,1%

Tabla 61. Mensajes escuchados a personas adultas. Chicos

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Si alguien te pega, pégale tú.	18,5%	44,7%	16,5%	20,2%
Si alguien quiere pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otra forma de resolver los problemas.	11,6%	29,8%	26,8%	31,7%
Si alguien te insulta, ignórale.	11,2%	24,2%	24,0%	40,6%
Para tener una buena relación de pareja debes encontrar "tu media naranja" y así llegar a ser como una sola persona.	18,0%	27,9%	28,5%	25,6%
Los celos son una expresión del amor.	28,0%	35,2%	22,5%	14,3%
Para tener una buena relación de pareja conviene que el hombre sea un poco superior a la mujer, en edad, en el dinero que gana....	72,4%	18,6%	6,3%	2,8%
Las mujeres deben evitar llevar la contraria al hombre al que quieren .	79,5%	14,9%	3,9%	1,8%
Una buena relación de pareja debe establecerse de igual a igual.	7,9%	8,9%	21,7%	61,5%

En la Figura 43 se presentan por género los porcentajes de estudiantes que han respondido "a menudo" y "muchas veces" sobre consejos escuchados a adultos de su entorno.

Figura 43. Mensajes escuchados con frecuencia a personas adultas



Como puede observarse en las tablas y en la figura, los consejos escuchados con más frecuencia son los que coinciden con los valores de igualdad, respeto mutuo y no violencia, sobre todo por las chicas. Siguen

trasmitiéndose, sin embargo, dos consejos que pueden incrementar el riesgo de violencia de género: “Los celos son una expresión del amor” (36,3% “a menudo y muchas veces”) y “Para tener una buena relación de pareja debes encontrar tu media naranja y así llegar a ser como una sola persona”. Este último consejo parece seguir siendo mayoritariamente transmitido, puesto que afirma haberlo escuchado con frecuencia el 54,3% del alumnado que cursa estudios secundarios.

Se analizaron las relaciones entre la frecuencia de los consejos anteriores y el género, encontrándose relaciones estadísticamente significativas en los 8 mensajes. En la Tabla 62 se presenta un resumen de los contrastes y de los valores de los estadísticos de asociación.

Tabla 62. Relaciones entre mensajes escuchados a personas adultas y género

	Ji2(3)	V
Si alguien te pega, pégalos tú	276,14***	.19
Si alguien trata de pelearse contigo, trata de convencerle de que hay otras formas....	183,60***	.16
Si alguien te insulta, ignórale	221,00***	.17
Para tener una buena relación de pareja debes encontrar tu “media naranja”.....	7,21 ns	.03
Los celos son una expresión del amor	11,32*	.04
Para tener una buena relación de pareja conviene que el hombre sea un poco superior.....	4,54 ns	.02
Las mujeres deben evitar llevar la contraria al hombre que quieren	34,20***	.07
Una buena relación de pareja debe establecerse de igual a igual	145,92 ***	.14

*p < .05; ** p < .01, *** p < .001, ns = no significativa

El consejo “Si alguien te pega, pégalos tú” se da con mayor frecuencia a los chicos, ya que en los residuos tipificados se encuentra que están sobre-representados en las frecuencias superiores (a menudo y muchas veces), sucediendo lo contrario en el caso de las chicas.

El consejo “Si alguien quiere pelearse contigo trata de convencerle de que hay otra forma de resolver los problemas” muestra porcentajes más altos de chicas en “nunca” y “a veces”. Un resultado similar se encuentra en el consejo “Si alguien te insulta, ignórale”.

En la proposición de que “los celos son una expresión del amor”, la asociación con el género es baja y los porcentajes son bastante similares en las diversas categorías de respuesta. Las principales diferencias se encuentran en “a menudo” en la que se encuentran más representadas las chicas, pero con una mínima diferencia.

Con respecto a “para tener una buena relación de pareja conviene que el hombre sea un poco superior a la mujer”, la relación no es estadísticamente significativa. La mayor parte de las respuestas se concentran en la categoría “nunca” (el 73,4%) con porcentajes muy similares en chicos y chicas.

En el consejo “las mujeres deben evitar llevar la contraria al hombre al que quieren”, la relación es baja (.07). Es destacable que la mayor parte de las respuestas se concentran en la categoría “nunca” (el 82,1%) con porcentajes algo diferentes, mayores en el caso de las chicas, que es la diferencia más destacable.

Finalmente, en el consejo “Una buena relación de pareja debe establecerse de igual a igual”, la relación es moderada-baja (.14) y hay algunas diferencias destacables. La diferencia más importante se encuentra en “muchas veces” donde destaca la mayor frecuencia de respuesta de las chicas, frente a la categoría “nunca” donde son más frecuentes los chicos.

Se analizaron las diferencias en el grado de recepción de los anteriores mensajes entre las muestras de 2010 y 2013 con el estadístico U de Mann-Whitney. El contraste resultó estadísticamente significativo ($p < .001$) en tres de los consejos, aunque las diferencias son pequeñas. Los tres consejos parecen haber sido más escuchados por la muestra de 2013: “Si alguien te pega, pégale tú”, “Si alguien te insulta, ignórale” y “Los celos son una expresión del amor”. Los dos primeros pueden reflejar un incremento en la tendencia a evitar la escalada de la violencia cuando queda en el ámbito psicológico pero no si se llega a la agresión física. El hecho de que se haya incrementado el consejo de tolerar los celos como una expresión del amor puede indicar un descenso en la conciencia de que suelen formar parte del control abusivo.

El análisis factorial realizado en el estudio de 2010 permitió definir dos factores en los consejos escuchados a personas adultas del entorno, que pueden interpretarse como sigue:

- 1) Consejos de dominio, sumisión y violencia. Incluye tres consejos sobre el dominio y la sumisión en la relación de pareja (sobre la superioridad del hombre, la necesidad de que la mujer evite llevarle la contraria y los celos como expresión del amor) y un consejo sobre la conveniencia de responder con violencia a la violencia.
- 2) Consejos para la no-violencia y la igualdad. Incluye dos consejos sobre la conveniencia de buscar alternativas pacíficas para responder a la violencia y un consejo que reconoce el valor de la igualdad como base para una buena relación de pareja.

El consejo tradicional del “amor romántico”, basado en la dualidad sexista, según el cual “para tener una buena relación de pareja debes encontrar tu media naranja y así llegar a ser como una sola persona”, satura en ambos factores. Lo cual refleja el carácter ambivalente que puede tener actualmente en nuestra sociedad, transmitiéndose al mismo tiempo junto al modelo dominio-sumisión y junto a sus alternativas no violentas. Por esta razón este elemento no se ha incluido en ninguno de los factores. El hecho de que correlacione con los consejos de no violencia pone de manifiesto la necesidad de prestar una especial atención a la toma de conciencia sobre los riesgos que supone este extendido consejo, al transmitir una idea de la pareja ideal basada en la anulación de la individualidad.

A continuación se presentan los resultados en las puntuaciones de los dos factores por género y etapa educativa. Las comparaciones a posteriori se han realizado con el contraste de Bonferroni, como en apartados anteriores. Las puntuaciones se han convertido a la misma métrica de las preguntas, por lo que oscilan entre 0 y 3. En la Tabla 63 se presentan los estadísticos descriptivos en Consejos de dominio, sumisión y violencia

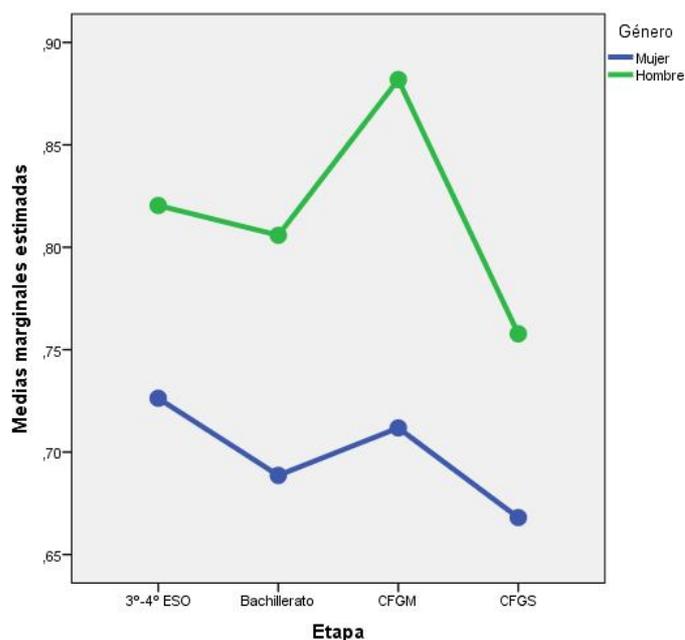
Tabla 63. Estadísticos descriptivos según género y tipo de estudios en Consejos de dominio, sumisión y violencia

Etapa	Género	Media	D. Típica	Nº de casos
3º-4º ESO	Mujer	,73	,52	1855
	Hombre	,82	,57	1765
	Total	,77	,55	3620
Bachillerato	Mujer	,69	,50	1218
	Hombre	,81	,55	1025
	Total	,74	,53	2243
CFGM	Mujer	,71	,53	275
	Hombre	,88	,53	455
	Total	,82	,54	730
CFGS	Mujer	,67	,59	421
	Hombre	,76	,51	354
	Total	,71	,56	775
Total	Mujer	,71	,53	3769
	Hombre	,82	,56	3599
	Total	,76	,54	7368

Como se puede observar en la Tabla 63, las puntuaciones medias en este factor son muy bajas en todos los grupos. Debido al elevado tamaño de las muestras, no se soporta la prueba de Levene de la homogeneidad de las varianzas.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género en los Consejos escuchados a adultos del entorno para el dominio, sumisión y violencia ($F(1 \text{ y } 7360) = 54,41 \text{ p} < .001$) mostrando los chicos puntuaciones medias más altas, aunque el tamaño de efecto es bajo (eta cuadrado parcial = 0,007). También se encontraron diferencias significativas en función del tipo de estudios o etapa ($F(3 \text{ y } 7360) = 4,14, \text{ p} < .001$), con un tamaño de efecto muy bajo (eta cuadrado parcial = 0,002). Los “consejos para el dominio, la sumisión y la violencia” son algo más frecuentes entre estudiantes de ESO y CFGM que de CFGS (contraste de Bonferroni, $\text{p} < .01$). No se encontraron efectos de interacción ($F(3 \text{ y } 7360) = 1,08, \text{ p} = .36$), lo que supone que las puntuaciones medias por género muestran la misma tendencia en los diferentes tipos de estudio. En la Figura 44 se presentan gráficamente las puntuaciones medias por tipo de estudio y género.

Figura 44. Puntuaciones medias por género y tipo de estudio en Consejos de dominio, sumisión y violencia escuchados a personas adultas



Se analizaron las diferencias en los dos factores en función del género y el tipo de estudio. Como sucedía en cada uno de los estudios, hay diferencias estadísticamente significativas relacionadas con el sexo, recibiendo los hombres más consejos de este tipo que las mujeres ($F(1 \text{ y } 13280) = 212,18; \text{ p} < .001$; eta

cuadrado parcial = .015), aunque las diferencias son mínimas. Este resultado se repite en las dos muestras, ya que el efecto de la interacción no resultó estadísticamente significativo ($F(1 \text{ y } 13280) = 3,90; p = .053$). Se encontraron diferencias entre las medias de los dos estudios ($F(1 \text{ y } 13280) = 58,9; p < .001$; eta cuadrado parcial = .004). Se encontró que la media de 2013 (0,76) es algo superior a la de 2010 (0,70).

Como se puede observar en la tabla 64, en la que se presentan los estadísticos descriptivos en Consejos para la no-violencia y la igualdad escuchados a personas adultas por tipo de estudio y género, las puntuaciones medias en este factor, a diferencia del anterior, son muy altas en todos los grupos (las puntuaciones posibles oscilan entre 0 y 3). Debido al elevado tamaño de las muestras, no se soporta la prueba de Levene de la homogeneidad de las varianzas.

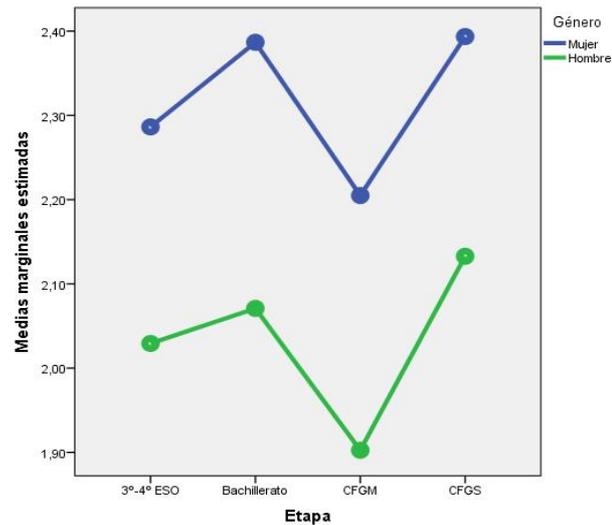
Tabla 64. Estadísticos descriptivos según género y tipo de estudios en Consejos para la no-violencia y la igualdad

Etapa	Género	Media	D. Típica	Nº de casos
3º-4º ESO	Mujer	2,29	,67	1855
	Hombre	2,03	,74	1765
	Total	2,16	,72	3620
Bachillerato	Mujer	2,39	,62	1218
	Hombre	2,07	,71	1025
	Total	2,24	,68	2243
CFGM	Mujer	2,20	,68	275
	Hombre	1,90	,76	455
	Total	2,02	,75	730
CFGS	Mujer	2,39	,60	421
	Hombre	2,13	,68	354
	Total	2,27	,65	775
Total	Mujer	2,32	,65	3769
	Hombre	2,04	,73	3599
	Total	2,18	,71	7368

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género ($F(1 \text{ y } 7360) = 194,28; p < .001$) mostrando las chicas haber escuchado con más frecuencia consejos de igualdad y no-violencia que los chicos, con un bajo tamaño de efecto (eta cuadrado parcial = 0,03). También se encontraron diferencias significativas en función del tipo de estudios ($F(3 \text{ y } 7360) = 16,33; p < .001$), con un tamaño de efecto bajo (eta cuadrado parcial = 0,007). El contraste de Bonferroni mostró diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) entre algunos grupos, pudiendo establecerse que ESO y CFGM obtienen puntuaciones medias inferiores en dicho factor a CFGS y Bachillerato. No se encontraron efectos de

interacción ($F(3 \text{ y } 7360) = 0,94, p = .42$), lo que supone que la tendencia de las medias por género se mantiene en los distintos tipos de estudio. Estos resultados se representan gráficamente en la Figura 45.

Figura 45. Puntuaciones medias por género y tipo de estudio en Consejos de igualdad y no-violencia escuchados a personas adultas



2.3.10 Identificación con valores y pareja ideal

En las Tablas 65-67 se presentan los resultados sobre los atributos por los que les gustaría que les identificaran, como primera, segunda y tercera opción, y en la Tabla 68 se presentan los resultados del contraste de diferencia de proporciones.

Tabla 65. Valores con los que les gustaría que les identificaran. Grupo completo

	1ª opción	2ª opción	3ª opción
Atractivo físico	9,8	13,0	17,0
El dinero y las posesiones	2,1	2,4	4,3
La fuerza física	1,8	2,4	3,4
La inteligencia	14,1	15,2	13,5
La bondad	13,7	12,5	10,7
La simpatía	26,3	20,8	15,1
Buscar la justicia	2,2	3,3	3,0
El éxito en el trabajo	3,2	5,1	5,5
Por defender la igualdad entre todas las personas	3,7	5,1	6,0
La sinceridad	19,7	17,7	16,0
Ser líder en los grupos	1,3	1,3	1,8
Ser una persona famosa	2,0	1,2	3,8
Total	100,0	100,0	100,0

Tabla 66. Valores con los que les gustaría que les identificaran segregados por género.

		1ª opción	2ª opción	3ª opción
Atractivo físico	Chica	7,2	11,7	17,3
	Chico	12,5	14,3	16,7
El dinero y las posesiones	Chica	1,6	1,4	3,5
	Chico	2,7	3,6	5,2
La fuerza física	Chica	1,5	0,9	1,8
	Chico	2,1	3,9	4,9
La inteligencia	Chica	13,0	14,6	13,7
	Chico	15,3	15,8	13,2
La bondad	Chica	14,5	13,7	12,9
	Chico	12,9	11,3	9,3
La simpatía	Chica	26,3	23,1	15,4
	Chico	26,3	18,5	14,7
Buscar la justicia	Chica	1,9	2,9	3,0
	Chico	2,6	3,6	3,1
El éxito en el trabajo	Chica	2,7	4,8	5,1
	Chico	3,7	5,4	6,9
Por defender la igualdad entre todas las personas	Chica	3,9	5,6	6,9
	Chico	3,5	4,6	5,1
La sinceridad	Chica	24,5	20,0	16,9
	Chico	14,7	15,3	15,0
Ser líder en los grupos	Chica	1,1	0,8	1,2
	Chico	1,5	1,9	2,5
Ser una persona famosa	Chica	1,8	0,9	3,3
	Chico	1,3	1,6	4,4

Tabla 67. Número veces que destacan cada valor en las 3 opciones. Grupo completo

	Frecuencia	Porcentaje 2013	Porcentaje 2010
Atractivo físico	2933	38,0	31,0
El dinero y las posesiones	653	8,0	8,0
La fuerza física	554	7,0	6,7
La inteligencia	3158	40,8	40,6
La bondad	2724	35,2	34,9
La simpatía	4587	59,3	63,4
Buscar la justicia	627	8,1	8,2
El éxito en el trabajo	1016	13,1	13,3
Por defender la igualdad entre todas las personas	1096	14,2	15,0
La sinceridad	3930	50,9	55,0
Ser líder en los grupos	331	4,3	5,4
Ser una persona famosa	524	6,8	9,6

Tabla 68. Proporción de valores con los que les gustaría que les identificaran

Características	Género	Proporción	D.Típica	z
Atractivo físico	Mujer	,35	,48	-5,99 ***
	Hombre	,41	,49	
El dinero y las posesiones	Mujer	,06	,24	-7,48***
	Hombre	,11	,31	
La fuerza física	Mujer	,04	,20	-10,74***
	Hombre	,10	,30	
La inteligencia	Mujer	,40	,49	-2,18*
	Hombre	,42	,50	
La bondad	Mujer	,38	,49	5,4***
	Hombre	,32	,47	
La simpatía	Mujer	,62	,49	5,2***
	Hombre	,56	,50	
Buscar la justicia	Mujer	,07	,26	-2,0*
	Hombre	,09	,28	
El éxito en el trabajo	Mujer	,12	,33	-2,8***
	Hombre	,14	,35	
Por defender la igualdad entre todas las personas	Mujer	,16	,36	-4,04***
	Hombre	,13	,33	
La sinceridad	Mujer	,59	,49	14,4***
	Hombre	,43	,49	
Ser líder en los grupos	Mujer	,03	,17	-5,5***
	Hombre	,06	,23	
Ser una persona famosa	Mujer	,06	,23	-3,7***
	Hombre	,08	,27	

Nota: * $p < .05$, *** $p < .001$. Los valores de z positivos representan proporciones con mayores valores en las chicas y los negativos, en los chicos.

En la figura 46 (a y b) se presentan las proporciones de menciones de cada uno de los valores en chicas y chicos. Estos resultados llevan a destacar, como principales cualidades por las que les gustaría que les identificaran, tanto a ellas como a ellos: 1º la simpatía, 2º la sinceridad y 3º la inteligencia. Estos resultados son muy parecidos a los obtenidos tanto en 2010 como en 2000 (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001)³ ante estas mismas preguntas. El principal cambio reflejado en los resultados de 2013, respecto a 2010 en el grupo total es el incremento estadísticamente significativo de la importancia que dan al atractivo físico ($p < .01$, con 38% en 2013 y 31% en 2010) y la reducción de la importancia atribuida a la simpatía (59,3% en 2013 y 63,4% en 2010) a la sinceridad (50,9% en 2013 y 55% en 2010), y a ser una persona famosa (6,8% en 2013 y 9,6% en 2010), también con cambios estadísticamente significativos ($p < .01$). En el caso de los chicos se produce un aumento estadísticamente significativo en la valoración del atractivo físico (41% en 2013 y 34,6% en 2010) y una reducción en la valoración de la simpatía (43% en 2013 y 46,3% en 2003) y de ser una persona famosa (8% en 2013 y 11% en 2010). En las chicas también se produce un aumento estadísticamente significativo ($p < .01$) en la valoración del atractivo físico y disminuciones también

³ Díaz-Aguado Jalón, M.J. y Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios, nº 73.

estadísticamente significativas ($p < .01$) en las valoraciones de los atributos de simpatía (62% en 2013 y 66,2% en 2010), sinceridad (59% en 2013 y 64,1% en 2010) y en ser una persona famosa (6% en 2013 y 8,1% en 2010).

Figura 46.a. Valores por los que les gustaría ser identificados/as

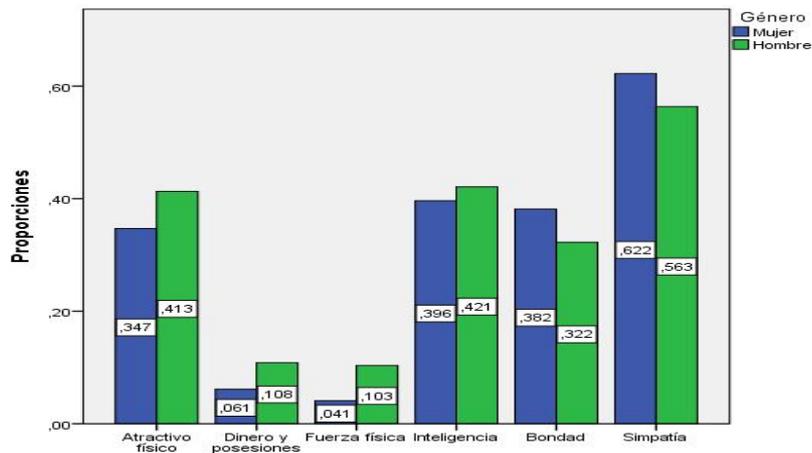
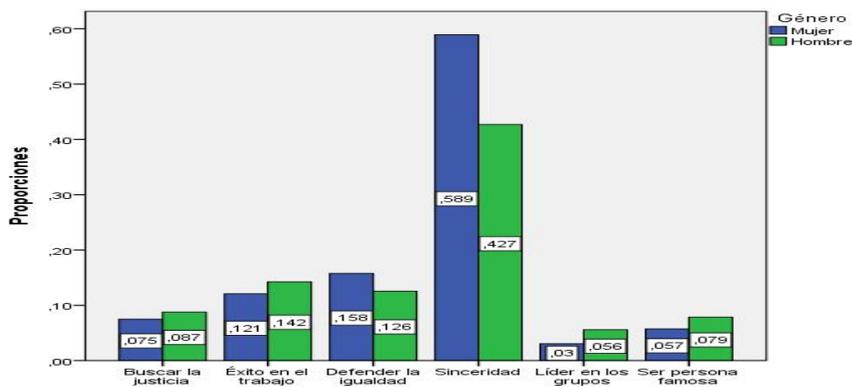


Figura 46.b. Valores por los que les gustaría ser identificados/as



Se presentan a continuación los resultados obtenidos sobre los atributos por los que les gustaría que destacara su pareja.

Tabla 69. Valores de la pareja ideal. Grupo completo

	1ª opción	2ª opción	3ª opción
Atractivo físico	17,9	17,4	21,3
El dinero, las posesiones	1,4	2,7	3,0
La fuerza física	,9	1,1	1,4
La inteligencia	13,7	14,4	12,8
La bondad	13,3	14,2	11,7
La simpatía	20,6	23,8	16,7
Buscar la justicia	1,0	1,6	1,9
El éxito en el trabajo	1,3	3,3	4,2
Por defender la igualdad entre todas las personas	1,9	2,9	3,6
La sinceridad	26,2	17,3	20,1
Ser líder en los grupos	,6	,5	1,1
Ser una persona famosa	1,2	,8	2,4
Total	100,0	100,0	100,0

Tabla 70. Valores de la pareja ideal segregados por género

		1ª opción	2ª opción	3ª opción
Atractivo físico	Chica	11,2	14,3	21,8
	Chico	24,4	20,6	20,0
El dinero y las posesiones	Chica	1,1	1,7	2,5
	Chico	1,7	3,8	3,5
La fuerza física	Chica	0,9	1,5	1,4
	Chico	1,0	1,7	1,4
La inteligencia	Chica	13,2	12,5	12,4
	Chico	14,3	16,3	13,3
La bondad	Chica	14,7	15,9	12,3
	Chico	11,8	12,5	11,1
La simpatía	Chica	19,4	24,8	15,6
	Chico	21,9	22,7	17,8
Buscar la justicia	Chica	1,3	1,6	2,1
	Chico	0,7	1,6	1,6
El éxito en el trabajo	Chica	1,5	4,0	4,5
	Chico	1,2	2,5	3,8
Por defender la igualdad entre todas las personas	Chica	2,2	3,7	3,9
	Chico	1,3	2,3	2,7
La sinceridad	Chica	32,2	19,0	20,0
	Chico	19,9	15,4	20,2
Ser líder en los grupos	Chica	0,6	0,6	1,2
	Chico	0,6	0,5	0,9
Ser una persona famosa	Chica	2,1	0,6	2,3
	Chico	1,3	1,0	3,0

En la Tabla 70 se presenta la proporción de veces que chicas y chicos destacan cada valor para su pareja ideal 1ª, 2ª o 3ª opción. En la Tabla 71 se presentan los resultados del contraste de diferencias de proporciones con el contraste Z. Estos resultados, en forma de porcentajes se presentan en la Figura 47 (a y b).

Tabla 71. Proporción de valores destacados para la pareja ideal en las tres opciones, segregados por género

Características	Género	Proporción	D.Típica	Z
Atractivo físico	Mujer	,45	,50	-14,52***
	Hombre	,62	,49	
El dinero y las posesiones	Mujer	,05	,22	-6,03***
	Hombre	,08	,28	
La fuerza física	Mujer	,04	,18	1,58 ns
	Hombre	,03	,17	
La inteligencia	Mujer	,36	,48	-4,53***
	Hombre	,41	,49	
La bondad	Mujer	,41	,49	6,89 ***
	Hombre	,33	,47	
La simpatía	Mujer	,57	,50	-1,52 ns
	Hombre	,58	,49	
Buscar la justicia	Mujer	,05	,21	2,44*
	Hombre	,04	,19	
El éxito en el trabajo	Mujer	,09	,29	3,60***
	Hombre	,07	,26	
Por defender la igualdad entre todas las personas	Mujer	,10	,30	6,51***
	Hombre	,06	,24	
La sinceridad	Mujer	,68	,47	14,06***
	Hombre	,52	,50	
Ser líder en los grupos	Mujer	,02	,15	1,27 ns
	Hombre	,02	,13	
Ser una persona famosa	Mujer	,03	,18	-3,79 ***
	Hombre	,05	,22	

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, ns no significativa. Los valores de z positivos representan proporciones con mayores valores en las chicas y los negativos, en los chicos.

Como puede observarse en la tabla 71 y en la figura 47, existen las siguientes diferencias significativas en los valores por los que les gustaría que destacara su pareja:

- ❖ Respecto a los principales valores, las diferencias más significativas ($p < .001$) se producen en el atractivo físico (el más relevante para los chicos, en mayor medida que para ellas), la sinceridad (el más relevante para las chicas, en mayor medida que para ellos) y la bondad (más importante para las chicas).
- ❖ En valores menos destacados, se observan las siguientes diferencias muy significativas estadísticamente ($p < .001$): defender la igualdad entre todas las personas (más importante para ellas), el dinero y las posesiones (más importante para ellos), la inteligencia (más importante para ellos).

Figura 47.a. Valores por los que les gustaría que destacara su pareja

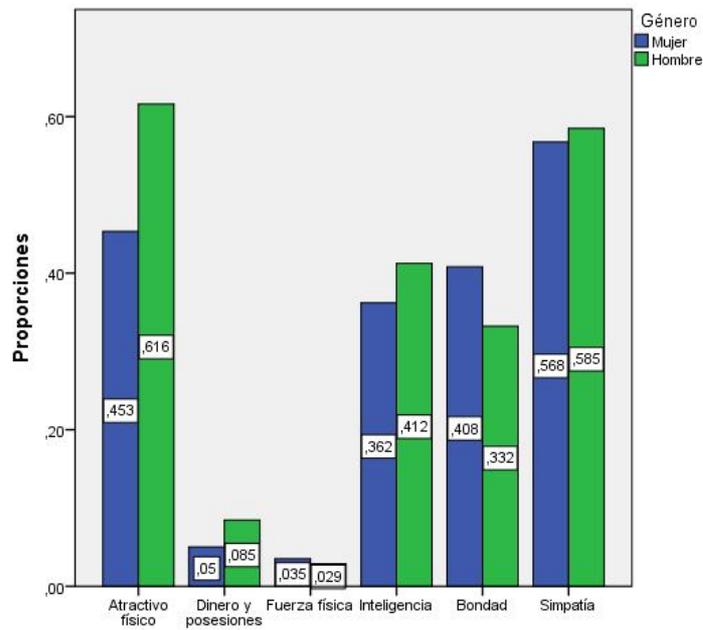
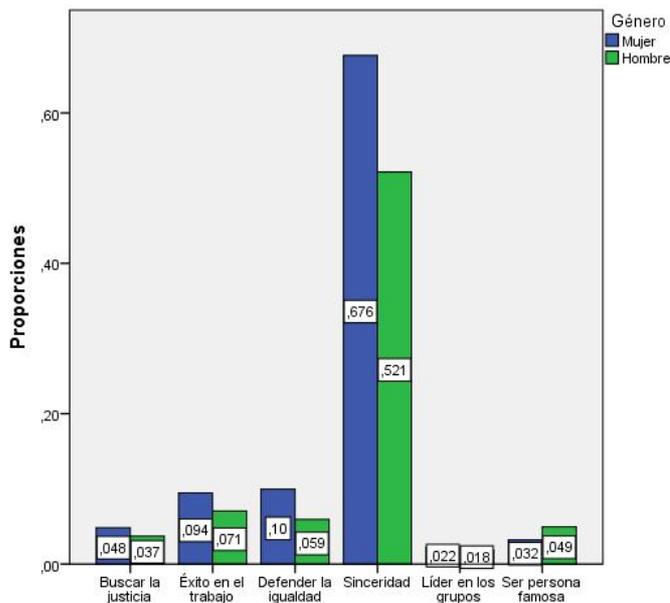


Figura 47.b. Valores por los que les gustaría que destacara su pareja



- ❖ Por último, también resultan significativas aunque en menor medida ($p < .01$) las siguientes diferencias: buscar la justicia, tener éxito en el trabajo (más importantes para las chicas), ser una persona famosa (más importante para los chicos).

Como puede observarse en la figura 47, las chicas quieren que su pareja destaque sobre todo por la sinceridad y la simpatía, y en tercer lugar por el atractivo físico. Mientras que los chicos quieren que destaque

sobre todo por el atractivo físico, seguido de la simpatía y en tercer lugar la sinceridad. De nuevo, estos resultados son similares a los obtenidos en el estudio realizado en 2000 y en 2010 con estas mismas preguntas, por lo que parece tratarse de un esquema muy estable y arraigado.

En la comparación de los resultados anteriores sobre los atributos de la pareja con los obtenidos en el estudio de 2010 se encontraron algunos cambios estadísticamente significativos ($p < .01$) en ambos grupos. En los chicos se produce un pequeño aumento en la valoración de la bondad como atributo de la pareja (33% en 2013 y 29% en 2010) y una reducción en la valoración de la simpatía (58% en 2013 y 62% en 2010) y de la sinceridad (52% en 2013 y 57% en 2010). En el caso de las chicas también se producen reducciones estadísticamente significativas en los atributos de simpatía (57% en 2013 y 63% en 2010) y sinceridad (68% en 2013 y 73% en 2010). La ordenación de los atributos es similar en los dos estudios.

2.3.11. Anticipación del sexismo en su futuro

En la tabla 72 se presentan los resultados obtenidos en las preguntas sobre anticipación del sexismo que creen existirá en su vida adulta para el grupo completo. Y en las Tablas siguientes los mismos resultados en función del género.

Tabla 72. Anticipación de qué oportunidades existirán en su vida adulta. Grupo completo

	Las mismas oportunidades	Más el Hombre	Más la Mujer
En los estudios	88,8%	4,2%	7,0%
Para encontrar trabajo	58,1%	35,1%	6,7%
El sueldo en el trabajo	52,3%	45,6%	2,1%
Puestos de poder en la empresa	51,0%	46,4%	2,6%
Puestos de poder en la política	50,1%	47,3%	2,6%
Para descansar en su casa	66,3%	20,2%	13,5%
Para establecer relaciones afectivas con sus hijos o hijas	63,9%	2,2%	33,9%
Para romper con una pareja con la que no quieren estar	77,9%	11,7%	10,4%
Para ser felices	94,6%	2,5%	2,9%

Al comparar los resultados con los del estudio de 2010 en los porcentajes referidos a “las mismas oportunidades” solamente se encontraron aumentos estadísticamente significativos ($p < .01$), aunque pequeños, en “oportunidades para encontrar trabajo” (58,1% en 2013 y 55,7% en 2010) y “oportunidad para establecer relaciones afectivas con sus hijos o hijas” (63,9% en 2013 y 60,2% en 2010).

Tabla 73. Anticipación de qué oportunidades existirán en su vida adulta. Chicas

	Las mismas oportunidades	Más el Hombre	Más la Mujer
En los estudios	89,5%	4,1%	6,4%
Para encontrar trabajo	57,4%	37,7%	4,9%
El sueldo en el trabajo	49,1%	49,4%	1,5%
Puestos de poder en la empresa	47,3%	50,1%	2,6%
Puestos de poder en la política	42,7%	55,4%	1,9%
Para descansar en su casa	63,0%	23,7%	13,3%
Para establecer relaciones afectivas con sus hijos o hijas	62,4%	1,3%	36,4%
Para romper con una pareja con la que no quieren estar	79,1%	13,1%	7,8%
Para ser felices	95,3%	2,2%	2,5%

Tabla 74. Anticipación de qué oportunidades existirán en su vida adulta. Chicos

	Las mismas oportunidades	Más el Hombre	Más la Mujer
En los estudios	88,1%	4,3%	7,7%
Para encontrar trabajo	58,9%	32,5%	8,6%
El sueldo en el trabajo	55,5%	41,7%	2,7%
Puestos de poder en la empresa	54,8%	42,6%	2,7%
Puestos de poder en la política	57,7%	38,9%	3,3%
Para descansar en su casa	69,6%	16,6%	13,8%
Para establecer relaciones afectivas con sus hijos o hijas	65,6%	3,1%	31,3%
Para romper con una pareja con la que no quieren estar	76,8%	10,2%	13,0%
Para ser felices	93,8%	2,9%	3,3%

Se analizaron las relaciones entre las respuestas a las preguntas anteriores y el género de quien responde. Los resultados se resumen en la Tabla 75.

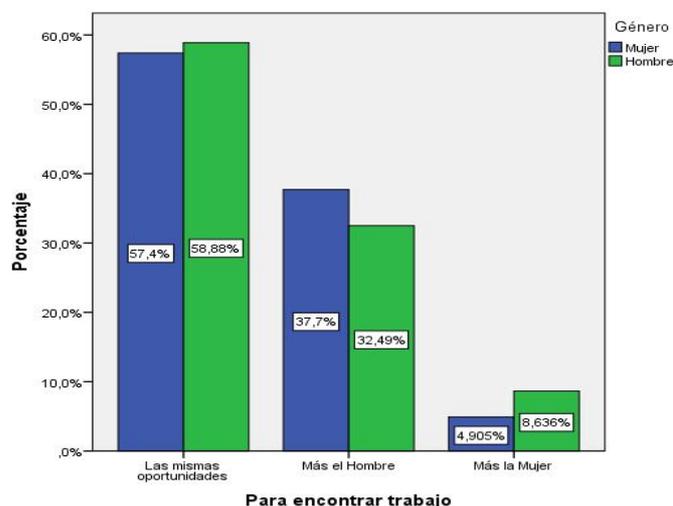
Tabla 75. Relaciones entre percepción de igualdad de oportunidades futuras y género

	Ji2	V
En los estudios	4,91 ns	.03
Para encontrar trabajo	54,14***	.09
El sueldo en el trabajo	53,03***	.08
Puestos de poder en la empresa	43,13***	.08
Puestos de poder en la política	207,28***	.17
Para descansar en su casa	58,78***	.09
Para establecer relaciones afectivas con sus hijos o hijas	47,21***	.08
Para romper con una pareja con la que no quieren estar	64,12***	.09
Para ser felices	7,40*	.03

Puede observarse en la tabla 75 que hay relación ($p < .001$) entre el tipo de respuesta y el género en casi todas las variables, con una sola excepción, la referida a la percepción de igualdad de oportunidades para estudiar; ámbito en el que una amplísima mayoría (88,8%) cree que va a existir igualdad, independientemente del género de quien responde. De todos los ámbitos por los que se pregunta, son las oportunidades para ser felices, las que suscitan de forma casi unánime (94,6%) expectativas de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. En este caso hay una ligera asociación con el género.

A continuación se presentan gráficamente los porcentajes de respuesta según el género en las variables en las que la relación es estadísticamente significativa ($p < .001$).

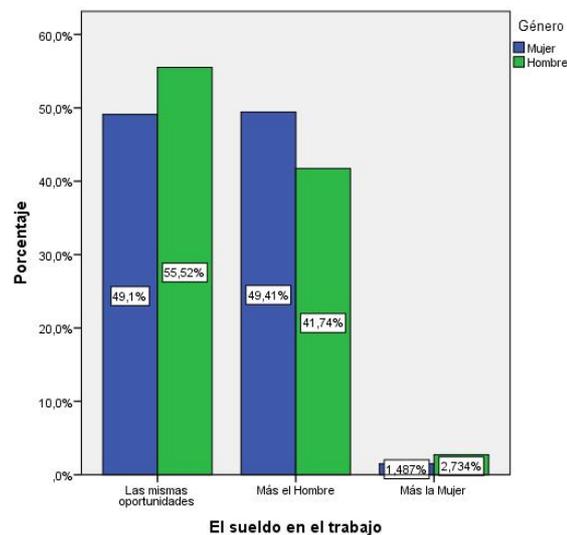
Figura 48. Anticipación de oportunidades para encontrar trabajo



Como se refleja en la Figura 48, en la pregunta “anticipación de oportunidades para encontrar trabajo”, la opción más elegida es “las mismas oportunidades, pero los residuos tipificados mostraron algunas diferencias en las respuestas según el género. Es mayor el porcentaje de chicas que dicen “más el hombre” y de chicos entre los que dicen “las mismas oportunidades”.

En la pregunta sobre “el sueldo en el trabajo”, la opción más elegida es “las mismas oportunidades” (52,3% del total), pero hay algunas diferencias en las respuestas según el género. Es mayor el porcentaje de chicas que dicen “más el hombre” y de chicos entre los que dicen “las mismas oportunidades”.

Figura 49. Anticipación de oportunidades para el sueldo en el trabajo



En la pregunta referida a “oportunidades de alcanzar puestos de poder en la empresa”, la respuesta más frecuente es “las mismas oportunidades” (51% del total), seguida a muy corta distancia por “más el hombre”. No obstante, también se observan algunas diferencias en función del género. Las chicas están sobre-representadas entre quienes creen que van a tener más oportunidades los hombres, y los chicos en la respuesta: “las mismas oportunidades. Los dos grupos coinciden en el bajo porcentaje que señala más oportunidades para la mujer.

Figura 50. Anticipación de oportunidades para puestos de poder en la empresa

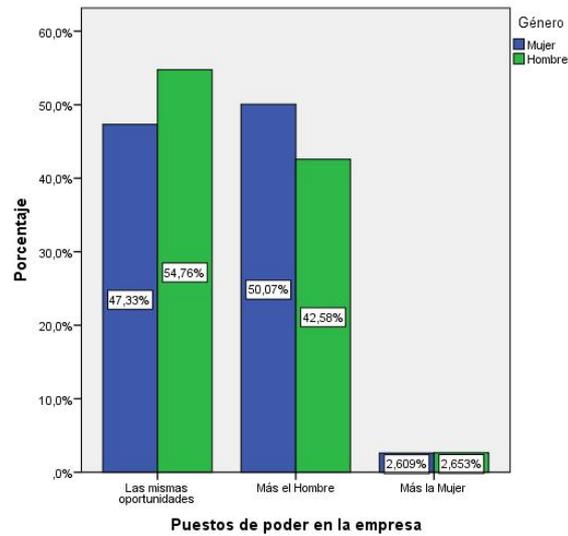
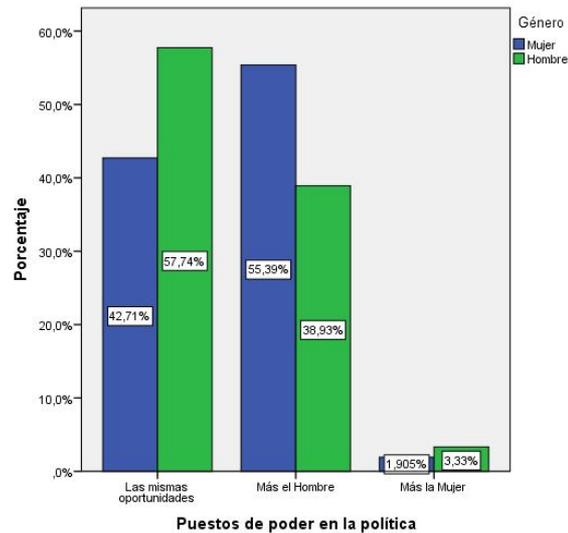


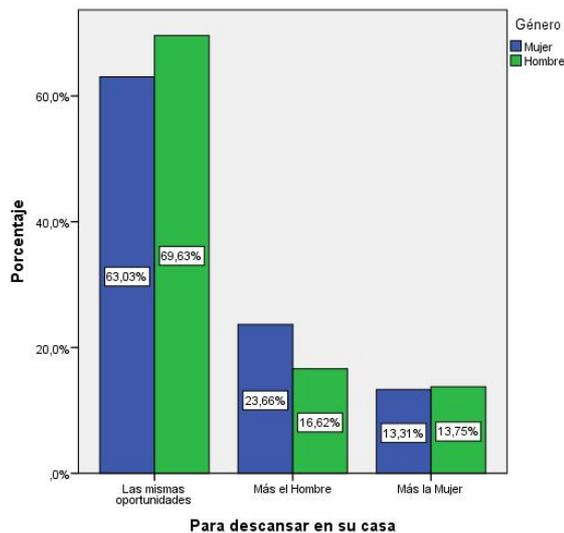
Figura 51. Anticipación de oportunidades para puestos de poder en la política



Como se refleja en Tabla 75 y en la Figura 51, la relación entre tipo de respuesta y género es más elevada en esta variable que en las restantes, observándose mayores diferencias en los porcentajes según el género y en los residuos tipificados. La tendencia es la misma que en las preguntas anteriores, es decir, las chicas expresan en un porcentaje considerablemente mayor que va a ser el hombre el que tenga más oportunidades para acceder a puestos de poder en la política, estando los chicos por el contrario sobre-representados entre quienes consideran que van a tener las mismas oportunidades el hombre y la mujer.

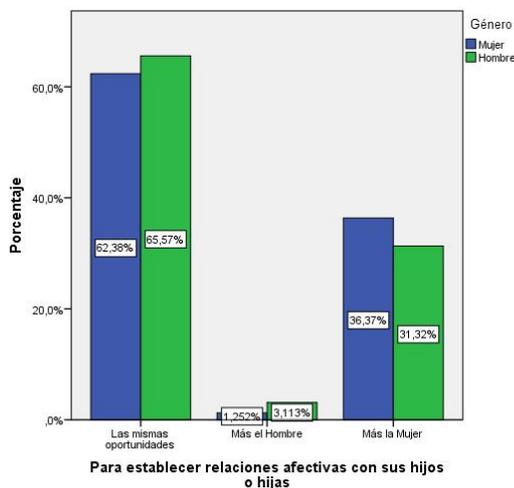
También están ligeramente sobre-representados los chicos, entre quienes consideran que va a tener más oportunidades la mujer.

Figura 52. Anticipación de oportunidades para descansar en su casa



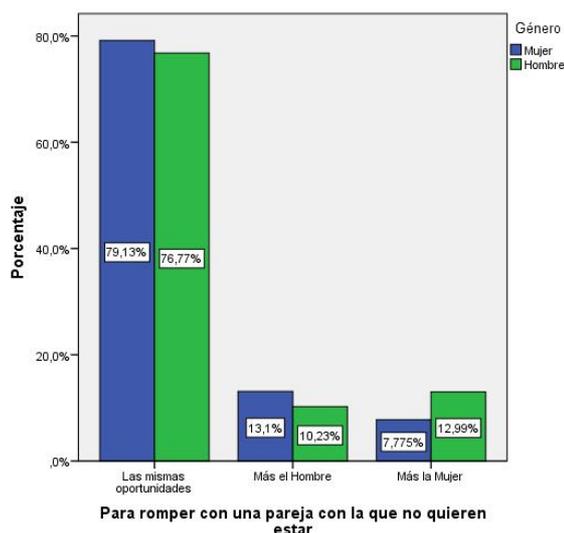
La respuesta más frecuente es la que expresa que el hombre y la mujer van a tener “las mismas oportunidades” para descansar en su casa (66,6% del total), seguida a bastante distancia de “más el hombre” (20,2%). No obstante, también se observan algunas diferencias significativas en las respuestas según el género, que van en la misma dirección de las analizadas con anterioridad, siendo mayor el porcentaje de chicas que dice que las oportunidades van a ser mayores para el hombre y de chicos entre quienes dicen que las oportunidades van a ser iguales. Los dos grupos coinciden en el bajo porcentaje que señala más oportunidades para la mujer.

Figura 53. Anticipación de oportunidades para relaciones afectivas con sus hijos/as



En cuanto a las “oportunidades de relaciones afectivas con sus hijos e hijas”, se observa que la respuesta más elegida es la que refleja que el hombre y la mujer van a tener las mismas oportunidades (63,9% del total), seguida a bastante distancia de “más la mujer” (33,9%). No obstante, también se observan algunas diferencias en las respuestas según el género, como se ve en los residuos tipificados. Es mayor el porcentaje de chicas que dicen “más la mujer” y de chicos entre los que dicen “las mismas oportunidades” y “más el hombre”.

Figura 54. Anticipación de oportunidades para romper con una pareja con la que no quieren estar



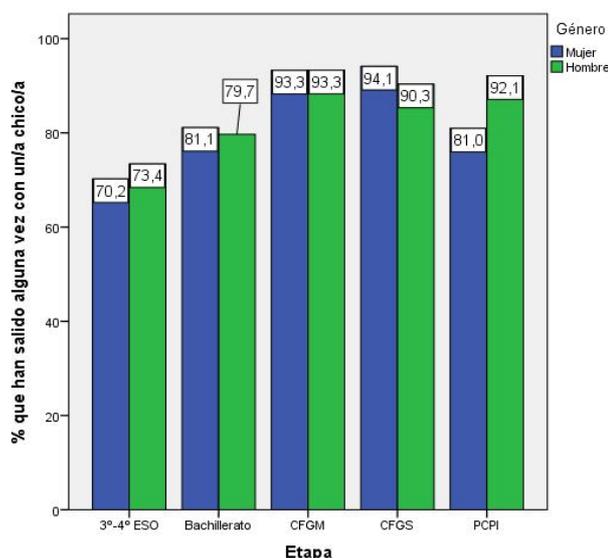
En la Tabla 72 y en la Figura 54 se observa que la respuesta más elegida es la que refleja que el hombre y la mujer van a tener “las mismas oportunidades” para romper con una pareja con la que no quieren estar (77,9% del total), seguida a mucha distancia de las otras dos opciones, ambas con porcentajes bajos y muy similares. No obstante, también se observan algunas diferencias en las respuestas según el género. La principal diferencia se encuentra en la opción “más la mujer” en la que es mayor el porcentaje de chicos que la eligen que el de chicas. La comparación de estos resultados con lo obtenidos en 2010 refleja un esquema similar en función del género de quien responde.

En resumen, los resultados presentados en este apartado ponen de manifiesto que la opinión mayoritaria del grupo total es muy optimista, al esperar que hombres y mujeres van a tener las mismas oportunidades. Esta tendencia se mantiene cuando se analizan los resultados de los chicos. Y solo en dos de las cuestiones por las que se pregunta, la mayoría de las chicas expresan que los hombres van a tener más oportunidades que las mujeres, respecto al acceso a puestos de poder (en la empresa y en la política).

2.3.12. Experiencia en relaciones de pareja

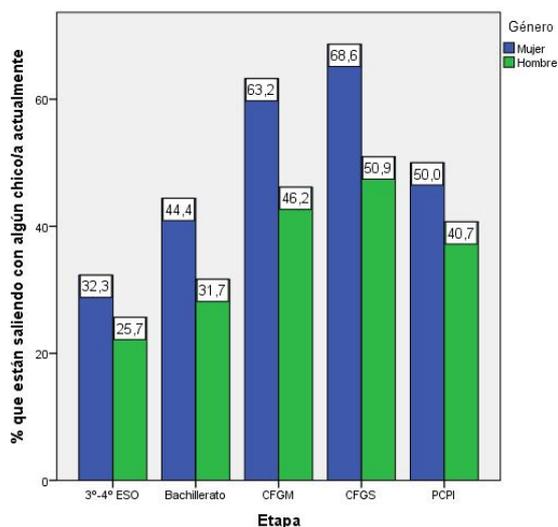
A la pregunta "Has salido alguna vez con algún chico/chica" respondieron afirmativamente el 79,1% de los/as adolescentes participantes en el estudio. Este porcentaje es similar al mostrado en el estudio de 2010 (81,5%). En la Figura 55 se presenta el porcentaje de respuestas afirmativas por género y tipo de estudios. Se observa el aumento de las respuestas afirmativas a partir de la ESO, a medida que aumenta la edad.

Figura 55 Porcentaje de chicas y chicos que han tenido relación de pareja por tipo de estudios



Los porcentajes de chicos y chicas que han tenido alguna relación son muy similares en 2010 y 2013. En 2013 la han tenido el 78,4% de los chicos y el 79,9% de las chicas. En 2010 estos porcentajes fueron algo más elevados: de 80,8% y 82,3%, respectivamente. En ambos estudios se refleja la misma tendencia de aumento del porcentaje a partir de la ESO.

Figura 56. Porcentaje de chicas y chicos que tienen relación de pareja en la actualidad por tipo de estudios

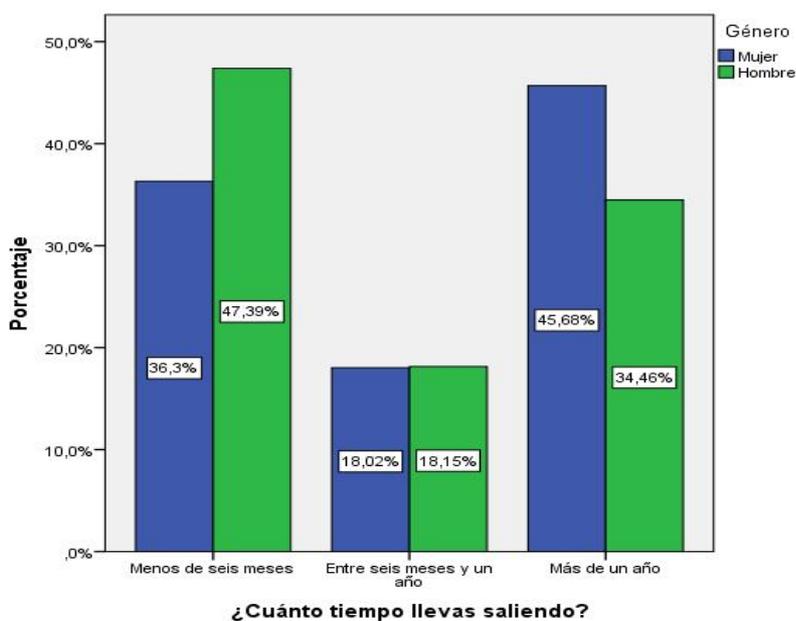


El porcentaje de adolescentes que tienen una relación en la actualidad es del 37,7% para el grupo completo, porcentaje próximo aunque algo menor al encontrado en el 2010 (39,0%).

El análisis de los resultados que se resumen en la Figura 56, reflejó una relación estadísticamente significativa entre el género y el hecho de tener actualmente una relación de pareja ($\chi^2(7160, 1) = 78,18, p < .001, V = .10$), estando sobre-representadas las chicas entre quienes afirman tener dicha relación. (42,5% frente al 32,5%). Resultados similares se encontraron en todos los tipos de estudios ($p < .001$), siendo algo más alta la relación entre los/las estudiantes de CFGS (.19). Este mismo resultado se observa en el estudio de 2010.

En las figuras siguientes se presentan los resultados más relevantes sobre las características de la actual relación de pareja, basados en las respuestas de quienes respondieron tener dicha relación.

Figura 57. Tiempo que llevan saliendo con la pareja actual y género.

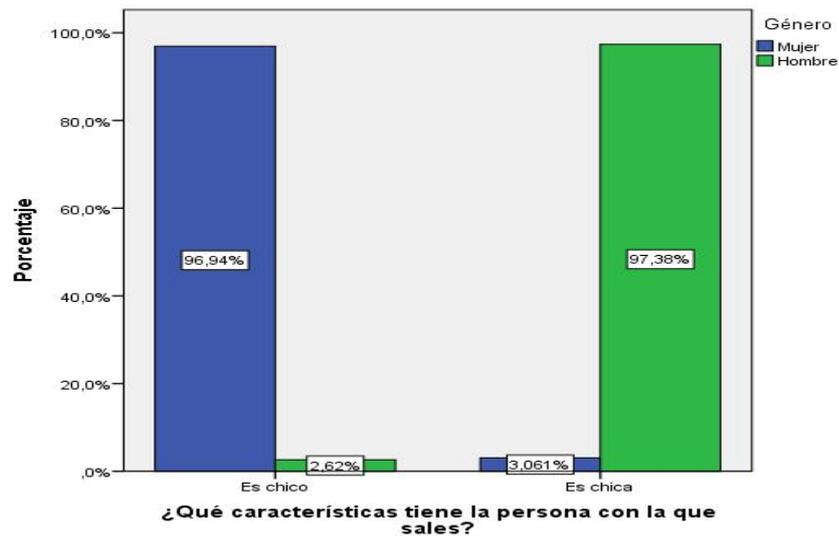


Como puede observarse en la Figura 57, la respuesta más frecuente entre las chicas (en el 45,7%) es la que refleja que llevan saliendo con su actual pareja más de un año. En el estudio de 2010 el resultado es similar, con un porcentaje del 43,6%. Entre los chicos, la más frecuente es "menos de seis meses (47,4%), encontrándose el mismo resultado en el estudio de 2010. El análisis de las diferencias en esta variable refleja que existe asociación entre la duración de la actual relación de pareja y el género de quien responde ($\chi^2(3408, 2) = 51,23, p < .001, V = .12$). La asociación aparece en las categorías extremas. En las

relaciones más cortas (menos de 6 meses) están sobre-representados los chicos, mientras que las chicas lo están en las de más de un año. El mismo resultado se encontró en 2010.

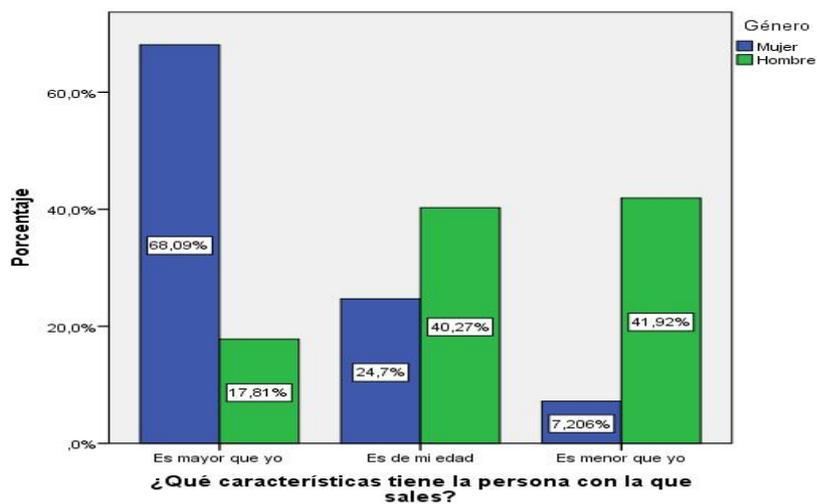
En cuando al género de la pareja actual en función del género de quien responde, los resultados se presentan en la Figura 58.

Figura 58. Género de la persona con la que salen y género del que responde



Puede observarse en la Figura 58 que la mayor parte de las relaciones son con sujetos de sexo contrario. Solamente 41 chicos (el 2,62% del total de chicos) y 58 chicas (el 3,06% del total de chicas) responden que la relación actual es con una persona de su mismo sexo. Resultados similares se encontraron en 2010.

Figura 59. Edad de la pareja con la que salen y género de quien responde



Se ha encontrado una relación estadísticamente significativa y elevada entre edad de la pareja y género (ji-cuadrado (3487, 2) = 1001,66 p < .001, V = .54). Como Los porcentajes varían mucho entre chicas (68,09%) y chicos (17,81%) en la categoría "es mayor que yo". También hay una importante variación en las otras categorías, como puede observarse en la Figura 59, especialmente en "es menor que yo", en la que responden un 41,92% de chicos y solamente un 7,21% de chicas. Es decir, que la pareja de la mayoría las chicas es mayor que ellas. En el caso de los chicos, aunque la respuesta más frecuente es la contraria, menor que yo, ésta es de menor magnitud (situándose en un 41,9%). Resultados similares fueron encontrados en 2010.

Como puede observarse en la Figura 60, Los y las adolescentes responden de forma muy mayoritaria que están bastante/muy satisfechos/as con su actual relación de pareja (92,7 % las chicas y 89,8% los chicos). Los porcentajes de quienes lo están poco o nada son de un 7,3% en el caso de las chicas y de un 10,2% de chicos. Se encontró una relación estadísticamente significativa, aunque baja, entre el grado de satisfacción con la pareja actual y el género (ji-cuadrado (3442, 3) = 16,78, p .001, V = .07). Esta relación se manifiesta en un porcentaje de chicas mayor que el esperado por azar en la categoría "mucho" y de chicos en las categorías "nada" y "poco". En el estudio de 2010, también con una relación estadísticamente significativa, ésta se manifiesta únicamente en la sobrerrepresentación de chicos en la categoría "nada".

Figura 60. Grado de satisfacción con la actual relación de pareja y género

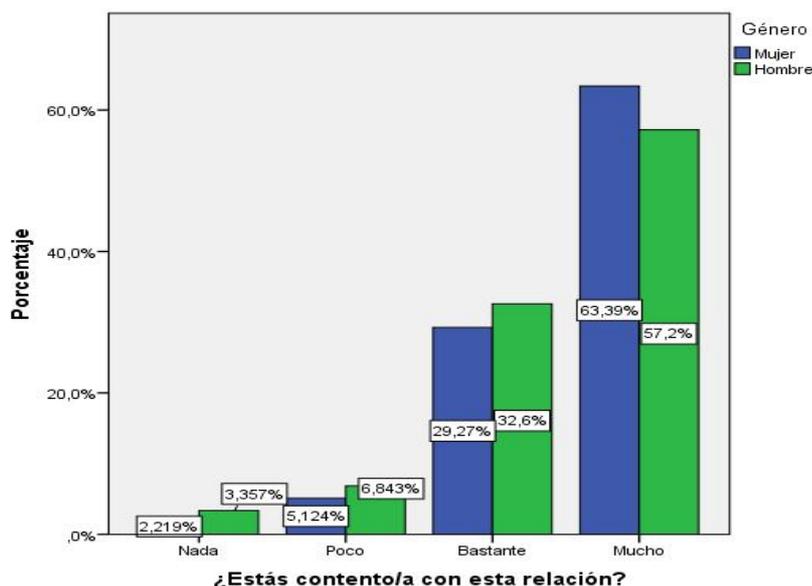
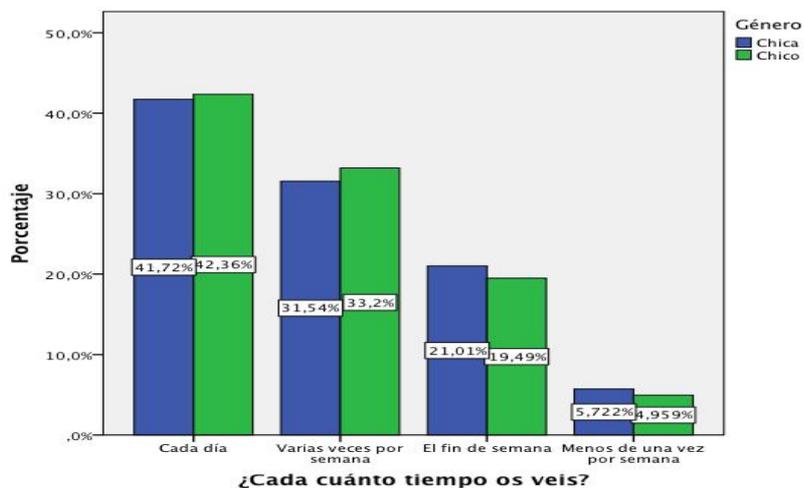


Figura 61. Frecuencia con la que ven a su pareja actual en función del género



En la Figura 61 puede verse que las y los adolescentes que tienen una relación de pareja la ven con mucha frecuencia, siendo la respuesta más frecuente “cada día” (42% en el total), seguida a de “una vez por semana (32,2% en el total) y “el fin de semana” (20,4%) y de “menos de una vez por semana” (5,4%). No hay relación entre esta variable y el género de quien responde (ji-cuadrado (3428, 2) = 1,75, $p = .42$). En las tres categorías de respuesta son muy similares los porcentajes de chicos y de chicas.

El cuestionario incluía una pregunta sobre la edad de la primera pareja. El análisis realizado sobre las 5556 respuestas válidas refleja que la edad media de la primera relación para el conjunto de quienes responden a dicha pregunta es de 13,4 años, con una desviación típica de 2,3 y un rango de 9 a 20 años. La edad media de la primera relación de las chicas es de 13,7, con una desviación típica de 2,0 y un rango de 9 a 20 años. La edad media de la primera relación de los chicos es de 13,1, con desviación típica de 2,5 y rango de 9 a 20 años. Las edades son muy similares, pero el elevado tamaño de la muestra hace que la diferencia sea estadísticamente significativa ($t(5564) = 9,1, p < .001$), resultando más elevada la de las mujeres, aunque el tamaño de efecto es mínimo ($\eta^2 = .007$).

La comparación de estos resultados, sobre la edad de la primera pareja con los de 2010 refleja una disminución significativa entre los chicos, que era de 13,5 en 2010 y es de 13.1 en 2013, lo cual equivale a una diferencia promedio de casi 5 meses. Entre las chicas, dicha edad se ha mantenido prácticamente igual, de los 13,8 a los 13,7 años. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que los resultados de 2010 llevaban a destacar la precocidad en el inicio de las relaciones de pareja como una condición que incrementaba el riesgo de ejercer maltrato de género en los chicos adolescentes.

2.3.13. Violencia de género en la pareja vivida por las adolescentes

Para evaluar la violencia de género sufrida por las adolescentes el cuestionario incluía un bloque de 15 situaciones de maltrato, precedido de la siguiente pregunta genérica “Piensa si el chico con el que salías, querías salir o quería salir contigo, te ha tratado del modo que se indica a continuación”. Los resultados para las 2992 adolescentes que respondieron se presentan en la tabla 76.

Tabla 76. Frecuencia de situaciones de maltrato en la pareja que las adolescentes afirman haber sufrido

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
1. Me han insultado o ridiculizado	77,1%	18,9%	2,4%	1,6%
2. Me han dicho que no valía nada	88,6%	8,5%	1,4%	1,5%
3. Me ha intentado aislar de mis amistades	77,6%	15,5%	4,1%	2,8%
4. Me han intentado controlar decidiendo por mí hasta el más mínimo detalle	71,2%	19,3%	5,5%	4,0%
5. Me han hecho sentir miedo	85,7%	10,2%	2,3%	1,8%
6. Me han pegado	97,0%	2,0%	0,5%	0,5%
7. Me han amenazado con agredirme para hacer cosas que no quería	95,5%	3,0%	0,7%	0,8
8. Me han intimidado con frases, insultos o conductas de carácter sexual	92,5%	5,4%	0,9%	1,1%
9. He recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que me insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban	90,5%	6,9%	1,6%	1,1%
10. Han difundido mensajes, insultos o imágenes mías por Internet o por teléfono móvil sin mi permiso.	96,1%	3,0%	0,7%	0,2%
11. Me trataban de controlar a través del móvil.	74,9%	17,5%	4,6%	3,1%
12. Me han culpado de provocar la violencia que he sufrido en alguna de las situaciones anteriores	92,5%	5,3%	1,1%	1,1%
13. Han usado mis contraseñas, que yo había dado confiadamente, para suplantar mi identidad.	95,5%	3,1%	0,7%	0,7%
14. Han usado mis contraseñas, que yo había dado confiadamente, para controlarme.	84,9%	10,1%	2,7%	2,3%
15. La he presionado para actividades de tipo sexual en las que no quería participar	93,8%	4,8%	0,7%	0,6%

En la Figura 62 se presentan los porcentajes de las adolescentes que han vivido cada situación de maltrato: “a menudo” o muchas veces”. Y en la Figura 63, los porcentajes de las que los han vivido: “a veces”, “a menudo” o “muchas veces”.

Figura 62. Porcentaje de chicas que dice haber sufrido cada situación de maltrato a menudo o muchas veces

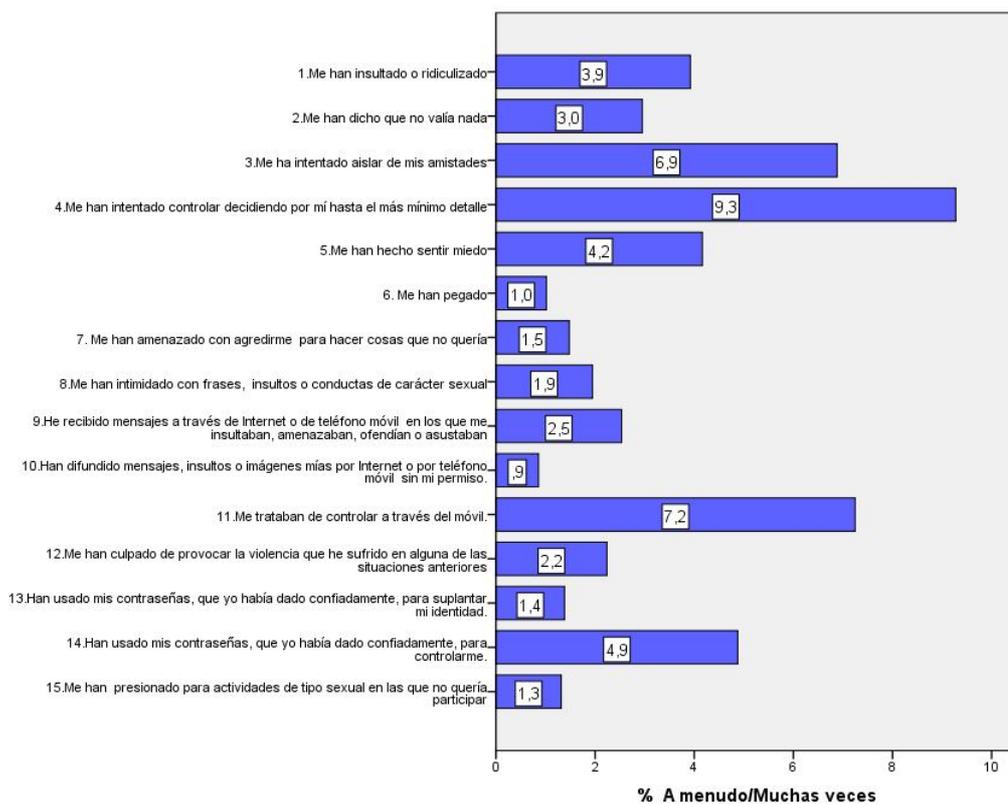
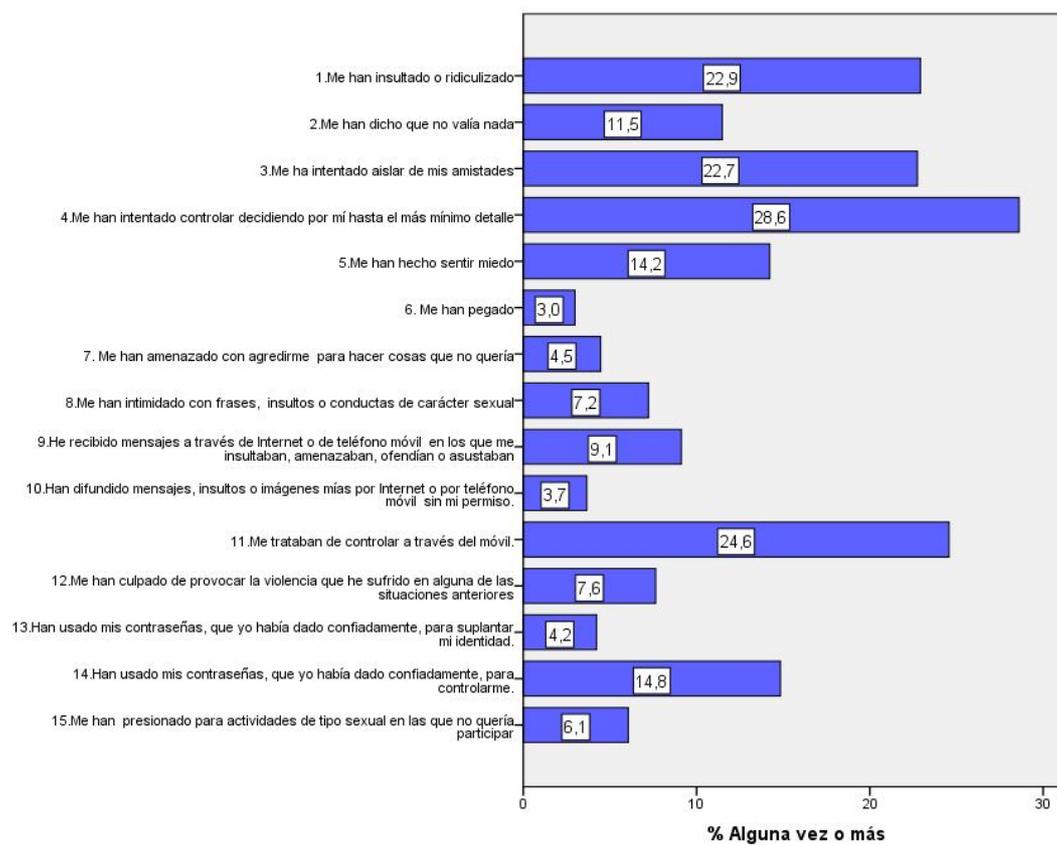


Figura 63. Porcentaje de chicas que dice haber sufrido cada situación de maltrato alguna vez, a menudo o muchas veces



Al comparar los resultados de la Figura 62 con los del 2010, se observa el mismo orden relativo de las situaciones de maltrato sufridas por las chicas. Los porcentajes siguen siendo bajos, pero se observan aumentos estadísticamente significativos en las siguientes situaciones (se presenta en primer lugar el porcentaje de “a menudo/muchas veces de 2010 seguido del de 2013): “Me han insultado o ridiculizado” (de 2,8% a 3,9%), “Me han dicho que no valía nada” (de 2,2% a 3%), “Me ha intentado aislar de mis amistades” (de 6,1% a 6,9%), “Me han intentado controlar decidiendo por mí hasta el más mínimo detalle, con quien hablo, lo que digo, a donde voy, cómo me visto...” (de 7% a 9,3%), “Me han hecho sentir miedo” (de 2,7% a 4,2%), “Me han amenazado con agredirme para hacer cosas que no quería” (de 0,9% a 1,5%), “He recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que me insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban” (de 1,4% a 2,5%), “Han difundido mensajes, insultos o imágenes mías por Internet o por teléfono móvil sin mi permiso” (de 0,8% a 0,9%), “Me han culpado de provocar la violencia que he sufrido en alguna de las situaciones anteriores” (de 1,42% a 2,2%).

Como puede observarse en la figura 62, las situaciones de maltrato vividas por un mayor número de adolescentes con frecuencia son las de control abusivo y aislamiento:

- “Han intentado controlarme decidiendo por mí hasta el más mínimo detalle (con quien hablo, lo que digo, a donde voy...), situación que ha vivido con frecuencia el 9.3%.
- “Me trataban de controlar a través del móvil” que responde haber sufrido frecuentemente el 7,2%.
- “Han intentado aislar de mis amistades”, vivido a menudo o muchas veces por el 6,9%.

Aunque con variaciones en los porcentajes, también son este tipo de conductas las más prevalentes en 2010.

Entre los indicadores que se presentan en la figura 63, que muestra las mismas formas de abuso vividas en la relación de pareja con un chico “a veces o más”, cabe destacar que:

- El 3% reconoce que le ha pegado (en 2010 era el 3,4%).
- El 6,1% que se ha sentido obligada a conductas de tipo sexual en las que no quería participar (4,6% en 2010).
- Y el 9,2% que ha recibido mensajes a través de internet o de teléfono móvil en los que le insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban (6,5% en 2010).

A las adolescentes que han respondido “a veces” o más a alguna de las situaciones anteriores se les preguntaba por el chico que las había sometido a dichas situaciones. En la Tabla 77 se presenta el número de adolescentes que responden a cada una de las categorías presentadas. Los porcentajes se han calculado

considerando como total los 1.793 casos que no respondieron no haber sufrido ninguna de las 15 situaciones de maltrato por las que se pregunta. Como puede verse, el total de los porcentajes es inferior a 100 debido a que algunas adolescentes dejaron sin responder la pregunta.

Tabla 77. Quién era el chico que ejerció el maltrato

	Frecuencia (%)
El chico con el que salgo	402 (22,4)
El chico con el que salía	729 (40,7)
El chico que quería salir conmigo	136 (7,6)
El chico con quién yo quería salir	123 (6,9)

Los porcentajes han experimentado algunos cambios con respecto a los del estudio de 2010: “el chico con el que salía” (51,2% en 2010 y 40,7% en 2013), y “el chico con el que salgo” (17,8% en 2010 y 22,4% en 2013), el chico que quería salir conmigo (13,1% en 2010 y 7,6% en 2013) y en “el chico con el que yo quería salir” (10,7% en 2010 y 6,9% en 2013).

Debido a la inclusión de nuevas preguntas en el estudio de 2013, se procedió a la reducción de la dimensionalidad de las 15 situaciones de maltrato sobre la mujer a las que respondieron las adolescentes. Se exploraron dos soluciones, con uno y con dos factores y se optó por esta segunda solución al permitir diferenciar dos tipos de victimización, que coinciden con dos fases descritas en numerosas investigaciones. El índice KMO es 0,92, reflejando una buena adecuación de la matriz de correlaciones para la factorización. Dos factores correlacionados (Promax) y con buenos coeficientes alpha, explican el 54,2% de la varianza total. La correlación entre los dos factores es $r = 0,61$.

La agrupación de las situaciones de maltrato en los dos factores detectados permite definirlos como:

- 1) **Abuso múltiple.** Incluye nueve situaciones de la lista: pegar, difusión de mensajes, insultos o imágenes; intimidar con frases, insultos o conductas de carácter sexual; culpar de provocar la violencia sufrida; amenazar con agredir para hacer cosas no deseadas; usar sus contraseñas para controlarla; obligar a actividades de tipo sexual en las que no quería participar; hacerle sentir miedo y usar sus contraseñas para suplantar su identidad. Estas situaciones recogidas en el factor 1, según los resultados de este y otros estudios se dan con menos frecuencia que las del factor dos.
- 2) **Abuso emocional.** Incluye seis situaciones de la lista que hacen referencia al control abusivo, aislamiento de amistades, y conductas que lesionan la autoestima de la víctima (insultar, ridiculizar, decirle que no vale nada y recibir mensajes con insultos, amenazas, ofensas, etc.). Estas conductas

suelen aparecer desde las primeras fases de la violencia de género y ser más frecuentes que las anteriores.

Se compararon las medias de 2010 y 2013 en las puntuaciones de los factores de los dos tipos de abuso definidos en 2010. Las medias son muy bajas en ambos casos (escala de 0 a 3) pero se encontró un incremento estadísticamente significativo ($p < .001$) en 2013:

- Abuso emocional, con una media 0,20 en 2010 con desviación típica 0,41 y 0,28 con desviación típica 0,48 en 2013.
- Abuso múltiple con una media de 0,05 y desviación típica de 0,21 en 2010 y 0,10 con desviación típica de 0,27 en 2013.

Aunque las diferencias entre 2010 y 2013 son estadísticamente significativas, los tamaños de efecto mostrados por el estadístico eta cuadrado son mínimos: 0,009 para el abuso múltiple y 0,008 para el abuso emocional.

En este estudio de 2013 se ha incluido por primera vez un bloque de preguntas sobre el tipo de mensaje recibido a través de internet o móvil en situaciones de violencia de género a las que debían responder el 10,5% de chicas adolescentes que habían reconocido haber sufrido alguna vez o más lo que se plantea en las preguntas 9 o 10, sobre recepción o difusión, respectivamente, de mensajes de acoso en el contexto de una relación de pareja con un chico. Los resultados sobre las características de dichos mensajes se presentan en las Tablas 78-79 y las acciones realizadas al recibirlos o al saber que se divulgaban en la 80.

Tabla 78. Cómo eran los mensajes de violencia de género recibidos o conocidos por las chicas a través de Internet o móvil

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
1. Me ridiculizaban.	60,7%	31,4%	3,2%	4,6%
2. Me insultaban.	38,3%	46,8%	9,6%	5,3%
3. Me hacían sentir miedo	63,5%	26,7%	5,8%	4%
4. Me amenazaban para hacer cosas que no quería.	79,4%	14,4%	3,6%	2,5%
5 Difundían imágenes más comprometidas o de carácter sexual sin mi permiso.	89,1%	8,7%	1,1%	1,1%
6. Me presionaban a participar en actividades de tipo sexual en las que no quería participar.	85,3%	10,8%	2,9%	1,1%

Tabla 79. Medios reconocidos por las chicas por los que se enviaron los mensajes

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
1. Correo electrónico	88,4%	6,8%	1,2%	3,6%
2. Videollamada(Skype...)	92,5%	3,6%	1,6%	2,4%
3. Teléfono	56,7%	26,8%	8,4%	8%
4. Facebook	81,7%	11,2%	4,0%	3,2%
5. Twitter	78,6%	14,4%	1,2%	5,8%
6. Tuenti	48,7%	33,8%	10%	7,4%
7. Whatsapp	48,5%	30,7%	6,7%	14,1%
8. Messenger	80,9%	8,6%	5,1%	5,5%
9. SMS	67,8%	19,5%	6,1%	6,5%
10. Blogs	90,7%	3,2%	2,8%	3,2%
12. Youtube	93,1%	2,4%	1,6%	2,8%
13. Myspace	93,1%	2%	2,4%	2,4%
14. Informer, Gossip.	92,6%	2,5%	1,2%	3,7%

Tabla 80. Acciones ante los mensajes de violencia de género

	Si	No
1. Nada, por miedo.	21,8%	78,2%
2. Nada, para ver si cesaban.	37%	63%
3. Me desconecte.	50%	50%
4. Bloquee los mensajes, las llamadas...	48,3%	51,7%
5. Cambie mis números de acceso, códigos...	29,4%	70,6%
6. Se lo dije a una amiga.	67,8%	32,2%
7. Se lo dije a un amigo.	50,8%	49,2%
8. Se lo dije a una profesora.	10,6%	89,4%
9. Se lo dije a un profesor.	8%	92%
10. Se lo dije a mi madre	39,4%	60,6%
11. Se lo dije a mi padre.	23,1%	76,9%
12. Se lo dije a otra persona de mi familia.	33,3%	66,7%
13. Le dije a la persona que los enviaba que dejara de hacerlo.	59,4%	40,6%
14. Trate de hacer lo mismo a quien me acosaba.	17,5%	82,5%
15. Presenté una denuncia.	9,1%	90,9%

Los resultados sobre los mensajes recibidos o divulgados en relación a la violencia de género conocidos por las chicas a las que hacían referencia reflejan que:

1. **Insultar** es reconocido como el contenido más frecuente de los mensajes por el 61,7% de las chicas que los han sufrido a veces, a menudo o muchas veces. Cuando se consideran estas tres categorías, el contenido más frecuente es **ridiculizar**. Conviene tener en cuenta que si se consideran solo las categorías “a menudo” o “muchas veces” el segundo contenido más frecuente es **producir miedo**, reconocido por el 9,8% de las chicas que sufrieron este tipo de mensajes.
2. Los **medios a través de los cuales** se enviaron con mayor frecuencia son: Whatsapp, Tuenti y teléfono móvil, seguidos a cierta distancia de SMS; siendo el resto de los medios destacados por menos del 20% de las chicas que sufrieron dichos mensajes.
3. Las **acciones emprendidas** por un mayor número de chicas adolescentes después de haber recibido o conocido dichos mensajes son: decírselo a una amiga (67,8%), decirle a la persona que los enviaba que dejara de hacerlo (59,4%), decírselo a un amigo (50,8%), desconectarse (50%) y bloquear los mensajes, las llamadas (48,3%). Como en otras situaciones de violencia de género, la madre es la persona adulta a la que con más frecuencia se recurre (39,4%). Conviene tener en cuenta que un 37% no hizo nada para ver si cesaban y que un 21,8% no hizo nada por miedo

2.3.14. Violencia de género en la pareja vivida por los adolescentes

Para evaluar la violencia de género ejercida por los adolescentes se incluía un bloque de 16 situaciones de maltrato, precedido de la siguiente pregunta genérica “Piensa si tú has tratado a la chica con la que salías, querías salir o quería salir contigo, del modo que se indica a continuación y responde la frecuencia con la que ha sucedido”.

En la tabla 81 se presenta la distribución de respuestas de los 2992 chicos que respondieron a este bloque de preguntas; en la Figura 64, los porcentajes de los que afirman haber ejercido cada situación de maltrato: “a menudo” o muchas veces”; y en la Figura 65, los de quienes afirman haberlas ejercido: “a veces” o más.

La comparación de los porcentajes de chicos que dicen haber realizado las anteriores conductas “a menudo o muchas veces” con los de 2010 refleja aumentos estadísticamente significativos ($p < .05$) en 2013, en dos de los indicadores: “La he intentado aislar de sus amistades” (2,63% en 2013 y 2% en 2010) y en “La

he pegado" (1,5% en 2013 y 1% en 2010). En los restantes indicadores no se han experimentado cambios estadísticamente significativos. Por lo que se han analizado también las diferencias al incluir también la categoría de "alguna vez".

Tabla 81. Frecuencia de situaciones de maltrato en la pareja que los adolescentes afirman haber ejercido

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
1. La he insultado o ridiculizado	86,7%	11,6%	0,6%	1,1%
2. Le he dicho que no valía nada	92,6%	5,6%	1,0%	0,9%
3. La he intentado aislar de sus amistades	88,6%	8,7%	1,6%	1,1%
4. La he intentado controlar, decidiendo por ella hasta el más mínimo detalle	83,6%	13,1%	1,9%	1,4%
5. Le he hecho sentir miedo	91,4%	6,7%	1,0%	0,9%
6. La he amenazado con agredirla para obligarla a hacer cosas que no quería	97,3%	1,4%	0,5%	0,8%
7. La he pegado	96,6%	2,0%	0,5%	0,9%
8. La he intimidado con frases, insultos o conductas de carácter sexual	95,2%	3,3%	0,8%	0,7%
9. Le he enviado mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que la insultaba, amenazaba, ofendía o asustaba	94,9%	3,4%	0,8%	0,9%
10. He difundido fotos, insultos imágenes de ella por Internet o por teléfono móvil sin su permiso	96,1%	2,5%	0,8%	0,6%
11. He culpado de provocar mi violencia en alguna de las situaciones anteriores a la persona que la sufría	94,1%	4,3%	0,7%	0,9%
12. He tratarlo de controlarla a través del móvil.	86,1%	10,9%	1,9%	1,1%
13. He usado sus contraseñas, que ella me había dado confiadamente, para suplantar su identidad	95,8%	2,6%	0,9%	0,7%
14. He usado sus contraseñas, que ella me había dado confiadamente, para controlarla	90,1%	7,4%	1,5%	1,0%
15. La he presionado para que realizara conductas de tipo sexual en las que no quería participar.	93,7%	4,7%	0,6%	1,0%
16. He presumido de realizar alguna de las conductas anteriores ante amigos u otras personas.	94,1%	4,2%	0,8%	0,8%

Figura 64. Porcentaje de chicos que dice haber ejercido cada situación de maltrato a menudo o muchas veces

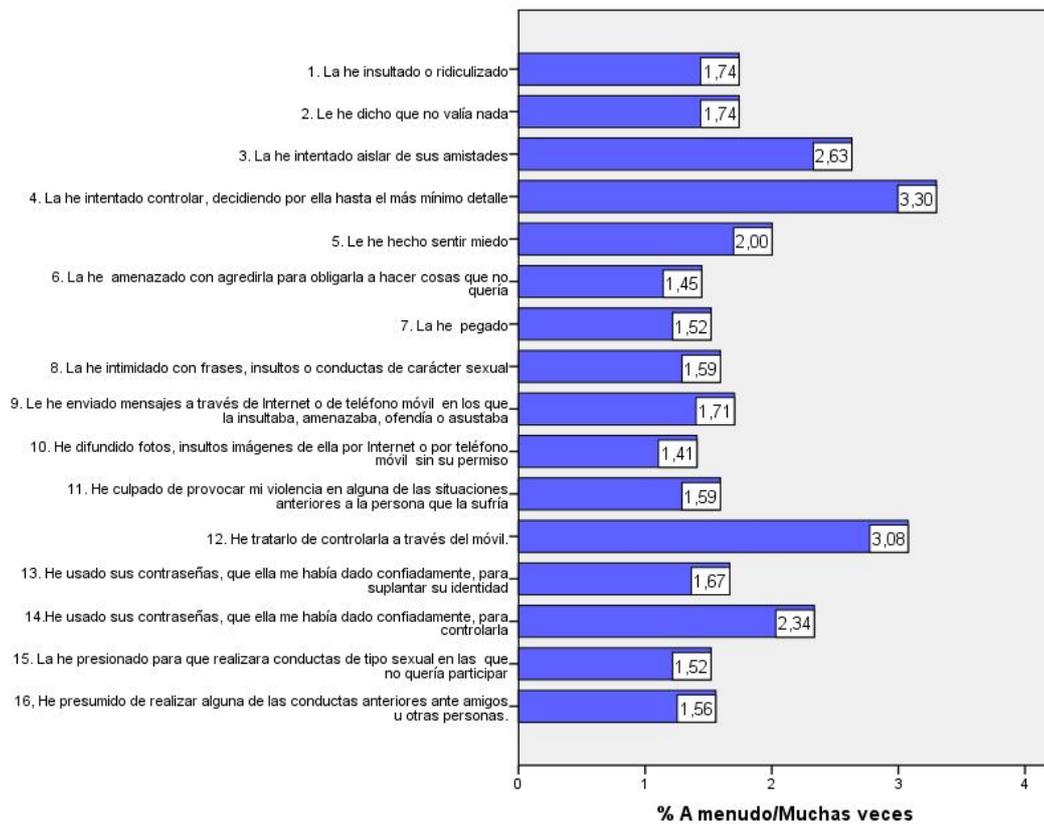
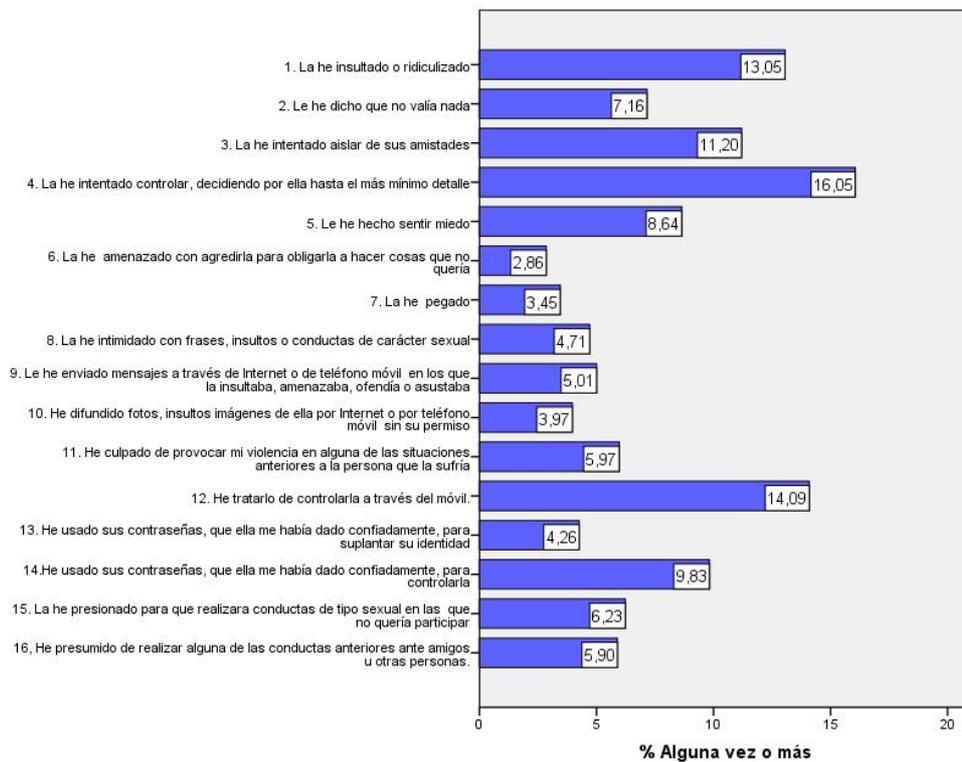


Figura 65. Porcentaje de chicos que dice haber ejercido cada situación de maltrato a veces, a menudo o muchas veces



Cuando se comparan los porcentajes 2010-2013 de los que responden haber realizado las anteriores conductas "alguna vez o más" se encontraron aumentos estadísticamente significativos en la mayor parte de los indicadores: ($p < .01$) en : "La he insultado o ridiculizado" (13,2% en 2013 y 10,3% en 2010), "Le he dicho que no valía nada" (7,2% en 2013 y 4,4% en 2010), "La he intentado controlar, decidiendo por ella hasta el más mínimo detalle" (16,2% en 2013 y 13,8% en 2010), "Le he hecho sentir miedo" (8,7% en 2013 y 6,3% en 2010), "La he pegado" (3,3% en 2013 y 2,5% en 2010), "Le he enviado mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que la insultaba, amenazaba, ofendía o asustaba" (4,9% en 2013 y 3,2% en 2010), "He difundido fotos, insultos imágenes de ella por Internet o por teléfono móvil sin su permiso" (3,8% en 2013 y 2,2% en 2010) y "La he presionado para que realizara conductas de tipo sexual en las que no quería participar" (6,1% en 2013 y 4,8% en 2010). También se encontró un aumento estadísticamente significativo ($p < .05$) en "La he intimidado con frases, insultos o conductas de carácter sexual" (4,7% en 2013 y 3,8% en 2010).

La comparación de las Figuras 62 y 63 con las figuras 64 y 65, reflejan que en la mayoría de las conductas por las que se pregunta el porcentaje de chicos que reconoce haberla ejercido hacia la chica con la que salía, quería salir o quería salir con él, es sensiblemente menor al porcentaje chicas que reconoce haber sufrido cada situación. A diferencia de lo que se encontró en el estudio de 2010, en general las diferencias son mucho mayores cuando se consideran las respuestas que reflejan haber vivido la situación alguna vez o más así como el control abusivo y el aislamiento repetidos con frecuencia. Por lo que cabe plantear como hipótesis que ahora una de las principales diferencias de apreciación de las situaciones consideradas como más graves se produce en el reconocimiento de que se haya o no vivido cada situación así como en la frecuencia con la que se ejercen las más habituales.

Se presentan a continuación la comparación de las situaciones de maltrato reconocidas "a menudo" o "muchas veces" por los chicos y por las chicas:

- 1) *El control abusivo* es la situación de maltrato que un mayor porcentaje de chicos reconoce haber ejercido, incluyendo en este sentido también el realizado *a través del móvil o utilizando las contraseñas* que ella le había dado.
 - "La he intentado controlar decidiendo por ella hasta el más mínimo detalle (con quien habla, lo que dice, a donde va...)", situación que reconoce haber ejercido el 3,31% de los chicos y haberla sufrido el 9.5% de las chicas.
 - "Intento de control a través del móvil", el 2,98% de los chicos y el 7,5% de las chicas.

- “Uso de sus contraseñas, que ella me había dado confiadamente, para controlarla”, el 2,4% de los chicos y el 5% de las chicas.
- 2) *El intento de aislamiento* (“La he intentado aislar de sus amistades”), reconoce haberlo ejercido el 2,63% de los chicos y sufrido el 6,9% de las chicas.
- 3) *Acoso a través de mensajes de internet o móvil*, evaluado a través de los siguientes indicadores:
- “He difundido mensajes de Internet o móvil que la insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban” reconocido por el 1,6% de los chicos (el 1,1% en 2010). En 2013 el 2,6% de las chicas reconoce haber recibido este tipo de mensajes.
 - “He difundido por Internet o móvil insultos, mensajes o imágenes tuyas, sin su permiso”: el 1,3% de los chicos responde que lo ha hecho (el 1,1% en 2010). En 2013 el 1% de las chicas reconoce haber sufrido dicha situación.
 - “He usado sus contraseñas, que ella me había dado confiadamente, para suplantar su identidad”, pregunta realizada solo en 2013, a la que responde afirmativamente el 1,6% de los chicos. Este porcentaje coincide con el del 1,6% de las chicas que reconoce haber sufrido dichas situaciones.
- 4) *Las agresiones verbales y psicológicas*, reconoce haberlas ejercido frecuentemente entre el 1,8% y el 1,4% de los chicos, según el indicador:
- “La he insultado o ridiculizado” por el 1,4% (el 4% de las chicas reconoce haberlo sufrido)
 - “He hecho que sienta miedo” el 1,8% (el 4,2% de las chicas reconoce haberlo sentido).
 - “Le he dicho que no valía nada” el 1,7% (el 2,8% de las chicas reconoce haberlo escuchado).
 - “La he intimidado con frases, insultos o conductas de carácter sexual” el 1,4% (el 1,9% de las chicas reconoce haberlo sufrido).
- 5) *Las agresiones físicas, las coacciones y la presión para conductas sexuales* son reconocidas por un porcentaje de chicos igual o superior al porcentaje de chicas que responde haberlas sufrido:
- “La he pegado”, lo reconoce el 1,5% de los chicos y haber sufrido dicha situación el 1% de las chicas. En contra de la tendencia mayoritaria, en esta situación es mayor el porcentaje de chicos que reconoce haberla ejercido que el de las chicas que reconoce haberla sufrido.
 - “La he amenazado con agredir para obligarla a hacer cosas que no quería”, lo reconoce el 1,4% de los chicos y haberlo sufrido el 1,4% de las chicas.

- “La he presionado para que realizara conductas de tipo sexual en las que ella no quería participar”, reconoce haberla ejercido el 1,4% de chicos y haberla sufrido el 1,4% de chicas.

6) *Presumir del maltrato y culpar a la víctima*, son dos agravantes a las situaciones anteriores que reconoce haber ejercido con frecuencia el 1,6% de los chicos, a través de los siguientes indicadores:

- “La he culpado de provocar mi violencia”. El 2,3% de las chicas reconoce haberlo sufrido con frecuencia.
- “He presumido de realizar algunas de las conductas anteriores ante amigos u otras personas”.

A los adolescentes que han respondido “a veces” o más a alguna de las situaciones anteriores se les preguntaba por la chica a la que habían sometido a dichas situaciones. En la Tabla 82 se presenta el número de chicos adolescentes que responden a cada categoría y entre paréntesis los porcentajes, que se han calculado considerando como total los 1.373 que no respondieron no haber ejercido las 16 situaciones de maltrato por las que se pregunta. El total de los porcentajes suma más de 100 debido a que en algunos casos eligieron más de una categoría.

Tabla 82. Quien era la chica a la que se maltrató

	Frecuencia (%)
La chica con la que salgo	509 (37,1)
La chica con la que salía	867 (63,1)
La chica que quería salir conmigo	312 (22,7)
La chica con la que yo quería salir	354 (25,8)

La comparación de los resultados reflejados en la tabla 77 y 82 refleja, en primer lugar, una superior tendencia en los chicos a mencionar haber vivido situaciones de maltrato con más de una chica. Por otra parte, en el caso de las chicas es mayor la referencia a relaciones pasadas y menor la referencia a relaciones actuales que en el caso de los chicos.

La comparación de los resultados de la tabla 82 con los obtenidos en 2010 refleja que en las respuestas dadas por los chicos en 2013 aumentan todos los porcentajes: la chica con la que salgo (pasa del 26,2% al 37,1%), la chica con la que salía (del 42,3% al 63,1%), la chica que quería salir conmigo (del 18% al 22,7%) y la chica con la que yo quería salir (del 22,2% al 25,8%).

Se procedió a la reducción de la dimensionalidad de las 16 situaciones de agresión sobre la mujer a las que respondieron los adolescentes. El índice KMO es 0,96, reflejando una buena adecuación de la matriz para la factorización. Dos factores explican el 62,6% de la varianza total.

A diferencia de lo que sucedía en 2010, que todos los indicadores del maltrato ejercido percibido por los chicos se resumían en un único factor, en 2013 se distinguen dos factores, similares a los del maltrato sufrido por las chicas:

- ❖ **Abuso múltiple.** Incluye diez situaciones de la lista: pegar; difusión de mensajes, insultos o imágenes; intimidar con frases, insultos o conductas de carácter sexual; culpar de provocar la violencia sufrida; amenazar con agredir para hacer cosas no deseadas; usar sus contraseñas para controlarla; obligar a actividades de tipo sexual en las que no quería participar; hacerla sentir miedo y usar sus contraseñas para suplantar su identidad. Estas situaciones recogidas en el factor 1, según los resultados de este y otros estudios se dan con menos frecuencia que las del factor dos.
- ❖ **Abuso emocional.** Incluye seis situaciones de la lista que hacen referencia al control abusivo, aislamiento de amistades, y conductas que lesionan la autoestima de la víctima (insultar, ridiculizar, decirle que no vale nada y recibir mensajes con insultos, amenazas, ofensas, etc.), controlar a través del móvil y usar sus contraseñas para controlarla. Estas conductas suelen aparecer desde las primeras fases de la violencia de género y son ser más frecuentes que las anteriores.

En este estudio de 2013 se ha incluido por primera vez un bloque de preguntas sobre el tipo de mensaje y el medio utilizado para enviarlo a través de internet o móvil en situaciones de violencia de género, a las que debían responder el 6,4% de chicos adolescentes que decían haber enviado dichos mensajes alguna vez o más (en las preguntas 9 y 10). Los resultados sobre las características de dichos mensajes se presentan en las Tablas 83-84.

Tabla 83. Cómo eran los mensajes de violencia de género enviados por los chicos a través de Internet o móvil

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
1. La ridiculizaba	63,6%	22,5%	4,3%	9,6%
2. La insultaba.	47,3%	35,9%	6,5%	10,3%
3. Le hacía sentir miedo	65,9%	15,1%	7,6%	11,4%
4. La amenazaba para que hiciera cosas que no quería.	71%	10,4%	6%	12,6%
5 Difundía imágenes suyas comprometidas o de carácter sexual sin su permiso.	69,9%	14,2%	5,5%	10,4%
6. La presionaba a participar en actividades de tipo sexual en las que no quería participar	66,7%	14,8%	8,7%	9,8%

Tabla 84. Medios a través de los cuales los chicos enviaron los mensajes

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
1. Correo electrónico	72,8%	14,1%	3,3%	9,8%
2. Videollamada (Skype...)	65%	22,4%	3,3%	9,3%
3. Teléfono.	48,9%	29,9%	10,3%	10,9%
4. Facebook	67,6%	14,3%	7,1%	11%
5. Twitter	57,4%	21,9%	10,4%	10,4%
6. Tuenti	48,9%	27,5%	9,6%	14%
7. Whatsapp	36,6%	31,7%	12,6%	19,1%
8. Messenger	63,9%	18,6%	8,7%	8,7%
9. SMS	61,4%	21%	6,8%	10,8%
10. Blogs	71,1%	13,3%	6,1%	9,4%
12. Youtube	65,7%	12,2%	11%	11%
13. Myspace	72,9%	10,5%	7,2%	9,4%
14. Informer, Gossip	75,3%	9,9%	4,9%	9,9%

La comparación de los resultados resumidos en las tablas anteriores, sobre los mensajes enviados por los chicos, con los obtenidos a través de lo conocido por las chicas que los sufrieron refleja que:

A partir de los resultados que en ellas se presentan se desprende que:

- ❖ **Insultar** es reconocido como contenido de los mensajes por la mayoría de los adolescentes que los han enviado o sufrido. Los resultados obtenidos al preguntar a ellas y a ellos son bastante coincidentes, puesto que el 61,7% de las chicas y el 52,7% de los chicos lo reconocen como uno de los contenidos de los mensajes que han sufrido ellas y enviado ellos. En segundo lugar, destaca la frecuencia con la que dichos mensajes tratan de ridiculizar, en lo que también hay bastante coincidencia. El 39,3% de las chicas y el 36,4% de los chicos responden que dichos mensajes trataban de ridiculizarlas, a veces, a menudo o muchas veces.
- ❖ **Hacer sentir miedo** es reconocido por los chicos como objetivo de los mensajes que más han repetido. El 19% responde que éste era el contenido de los mensajes o llamadas que han realizado a menudo o muchas veces. El porcentaje de chicas que lo destaca como contenido frecuente de los mensajes es, en este caso menor, del 9,8%.
- ❖ **Coacciones con amenazas** (amenazar para que ella hiciera cosas que no quería hacer) y presiones para participar en actividades de tipo sexual son reconocidas como el contenido de los mensajes bastante más

frecuentemente por los chicos que por las chicas. Cuando se consideran las dos categorías de más frecuencia se encuentra que, entre quienes han enviado o sufrido mensajes de maltrato, el 18,6% de los chicos y el 6,1% de las chicas reconocen que incluían coacciones. Las presiones para que ella participara en actividades de tipo sexual en las que no quería son reconocidas como contenido frecuente de los mensajes por el 16,3% de los chicos y el 4% de las chicas.

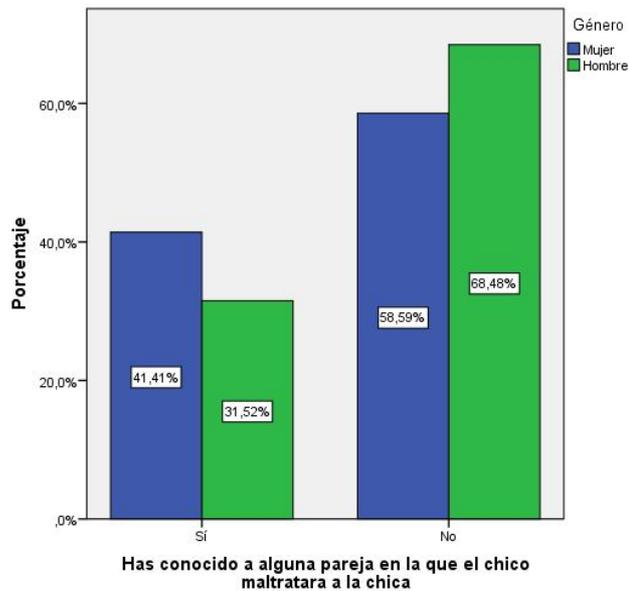
- ❖ *Difundir imágenes de ella comprometidas o de carácter sexual sin su permiso*, reconoce haberlo realizado frecuentemente el 15,9% de los chicos que han enviado mensajes de maltrato y haberlos conocido con frecuencia el 2,2% de las chicas que han sufrido dichos mensajes. La discrepancia en este contenido es máxima
- ❖ *Los medios a través de los cuales* un mayor porcentaje de chicos han enviado los mensajes en situaciones de violencia de género son: Whatsapp, Tuenti y teléfono móvil, seguidos a cierta distancia de Twitter, SMS, Messenger, Skype, Facebook y Youtube. El resto de los medios son destacados por menos del 30% de los chicos que enviaron este tipo de mensajes. A partir de los datos proporcionados por las chicas, los medios de los mensajes de violencia de género que ellas han conocido con mayor frecuencia son, como sucedía en el caso de los chicos: Whatsapp, Tuenti y teléfono móvil, seguidos a cierta distancia de SMS; siendo el resto de los medios destacados por menos del 20% de las chicas que sufrieron dichos mensajes, mucho menos de los que los destacan los chicos que dicen haberlos enviado.

2.3.15. Conocimiento de casos de violencia de género

Se presenta a continuación la distribución de respuestas a la pregunta: ¿Has conocido a alguna pareja en la que el chico maltratara a la chica? ¿En qué pareja sucedió?. Y a continuación: "¿cómo se resolvió?"

De un total de 6.403 respuestas válidas respondieron afirmativamente 2.346 sujetos (el 36,6%) y 4.057 (el 63,4%) lo hicieron de forma negativa. En la Figura 66 se presenta la distribución de dichas respuestas en función del género. Los resultados difieren significativamente de los encontrados en 2010 ($p < .01$) ya que en este estudio respondieron afirmativamente el 26,1% de los casos.

Figura 66. Conocimiento de parejas en las que el chico maltrata a la chica.



Hay una relación significativa entre el conocimiento de casos de violencia de género y el género de quien responde al cuestionario ($\chi^2(6403,1) = 67,31, p < .001, V = .10$). Ellas están sobre-representadas entre quienes afirman conocer algún caso, puesto que así responde el 41,4% de las chicas frente al 31,5% de los chicos. Una relación similar se encontró en 2010, aunque los porcentajes de conocimiento de casos son inferiores en los dos sexos.

A continuación se presentan para el total y segregados por género los resultados de la pregunta ¿en qué pareja sucedió?, limitados a los que afirmaron conocer alguna situación en la que el chico maltratará a la chica.

Tabla 85. Respuestas de las chicas a la pregunta ¿En qué pareja sucedió?

Pareja en la que sucedió el maltrato	Frecuencia	Porcentaje
Con el chico con el que salgo	10	0,8
Con el chico con el que salía	85	6,4
En otra pareja de adolescentes/jóvenes	818	61,9
En otra pareja de adultos	408	30,9
Total	1321	100,0

La tabla 85 refleja que la mayoría de las chicas que reconoce haber vivido maltrato no tiene una relación actual con el chico que la maltrataba. Aunque esto se detectaba ya en relación a situaciones específicas, lo es de forma mucho más acentuada cuando se pregunta directamente por el conocimiento de situaciones de "maltrato". Por otra parte, la comparación de los resultados incluidos en la tabla 85 con los de la tabla 77, refleja que aunque 402 chicas reconocían estar sufriendo con su pareja actual alguna situación

específica de maltrato, solo 10 se incluyen en la categoría genérica de maltrato. Mientras 729 chicas afirmaban haber sufrido a veces o más alguna de las situaciones específicas de maltrato referidas a parejas anteriores, solo 85 se incluyen en la categoría genérica de maltrato referida a una pareja pasada. Es decir, que como se ha detectado en investigaciones anteriores, existe una gran diferencia entre reconocer que se ha sufrido una situación concreta de maltrato e incluirse dentro de la categoría genérica de maltratada.

La comparación de los datos que se presentan en la tabla 85 con los obtenidos en 2010 refleja dos cambios significativos en los porcentajes de chicas que reconocen que el maltrato conocido por ellas se da: "con el chico con el que salgo" (pasa del 1,4% al 0,8%) y "con el chico con el que salía (del 3,6% al 6,4%). Lo cual refleja que ahora son más las chicas que reconocen haber sufrido maltrato (del 5% al 7,2%) y las que lo hacen se refieren de forma muy mayoritaria a una relación de pareja ya finalizada.

Tabla 86. Respuestas de los chicos a la pregunta ¿En qué pareja sucedió?

Pareja en la que sucedió	Frecuencia	Porcentaje
Con la chica con la que salgo	18	2,7
Con la chica con la que salía	33	4,9
En otra pareja de adolescentes/jóvenes	396	58,6
En otra pareja de adultos	229	33,9
Total	676	100,0

La comparación de los resultados incluidos en la tabla 86 con los de la tabla 82, refleja que mientras 509 chicos reconocían estar ejerciendo con su pareja actual alguna situación específica de maltrato, solo 18 se incluyen en la categoría genérica de maltrato. Mientras 867 chicos afirmaban haber ejercido alguna vez alguna de las situaciones específicas de maltrato referidas a parejas anteriores, solo 33 se incluyen en la categoría genérica de maltrato referida a una pareja pasada.

Comparando los resultados de la tabla 86 con los de 2010 refleja cambios en los cuatro porcentajes de chicos que reconocen que el maltrato conocido por ellos se da: con la chica con la que salgo (pasa del 3,9% al 2,7%), con la chica con la que salía (del 3,7 al 4,9), en otra pareja de adolescentes/jóvenes (del 62,8% al 58,6%) y en otra pareja de adultos (del 29,6% al 33,9%). Lo cual refleja que aunque se mantiene igual (7,6%) el porcentaje de chicos que reconoce haber maltratado a su pareja, ahora en la mayoría de los casos el maltrato se produjo en una relación anterior no en la actual, al contrario de lo que sucedía en 2010.

Las distribuciones de frecuencias de las respuestas a la pregunta ¿Cómo se resolvió? se presentan en las Tablas 87 y 88 segregadas por género. Como puede observarse en ellas, las distribuciones son bastante parecidas y en ellas se manifiesta el mismo esquema detectado en 2010.

Tabla 87. Respuestas de las chicas a la pregunta ¿Cómo se resolvió?

¿Cómo se resolvió el maltrato?	Frecuencia	Porcentaje
La chica dejó al chico y el maltrato se acabó	617	44,3
La chica y el chico siguen juntos y el maltrato acabó	147	10,6
La chica dejó al chico y el maltrato continuó	116	8,3
Otra forma distinta de las anteriores	513	36,8
Total	1393	100,0

Tabla 88. Respuesta de los chicos a la pregunta ¿Cómo se resolvió?

¿Cómo se resolvió?	Frecuencia	Porcentaje
La chica dejó al chico y el maltrato se acabó	410	40,6
La chica y el chico siguen juntos y el maltrato acabó	137	13,6
La chica dejó al chico y el maltrato continuó	90	8,9
Otra forma distinta de las anteriores	372	36,9
Total	1009	100,0

2.3.16. ¿Qué harían si sufrieran maltrato en su pareja?

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en la pregunta: ¿qué harías si te sucediera algo así?, referida al maltrato en la pareja. Es una pregunta con respuesta múltiple, en la que cada una de las opciones tiene dos respuestas posibles, Sí o No. A esta pregunta respondieron todos los y las participantes y el número de respuestas válidas oscila entre 6140 y 6329. En la Figura 67 se presentan los porcentajes de respuestas afirmativas a cada una de las opciones para todo el grupo y en la Figura 68 segmentados por género. Puesto que podían responder a varias opciones los porcentajes suman más de 100. Estos resultados reflejan que:

- ❖ Las acciones que las chicas anticipan con más frecuencia son. 1) "romper la relación"; 2. "hablar con mis amigas" y "hablar con mi madre". De lo cual se deduce la importancia de dichas figuras para ayudar a salir del maltrato.

- ❖ Las acciones que los chicos anticipan con más frecuencia son: 1) “romper la relación”; 2) “hablar con los amigos”. Lo cual pone de manifiesto la relevancia que el grupo de iguales puede tener también en ellos.

Figura 67. Qué harías si vivieras maltrato en tu pareja. Grupo completo.

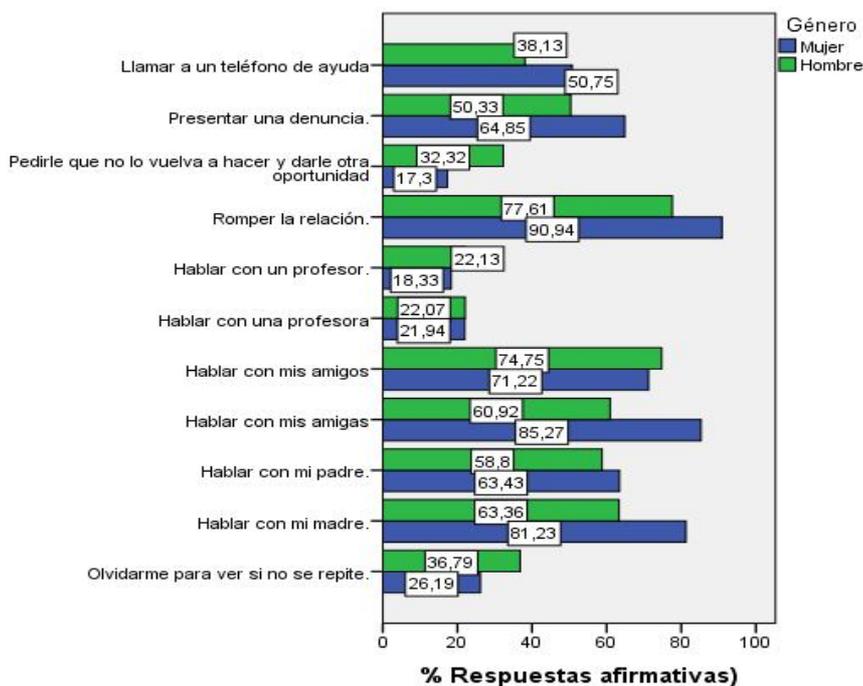
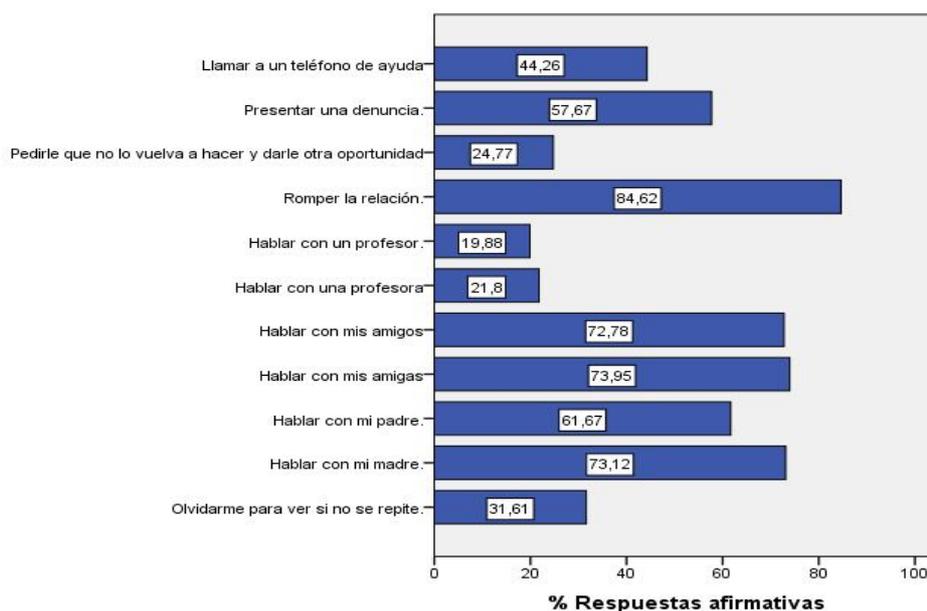


Figura 68. Qué harían ellas y ellos si vivieran maltrato con su pareja



Se encontraron algunas diferencias estadísticamente significativas con los resultados de 2010 ($p < .01$). Se reducen los porcentajes en: “Hablar con mis amigos” (pasa del 78,3% al 73,9%), “Hablar con mis amigas” (del 75,5% al 73%), “Presentar una denuncia” (del 64,2% al 57,7%) y “Llamar a un teléfono de

ayuda" (del 50,6% al 44,3%). En 2013 la anticipación de que "hablaría con mi madre" es casi igual que "hablaría con mis amigas", mientras que en 2010 había un 5,4% de diferencia entre ambas respuestas.

Se analizaron las relaciones entre cada una de las respuestas anteriores y el género. El resumen de los estadísticos de asociación se presenta en la Tabla 89.

Tabla 89. Relaciones entre el género y qué harían si vivieran maltrato en su pareja

	Ji2	V
Olvidarme para ver si no se repite	87,66**	.12
Hablar con mi madre	255,44***	.20
Hablar con mi padre	18,06***	.05
Hablar con mis amigas	447,65***	.27
Hablar con mis amigos	10,37***	.04
Hablar con una profesora	0,37 ns	.01
Hablar con un profesor	10,51***	.04
Romper la relación	216,91***	.19
Pedirle que no lo vuelva a hacer y darle otra oportunidad	181,97***	.17
Presentar una denuncia	156,03***	.16
Llamar a un teléfono de ayuda	101,96***	.13

(N = oscilan entre 6140 y 6329, grados de libertad = 1. *p < .05; ** p < .01, *** p < .001, ns = no significativa)

En la Tabla 89 puede verse que la mayor parte de las respuestas están relacionadas con el género, con la única excepción de hablar con una profesora. Esto implica que los porcentajes de respuestas afirmativas varían con el género de quien responde. Las chicas responden con porcentajes más altos en: hablar con mis amigas, hablar con mi madre, romper la relación, hablar con mi padre, presentar una denuncia y llamar a un teléfono de ayuda. Por el contrario, son más altos los porcentajes de chicos en: pedirle que no lo vuelva a hacer y darle otra oportunidad, olvidarme para ver si no se repite, hablar con mis amigos y hablar con un profesor. En general, estos resultados reflejan que las chicas anticipan una respuesta más activa en el caso de sufrir maltrato.

En el estudio de 2010 se encontraron relaciones similares, aunque ahora "hablar con una profesora" muestra una relación estadísticamente significativa, aunque muy baja (V = .04) y "hablar con el padre" no presenta relación estadísticamente significativa. Los cambios en los porcentajes para el grupo total con respecto al estudio de 2010, se mantienen al analizar los resultados separados por sexos.

2.3.17. Concepto de maltrato en las relaciones de pareja

Se presentan a continuación los resultados obtenidos sobre el concepto de maltrato, a través de las respuestas al presentar un listado de 19 conductas en torno a las cuales se pregunta si representan maltrato: 14 de ellas son incluidas como indicadores de la violencia de género en los estudios sobre este tema. El cuestionario incluía también cinco conductas que no representan maltrato: llevarle la contraria en algo (expresión de la discrepancia necesaria en una relación para mantener la individualidad, que suele ser destacada por los maltratadores como justificación), así como otros cuatro elementos habituales en una relación de pareja y no incluidos entre los indicadores de maltrato: confiar en la pareja, decirle que la/lo quiere mucho, convencer para salir, ofrecer la ayuda. Su inclusión se ha realizado para evitar una respuesta global, no matizada en el resto de los indicadores. También pueden servir para detectar respuestas no consistentes al cuestionario. Las respuestas de estos cuatro elementos positivos no se han incluido en las tablas siguientes.

Tabla 90. ¿Son maltrato estas conductas de un chico hacia la chica con la que sale? Grupo completo

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Decirle que no vale nada	12,5%	13,1%	33,9%	40,4%
Llevarle la contraria en algo	54,5%	34,3%	6,7%	4,5%
Hacerle sentir miedo	11,9%	8,0%	26,2%	54,0%
Insultarla	11,8%	6,5%	27,2%	54,6%
Romperle algo	16,0%	22,0%	29,5%	32,6%
Decirle: con quien puede o no hablar, a donde ir	12,6%	11,1%	31,0%	45,3%
Tratar de que no vea a sus amigas	12,4%	9,3%	29,4%	48,8%
Controlar todo lo que hace	12,7%	16,9%	35,7%	34,7%
Insistir en tener una relación sexual cuando ella no quiere	9,7%	9,2%	27,3%	53,8%
Decirle que si le deja le hará daño	12,8%	10,1%	18,7%	58,3%
Pegarla	9,3%	2,2%	6,8%	81,7%
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas	9,8%	3,1%	19,3%	67,8%
Grabarla en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que ella lo sepa	10,7%	9,8%	28,8%	50,7%
Enviarle mensajes por Internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando	9,7%	3,2%	17,7%	69,5%
Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que ella hubiera dado permiso	10,0%	3,7%	18,2%	68,1%

En la consideración media del grado de maltrato de las conductas de la tabla se encontraron algunos cambios estadísticamente significativos ($p < .001$) entre 2010 y 2013 con el contraste U de Mann-Whitney. En algunas conductas la percepción de maltrato es superior en 2010 (5), en otras en 2013 (2) y en otras no hay cambios estadísticamente significativos (8). Ha decrecido la percepción del grado de maltrato en: "Insultarla", "Insistir en tener una relación sexual cuando ella no quiere", "Decirle que si le deja le hará daño", "Pegarla" y

“Obligarla a hacer cosas que no quiere con amenazas”. Las conductas en las que ha aumentado son: “Controlar todo lo que hace” y “Grabarla en móvil o en vídeo o hacerle fotos sin que ella lo sepa”.

Tabla 91. ¿Son maltrato estas conductas de un chico hacia la chica con la que sale? Chicas

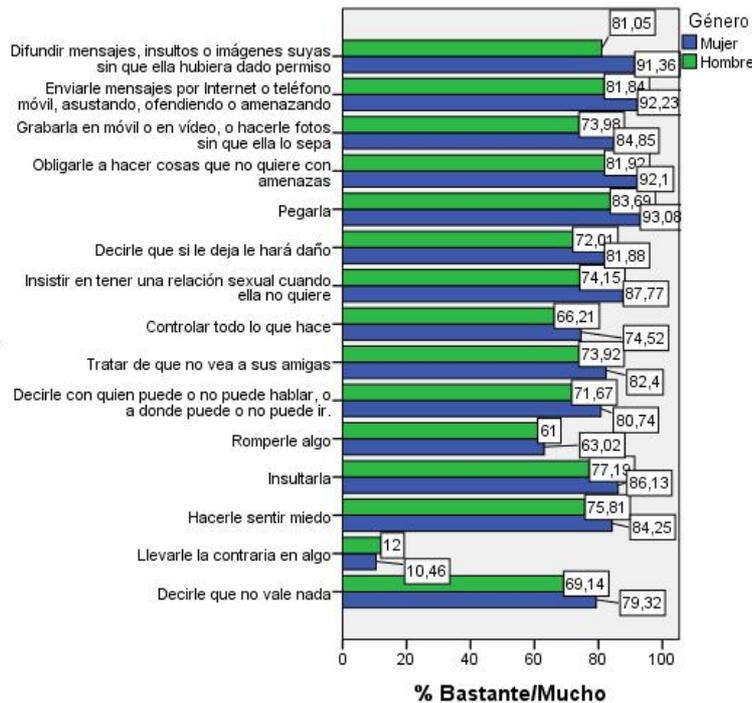
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Decirle que no vale nada	8,5%	12,2%	34,3%	45,0%
Llevarle la contraria en algo	54,7%	34,8%	6,3%	4,2%
Hacerle sentir miedo	7,7%	8,0%	26,6%	57,6%
Insultarla	7,8%	6,0%	28,1%	58,0%
Romperle algo	12,7%	24,2%	31,4%	31,7%
Decirle: con quien puede o no hablar, a donde ir	8,6%	10,6%	30,4%	50,3%
Tratar de que no vea a sus amigas	8,3%	9,3%	29,6%	52,8%
Controlar todo lo que hace	8,9%	16,5%	37,1%	37,5%
Insistir en tener una relación sexual cuando ella no quiere	5,9%	6,3%	25,1%	62,7%
Decirle que si le deja le hará daño	9,3%	8,8%	18,4%	63,5%
Pegarla	5,4%	1,5%	6,4%	86,7%
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas	5,5%	2,4%	16,6%	75,5%
Grabarla en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que ella lo sepa	6,3%	8,8%	27,7%	57,2%
Enviarle mensajes por Internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando	5,4%	2,3%	16,0%	76,2%
Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que ella hubiera dado permiso	5,8%	2,8%	16,0%	75,4%

Tabla 92. ¿Son maltrato estas conductas de un chico hacia la chica con la que sale? Chicos

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Decirle que no vale nada	16,7%	14,1%	33,5%	35,7%
Llevarle la contraria en algo	54,3%	33,7%	7,1%	4,9%
Hacerle sentir miedo	16,3%	7,9%	25,7%	50,1%
Insultarla	15,9%	6,9%	26,2%	51,0%
Romperle algo	19,3%	19,7%	27,5%	33,5%
Decirle: con quien puede o no hablar, a donde ir	16,8%	11,5%	31,6%	40,1%
Tratar de que no vea a sus amigas	16,7%	9,3%	29,3%	44,7%
Controlar todo lo que hace	16,5%	17,3%	34,3%	31,9%
Insistir en tener una relación sexual cuando ella no quiere	13,7%	12,2%	29,7%	44,5%
Decirle que si le deja le hará daño	16,5%	11,5%	19,1%	52,9%
Pegarla	13,3%	3,0%	7,2%	76,5%
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas	14,1%	3,9%	22,0%	59,9%
Grabarla en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que ella lo sepa	15,2%	10,8%	29,9%	44,0%
Enviarle mensajes por Internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando	14,1%	4,1%	19,3%	62,5%
Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que ella hubiera dado permiso	14,4%	4,6%	20,5%	60,6%

En la Figura 69 se presentan las conductas del chico hacia su novia que son consideradas claramente como maltrato (respuestas: bastante o mucho) según el género. Por razones de visibilidad se presentan en dos bloques.

Figura 69 ¿Son maltrato estas conductas de un chico hacia la chica con la que sale?
Porcentajes de quienes han respondido “bastante o mucho”



De los resultados sobre qué conductas del chico hacia la chica con la que sale son maltrato, se desprende que:

1. **Concepto general de maltrato.** La mayoría del alumnado considera maltrato de un chico hacia la chica con la que sale todos los indicadores de dicho problema por el que se pregunta. La forma de maltrato que es considerada como tal por un mayor número de adolescentes es la agresión física (pegarla), seguida de la coacción (obligarla a hacer algo que no quiere con amenazas) y de la intimidación a través de las nuevas tecnologías. Solo un 11% considera maltrato la conducta de “llevarle la contraria”, indicador que no representa maltrato pero que suele ser considerado como tal cuando se considera la pareja como anulación de la individualidad y objeto de dominio.
2. **Diferencias en función del género.** En casi todos los indicadores de maltrato las chicas los consideran como tales en mayor medida que los chicos ($p < .01$), con la única excepción de “romperle algo” y “llevarle la contraria”. Estos resultados son los mismos en el estudio de 2010. Las situaciones de maltrato en las que se observan mayores diferencias en función del género de quien responde, con diferencias porcentuales de 9 o más son las siguientes:

- “Insistir en tener una relación sexual cuando ella no quiere” (el 87,8% de las chicas la consideran claramente como maltrato frente al 74,1% de los chicos).
- “Enviarle mensajes por Internet o móvil, asustando, ofendiendo o amenazando (84,8% de las chicas frente a 74,0% de los chicos).
- “Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que ella hubiera dado permiso” (91,36% de las chicas frente a 81,0% de los chicos)
- “Decirle que no vale nada” (79,3% de chicas frente a 69,1% de chicos).
- “Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas” (92,1% de chicas frente a 81,9% de chicos).
- “Pegarla” (93,1% de chicas frente a 83,7% de chicos).
- “Decirle con quién puede o no puede hablar....” (80,7% de chicas frente a 71,7% de chicos).

Estos resultados relativos, con algunas pequeñas diferencias en la estimación concreta de los porcentajes, son similares a los del estudio de 2010.

El análisis factorial realizado en 2010 con el concepto de maltrato cuando se consideran las conductas de un chico hacia la chica con la que salen permitió definir dos factores que pueden explicarse de forma bastante parecida a los dos factores detectados en las situaciones percibidas por las víctimas. La diferencia se origina por dos nuevos elementos incluidos aquí (romperle algo y decirle que si le deja le hará daño, cada uno de los cuales va a un factor diferente:

1. **Abuso múltiple.** Incluye siete conductas que hacen referencia a las situaciones menos frecuentes: agresiones físicas, abuso a través de nuevas tecnologías, coacciones, amenazas y presión para conductas sexuales. Este factor incluye el elemento: decirle que si le deja le hará daño.
2. **Abuso emocional.** Incluye las cinco situaciones más frecuentes según los resultados obtenidos en este estudio, que formaban parte del factor de abuso emocional más el elemento “romperle algo”.

En las tablas 93-95 y en la Figura 70 se presentan los resultados en las preguntas referidas a conductas de una chica dirigidas al chico con el que sale.

El contraste U de Mann-Whitney puso de relieve diferencias en la percepción de la magnitud del maltrato entre 2010 y 2013 ($p < .01$) en seis de las anteriores conductas; en tres de ellas se percibe más maltrato en 2010: “Insistir en tener relaciones sexuales cuando ella no quiere”, “Decirle que si la deja le hará

daño" y "Pegarle"; por el contrario, en las otras tres, las conductas se perciben como mayor maltrato en 2013: "Romperle algo", "Grabarle sin que lo sepa" y "Controlar todo lo que hace"

De los resultados sobre qué conductas de la chica hacia el chico con el que sale son maltrato, se desprende que:

1. **Concepto general de maltrato.** La mayoría del alumnado considera maltrato de una chica hacia el chico con la que sale todos los indicadores de maltrato por los que se pregunta (excepto "llevarle la contraria"). La forma de maltrato que es considerada como tal por un mayor número de adolescentes es la agresión física (pegarle, 86,7%), seguida de la intimidación a través de las nuevas tecnologías (enviar mensajes, 85,6%, difundir mensajes, insultos (85,5%), de la coacción (obligarle a hacer algo que no quiere con amenazas (85,4% y hacerle sentir miedo (84,6%).
2. **Diferencias en función del género.** En casi todos los indicadores de maltrato las chicas los consideran como tales en mayor medida que los chicos, con la única excepción de "romperle algo" y "llevarle la contraria".

Tabla.93 ¿Son maltrato estas conductas de una chica hacia el chico con el que sale? Grupo completo

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Decirle que no vale nada	11,6%	12,8%	30,3%	45,4%
Llevarle la contraria en algo	46,5%	30,1%	10,7%	12,7%
Hacerle sentir miedo	10,8%	8,6%	25,8%	54,8%
Insultarle	10,2%	7,9%	25,3%	56,5%
Romperle algo	13,7%	21,8%	27,4%	37,0%
Decirle: con quien puede o no hablar, a donde ir	11,1%	10,9%	30,1%	48,0%
Tratar de que no vea a sus amigos	10,8%	10,1%	29,9%	49,2%
Grabarle sin que lo sepa	10,5%	8,6%	26,2%	54,7%
Controlar todo lo que hace	14,0%	16,1%	33,0%	37,0%
Insistir en tener una relación sexual cuando él no quiere	12,1%	11,1%	24,9%	51,9%
Decirle que si le deja le hará daño	13,3%	10,5%	20,7%	55,4%
Pegarle	9,7%	3,7%	12,6%	74,0%
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas	9,7%	4,9%	22,8%	62,6%
Enviarle mensajes por Internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando	9,7%	4,7%	20,6%	65,0%
Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que él hubiera dado permiso	9,9%	4,6%	20,5%	65,0%

Tabla 94. ¿Son maltrato estas conductas de una chica hacia el chico con el que sale? Chicas

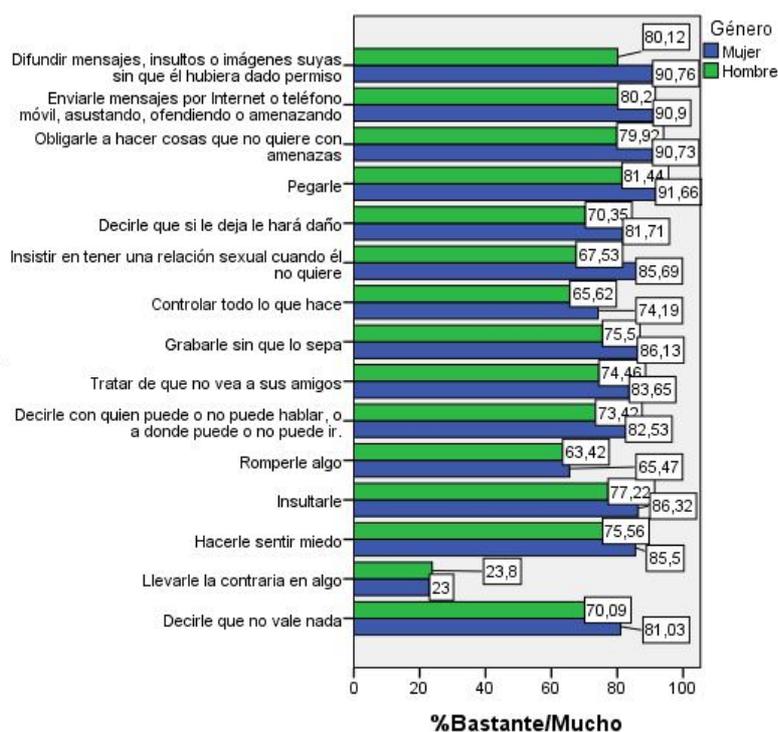
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Decirle que no vale nada	7,5%	11,4%	30,3%	50,8%
Llevarle la contraria en algo	46,0%	31,0%	10,4%	12,6%
Hacerle sentir miedo	6,9%	7,5%	25,4%	60,1%
Insultarle	6,4%	7,3%	25,0%	61,3%
Romperle algo	10,4%	24,1%	28,6%	36,9%
Decirle: con quien puede o no hablar, a donde ir	7,3%	10,2%	30,5%	52,0%
Tratar de que no vea a sus amigos	6,8%	9,5%	31,0%	52,6%
Grabarle sin que lo sepa	6,6%	7,2%	25,8%	60,3%
Controlar todo lo que hace	10,2%	15,6%	34,4%	39,8%
Insistir en tener una relación sexual cuando él no quiere	7,1%	7,2%	24,3%	61,4%
Decirle que si le deja le hará daño	9,3%	9,0%	20,5%	61,2%
Pegarle	5,9%	2,5%	11,9%	79,8%
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas	5,7%	3,6%	20,8%	69,9%
Enviarle mensajes por Internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando	5,8%	3,3%	18,9%	72,0%
Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que él hubiera dado permiso	6,1%	3,1%	19,5%	71,3%

Tabla 95. ¿Son maltrato estas conductas de una chica hacia el chico con el que sale? Chicos

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Decirle que no vale nada	15,8%	14,1%	30,2%	39,8%
Llevarle la contraria en algo	47,1%	29,1%	11,0%	12,8%
Hacerle sentir miedo	14,8%	9,6%	26,2%	49,4%
Insultarle	14,1%	8,6%	25,6%	51,6%
Romperle algo	17,1%	19,5%	26,2%	37,2%
Decirle: con quien puede o no hablar, a donde ir	15,0%	11,6%	29,6%	43,8%
Tratar de que no vea a sus amigos	14,9%	10,6%	28,7%	45,8%
Grabarle sin que lo sepa	14,4%	10,1%	26,7%	48,8%
Controlar todo lo que hace	17,9%	16,5%	31,6%	34,0%
Insistir en tener una relación sexual cuando él no quiere	17,4%	15,1%	25,4%	42,1%
Decirle que si le deja le hará daño	17,5%	12,1%	21,0%	49,3%
Pegarle	13,6%	5,0%	13,4%	68,1%
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas	13,9%	6,2%	24,8%	55,1%
Enviarle mensajes por Internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando	13,7%	6,1%	22,4%	57,8%
Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que él hubiera dado permiso	13,9%	6,0%	21,6%	58,5%

En la Figura 70 se presentan los porcentajes de chicas y chicos que consideran maltrato cada una de las conductas de una chica hacia el chico con el que sale.

Figura 70. ¿Son maltrato estas conductas de una chica hacia el chico con el que sale?
Porcentajes de quienes han respondido "bastante o mucho"



Los resultados sobre el concepto de maltrato son similares a los encontrados en el estudio de 2010, aunque varíen algo los porcentajes concretos.

La comparación de los resultados incluidos en la figura 70 con los de la figura 69 refleja que:

- En ocho de los 15 elementos, las respuestas son similares a las reflejadas en la figura 69. Es decir su consideración como maltrato no varía cuando es un chico hacia la chica con la que se sale o al revés.
- La diferencia más importante se produce en "llevarle la contraria en algo", conducta que no representa maltrato, pero que suele ser considerada como tal cuando se ve la pareja como anulación de las individualidades y sobre todo desde el modelo dominio sumisión, según el cual quien debe someterse no puede llevar la contraria. En este sentido resulta significativo que cuando la conducta la realiza una chica sea considerada maltrato por el doble de adolescentes (23,8% de chicos y 23% de chicas) que cuando la realiza un chico (12,0% y 10,5% respectivamente).
- Hay un indicador de maltrato que se considera en este sentido en mayor medida cuando lo realiza un hombre hacia una mujer: insistir en una relación sexual cuando ella no quiere (74,1% los chicos y 87,8% las chicas, si lo realiza el hombre y 65,6% los chicos y 74,2% las chicas, si la realiza una mujer. En esta conducta se mantienen las diferencias en 2010, pero los porcentajes de los que lo consideran como

maltrato (bastante/mucho) cuando es una chica la que realiza la conducta son más altos (72% de los chicos y 88,5% de las chicas).

El análisis factorial realizado en 2010 con las 14 conductas consideradas como de posible maltrato de una chica hacia su novio reflejó la existencia de un factor único con un coeficiente alpha de: 0,953 (IC 95%: 0,952-0,954).

2.3.18. A través de qué medios han tenido conocimiento de la violencia de género

En las tabla 96, 97 y 98 se presentan las distribuciones de frecuencias a las preguntas sobre los medios de información acerca de la violencia de género para el grupo completo, y en la figura 71 se presentan, segmentados por género, los porcentajes de quienes responden que cada medio ha tenido bastante o mucha influencia en su idea de la violencia de género.

Con el contraste U de Mann-Whitney se comparó el grado de influencia de los distintos medios entre 2010 y 2013. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ocho de los medios ($p < .001$). Respecto a siete medios, la percepción de la influencia disminuyó significativamente de 2010 a 2013. Como muestra de dicho cambio se incluye en cada caso entre paréntesis el porcentaje de quienes destacan en 2010 y 2013 que ha tenido bastante o mucha influencia: "TV/cine" (pasa del 84,3% al 77,7%), "Lo que he leído en libros, folletos, prensa" (del 53,3% al 48,8%), "Explicaciones de las profesoras en clase" (del 45,8% al 40,9%), "Lo que he hablado con mi madre" (del 31,9% al 29,1%), "Lo que he hablado con mi padre" (del 24% al 22,1%), "Lo que he hablado con mis amigas" (del 40,1% al 34,3%) y "Lo que he hablado con mis amigos" (del 34,7% al 31,3%). Por el contrario, aumentó muy significativamente la percepción de influencia de Internet (del 49,5% al 58,8%) y0, de "las explicaciones de los profesores en clase" (del 41,5% al 44,3%). Conviene tener en cuenta también, que la influencia de los trabajos realizados en clase (individuales y en equipo) se ha mantenido igual.

Tabla 96. Nivel de influencia que reconocen a cada medio en su idea de la violencia de género. Grupo completo

Medios	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La televisión o el cine	9,6%	12,8%	40,8%	36,9%
Internet	12,9%	28,2%	37,1%	21,7%
Lo que he leído (en libros, folletos, prensa...)	18,3%	32,9%	34,0%	14,8%
Las explicaciones de profesoras en clase	21,9%	37,3%	28,6%	12,3%
Las explicaciones de profesores en clase	20,1%	35,6%	30,6%	13,7%
Trabajos en equipos realizados en clase o para clase	30,6%	36,7%	23,7%	9,0%
Trabajos individuales realizados en clase o para clase	37,3%	36,8%	18,2%	7,7%
Las relaciones que he visto en mi familia.	70,9%	16,5%	7,7%	4,8%
Lo que he hablado con mi madre	42,5%	28,4%	19,8%	9,3%
Lo que he hablado con mi padre.	50,3%	27,6%	15,2%	6,9%
Lo que he hablado con mis amigos	34,8%	33,9%	22,7%	8,6%
Lo que he hablado con mis amigas	33,2%	32,4%	24,2%	10,1%
Las experiencias que he tenido en mis relaciones de pareja	79,2%	11,5%	6,1%	3,2%

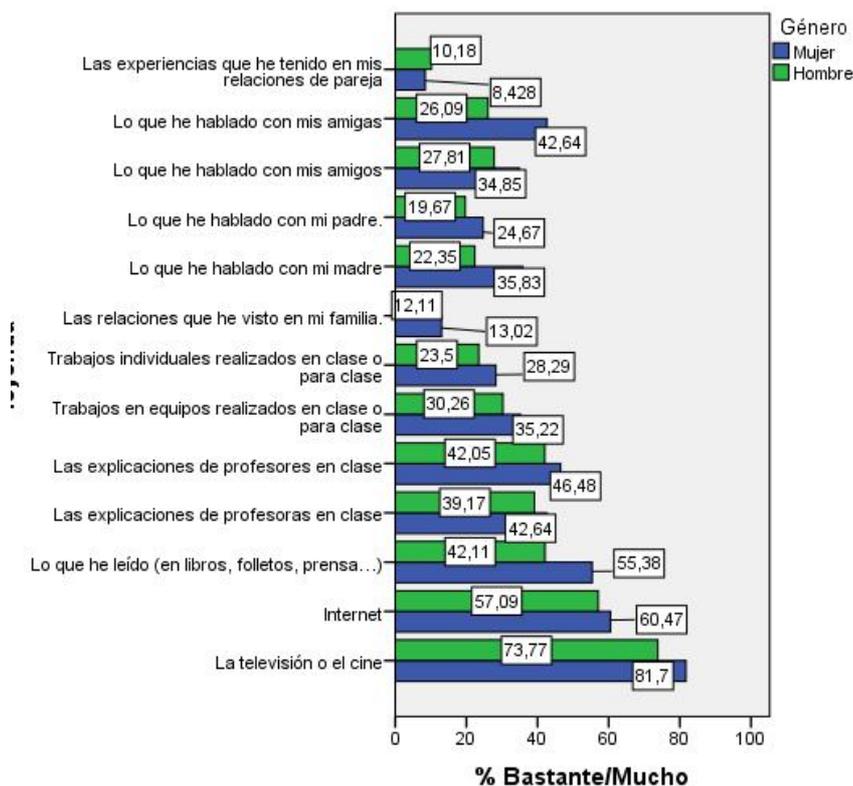
Tabla 97. Nivel de influencia que reconocen a cada medio en su idea de la violencia de género. Chicas

Medios	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La televisión o el cine	7,0%	11,4%	42,3%	39,3%
Internet	11,2%	28,3%	38,5%	22,0%
Lo que he leído (en libros, folletos, prensa...)	12,8%	31,8%	38,1%	17,2%
Las explicaciones de profesoras en clase	20,0%	37,4%	29,7%	12,9%
Las explicaciones de profesores en clase	17,6%	35,9%	31,9%	14,6%
Trabajos en equipos realizados en clase o para clase	27,8%	37,0%	25,1%	10,1%
Trabajos individuales realizados en clase o para clase	34,8%	36,9%	19,7%	8,6%
Las relaciones que he visto en mi familia.	70,9%	16,1%	7,9%	5,2%
Lo que he hablado con mi madre	35,2%	29,1%	23,7%	12,0%
Lo que he hablado con mi padre.	47,3%	28,2%	16,9%	7,6%
Lo que he hablado con mis amigos	31,5%	33,7%	24,7%	10,0%
Lo que he hablado con mis amigas	25,2%	32,4%	29,4%	13,0%
Las experiencias que he tenido en mis relaciones de pareja	80,9%	10,7%	5,5%	2,9%

Tabla 98. Nivel de influencia que reconocen a cada medio en su idea de la violencia de género. Chicos

Medios	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La televisión o el cine	12,2%	14,2%	39,3%	34,3%
Internet	14,8%	28,1%	35,7%	21,4%
Lo que he leído (en libros, folletos, prensa...)	24,0%	34,1%	29,7%	12,2%
Las explicaciones de profesoras en clase	23,8%	37,1%	27,5%	11,6%
Las explicaciones de profesores en clase	22,7%	35,3%	29,3%	12,7%
Trabajos en equipos realizados en clase o para clase	33,5%	36,3%	22,3%	7,8%
Trabajos individuales realizados en clase o para clase	39,9%	36,7%	16,6%	6,7%
Las relaciones que he visto en mi familia.	70,9%	17,0%	7,6%	4,4%
Lo que he hablado con mi madre	50,0%	27,7%	15,8%	6,5%
Lo que he hablado con mi padre.	53,4%	27,0%	13,5%	6,1%
Lo que he hablado con mis amigos	38,2%	34,1%	20,6%	7,2%
Lo que he hablado con mis amigas	41,5%	32,5%	18,9%	7,2%
Las experiencias que he tenido en mis relaciones de pareja	77,5%	12,3%	6,7%	3,6%

Figura 71. Porcentaje de adolescentes que atribuye a cada uno de los medios bastante o mucha importancia en su conocimiento de la violencia de género.



Como puede observarse en la tabla y en la figura, y como pone de relieve el contraste U de Mann-Whitney, las adolescentes parecen haber prestado más atención a este tema en casi todos los medios por los

que se pregunta que los adolescentes ($p < .001$), con la excepción de la experiencia directa en la pareja (los adolescentes puntúan más) y en “Las relaciones que he visto en mi familia” donde no se encontraron diferencias. Las diferencias son especialmente elevadas en lo que he leído (en libros, folletos, prensa...), la tv y el cine, así como en las conversaciones con las amigas y con la madre. Otro dato importante es que la principal fuente de información de forma general es la televisión o el cine, seguido de Internet y lo que se ha leído. Las mismas diferencias se encontraron en el estudio de 2010.

Respecto a las oportunidades que la escuela ha dado para conocer el problema de la violencia de género a chicos y a chicas, se observa que el 42,6% de las chicas y el 39,2% de los chicos reconoce haberlo conocido a través de explicaciones de profesoras en clase (49% de las chicas y 42,8% de los chicos en 2010) y el 46,5% de las chicas y el 42,05% de los chicos a través de explicaciones de profesores (42,8% y 40,1%, respectivamente en 2010), y el 35,2% de las chicas y el 30,3% de los chicos a través de trabajos grupales (35,6% y 29,7%, respectivamente, en 2010). De los datos anteriores puede deducirse que, a diferencia de lo encontrado en 2010, en la idea que de la violencia de género tienen actualmente tanto las chicas como los chicos adolescentes han influido más los profesores que las profesoras.

2.3.19. Actividades escolares sobre sexismo y construcción de la igualdad

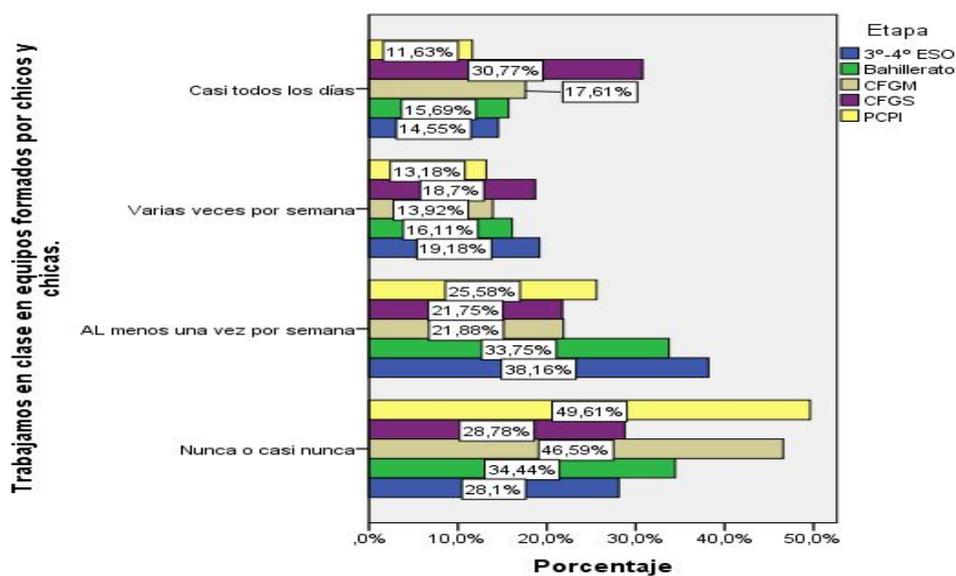
En la tabla 99 se presentan los resultados sobre las actividades escolares realizadas para la construcción de la igualdad y la prevención del sexismo.

Tabla 99. Frecuencia con la que realizan actividades contra el sexismo en clase. Grupo completo

	Nunca o casi nunca	Al menos una vez por semana	Varias veces por semana	Casi todos los días
Trabajamos en clase en equipos formados por chicos y chicas.	32,3%	33,3%	17,6%	16,9%
Trabajamos sobre los conflictos que surgen en clase para resolverlos de forma justa.	41,9%	35,0%	14,7%	8,3%
Se realizan actividades sobre el papel de las mujeres en los temas que estudiamos.	55,4%	28,7%	11,1%	4,8%
Trabajamos sobre lo que es el machismo y cómo corregirlo.	55,7%	27,6%	11,7%	5,0%
Analizamos cómo son las relaciones entre hombre y mujeres, sus problemas y cómo resolverlos.	55,2%	28,1%	11,3%	5,3%
Analizamos críticamente la imagen que de los hombres y las mujeres se trasmite en los medios de comunicación.	54,9%	29,3%	11,0%	4,8%

Como puede observarse en la tabla 99, la mayoría del alumnado trabaja en equipos con compañeros/as del otro género por lo menos una vez a la semana y tiene oportunidades para aprender a resolver conflictos. Respecto al resto de las actividades relacionadas con el género, la mayoría (más del 50%) responde que no las realiza nunca. A continuación se presenta para cada una de las actividades anteriores la segmentación por tipo de estudios.

Figura 72. Trabajo en equipos formados por chicos y chicas en función del tipo de estudio



Al comparar la frecuencia de la realización de las anteriores actividades entre 2010 y 2013, se observó un ligero aumento de 2010 a 2013 con el contraste U de Mann-Whitney ($p < .001$) en dos de las actividades: "Trabajamos sobre lo que es el machismo y cómo corregirlo" (el 41,7% en 2010 y el 44,3% en 2013) y "Analizamos críticamente la imagen que de los hombres y las mujeres se trasmite en los medios de comunicación" (del 43,9% al 45,1%). La frecuencia de las otras actividades se mantiene similar.

Se encontró una relación estadísticamente significativa entre la frecuencia del trabajo por equipos compuestos por chicos y chicas y el tipo de estudio ($\chi^2(7156, 12) = 282,0, p < .001, V = .12$). Igual que se encontraba en 2010, la principal diferencia se encuentra en la mayor frecuencia de los estudiantes de CFGS en la opción de casi todos los días, con un porcentaje de estudiantes que afirma participar en dicha actividad que duplica al de los otros estudios.

Hay una relación estadísticamente significativa entre la frecuencia con la que trabajan para resolver conflictos de clase de forma justa en función del tipo de estudio ($\chi^2(7156,12) = 170,0, p < .001, V = .09$). Las principales diferencias se encuentran en la mayor frecuencia con la que realizan dicha actividad los estudiantes de ESO y, sobre todo, los de PCPI frente a los restantes grupos. En esta misma dirección se orientaban las diferencias en 2010, aunque ahora se ha incrementado la frecuencia de esta práctica en PCPI.

Figura 73. Trabajo para resolver los conflictos de forma justa según el tipo de estudio

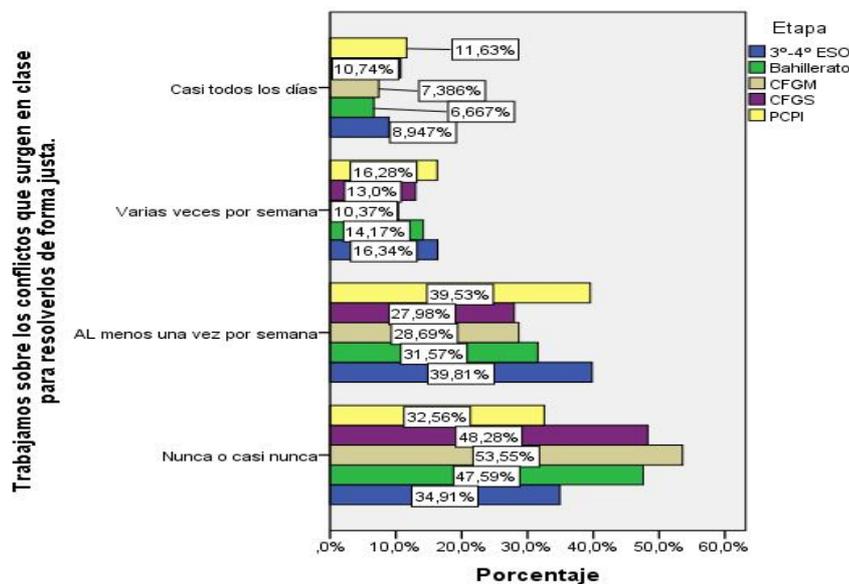
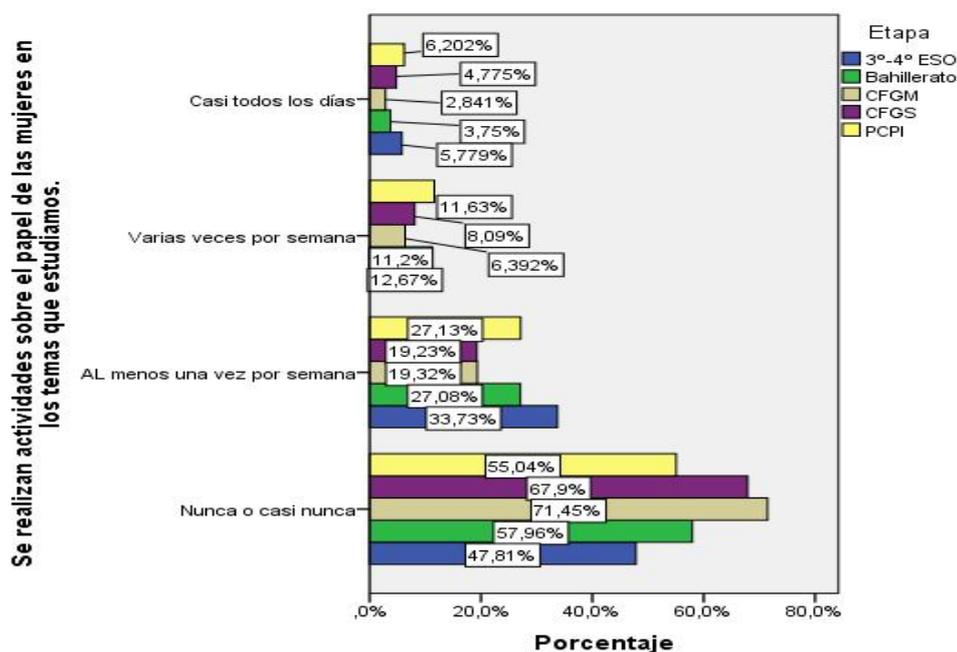
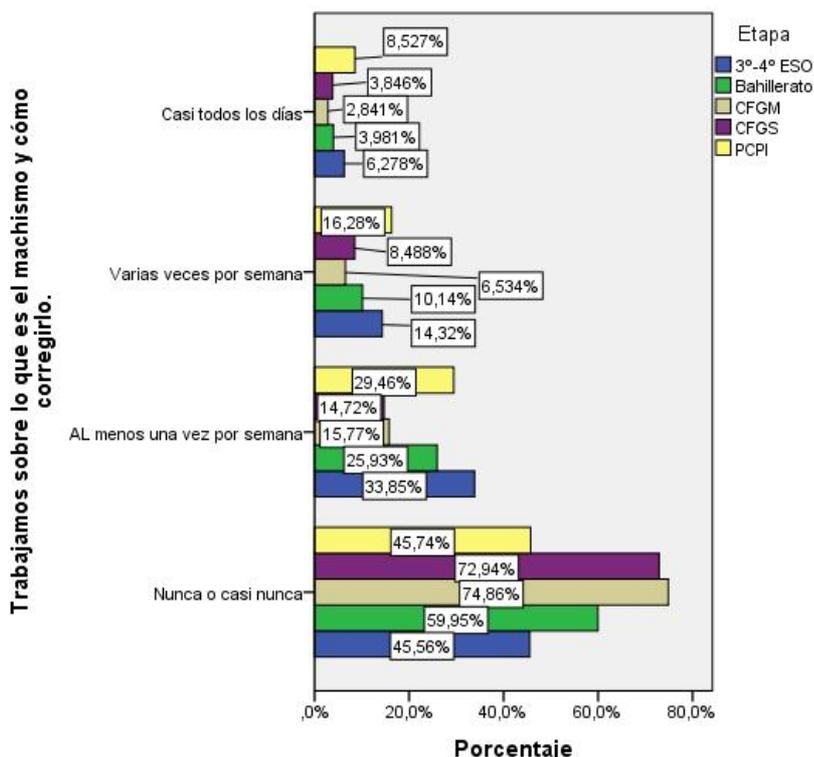


Figura 74. Frecuencia con la que se realizan actividades sobre el papel de las mujeres y tipo de estudio



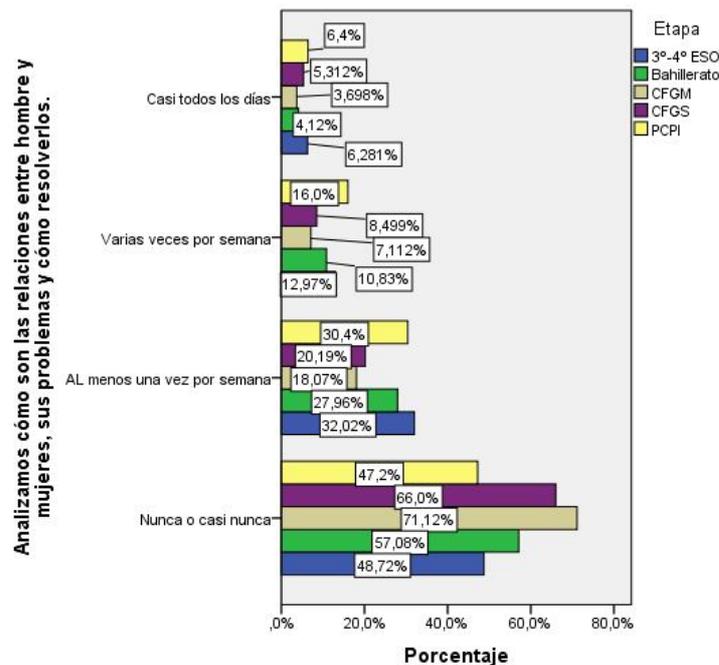
Los resultados ponen de manifiesto una relación entre la frecuencia con la que realizan actividades sobre el papel de las mujeres en función del tipo de estudio ($\chi^2(7156, 12) = 215,2, p < .001, V = .10$). De nuevo, las principales diferencias se encuentran en la mayor frecuencia de dicha actividad entre el alumnado de ESO, frente a los restantes grupos, diferencia que también se detectaba en 2010.

Figura 75. Frecuencia de realización de actividades sobre el machismo y cómo corregirlo y tipo de estudio



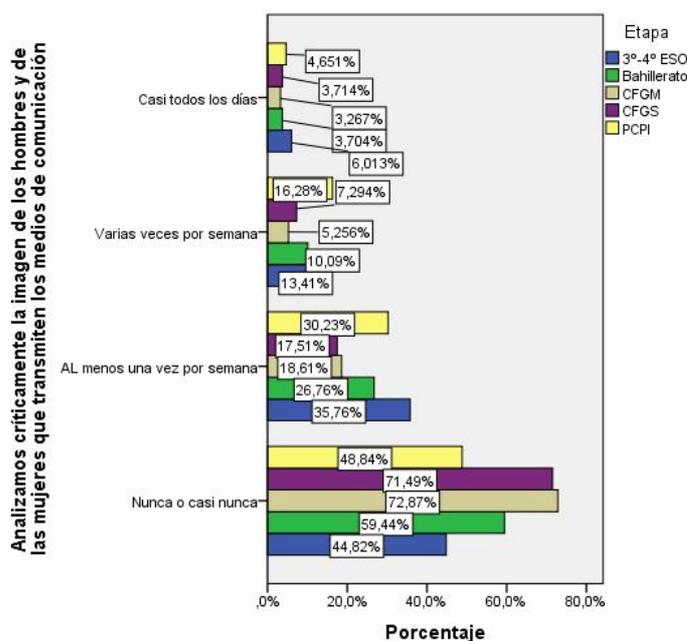
Se encontró una relación estadísticamente significativa entre la frecuencia de actividades sobre lo que es el machismo y cómo corregirlo en función del tipo de estudio. ($\chi^2(10596,9) = 559,4, p < .001, V = .13$). De nuevo, la principal diferencia se encuentra en la mayor frecuencia en la ESO, que en los restantes grupos así como en la mayor frecuencia de estudiantes de CFGM y CFGS en la opción "nunca o casi nunca". Estos resultados son similares a los encontrados en 2010, excepto en "Trabajamos en clase en equipos formados por chicos y chicas" donde CFGS era el grupo con mayor sobrerrepresentación y "Trabajamos sobre los conflictos que surgen en clase para resolverlos de forma justa" donde ESO y CFGS muestran la mayor sobrerrepresentación. En las restantes categorías los resultados son similares.

Figura 76. Frecuencia de realización de actividades sobre las relaciones entre hombres y mujeres, sus problemas y cómo resolverlos por tipo de estudio



Se encontró una relación estadísticamente significativa entre la frecuencia de actividades sobre las relaciones entre hombres y mujeres, en función del tipo de estudios ($\chi^2(7156,12) = 180,6, p < .001, V = .09$). De nuevo, la principal diferencia se encuentra en la mayor frecuencia en la ESO, que en los restantes grupos así como en la mayor frecuencia de estudiantes de CFGM y CFGS en la opción "nunca o casi nunca".

Figura 77. Frecuencia de realización de actividades de análisis crítico de la imagen del hombre y de la mujer que transmiten los medios de comunicación por tipo de estudio

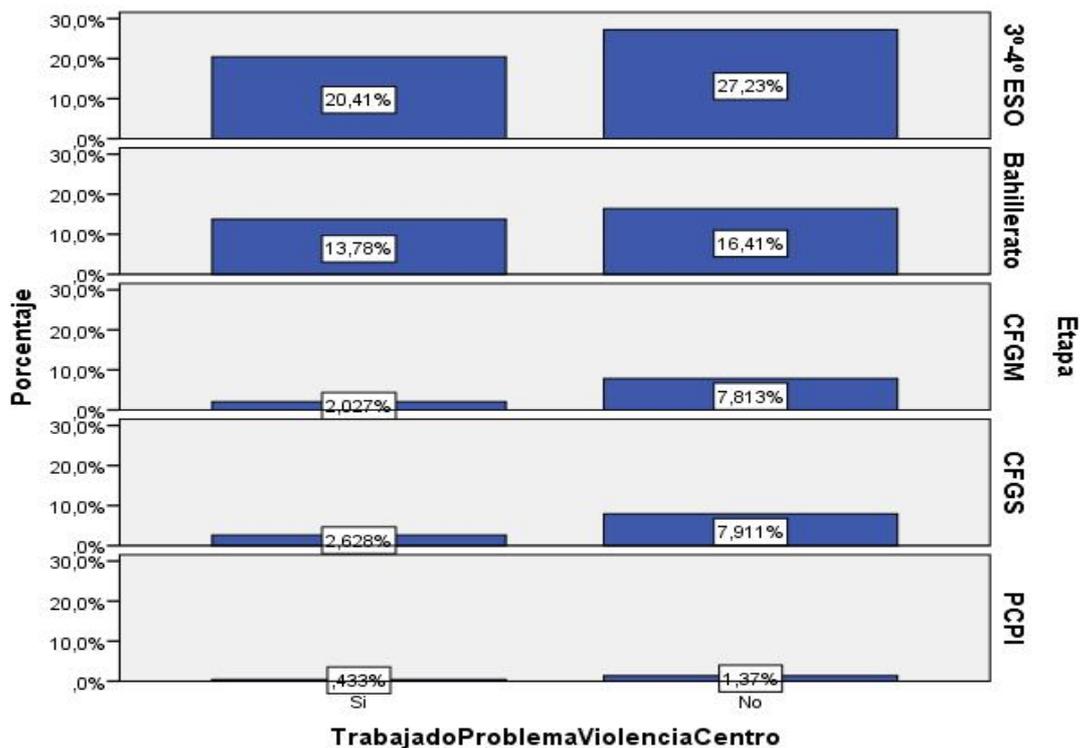


Se encontró una relación estadísticamente significativa entre la frecuencia de actividades sobre el análisis crítico de la imagen del hombre y de la mujer en función del tipo de estudio. ($\chi^2(7156,12) = 342,3, p < .001, V = .13$). De nuevo, la principal diferencia se encuentra la mayor frecuencia en la ESO, que en los restantes grupos y como en la pregunta anterior, la mayor frecuencia de estudiantes de CFGM y CFGS en la opción "nunca o casi nunca".

En relación con la pregunta sobre si "recuerdas que se haya trabajado en tu centro el problema de la violencia que algunos hombres ejercen contra las mujeres en su relación de pareja o expareja", respondieron afirmativamente 2810 estudiantes: el 39,3% de respuesta válida. Este porcentaje fue en 2010 del 40,9%. La diferencia es estadísticamente significativa ($p > .01$).

En la Figura 78 se presentan cómo se distribuye este 39,3% en función del tipo de estudio.

Figura 78. ¿Has trabajado en el centro sobre la violencia de género?
Porcentaje de respuestas en función del tipo de estudio



Como puede observarse en la figura 78, la proporción entre quienes responden haber trabajado el tema de la violencia de género refleja un tratamiento más frecuente en ESO, seguido de Bachillerato, observándose una proporción bastante menor en los otros tres grupos, en los que el porcentaje de quienes dicen no haberlo tratado casi triplica o más a quienes dicen haberlo trabajado en el centro.

A quienes respondieron afirmativamente a la pregunta anterior se les preguntó por el tipo de actividades realizadas en sus centros en una pregunta con 9 opciones de respuesta Sí-No que hacen referencia a diferentes tipos de actividades. En la Tabla se presentan los porcentajes de respuestas afirmativas para cada actividad para los 2810 estudiantes que respondieron haber realizado actividades sobre dicho tema y tienen identificado el tipo de estudio.

Como puede observarse en la tabla 100, cuando se trata el tema de la violencia de género el procedimiento más habitual suele ser la explicación de la profesora (en el 85,6% de los casos) seguido de anuncios o reportajes (83,6%), jornadas o conferencias (81,9%), la explicación del profesor (78,6%) y trabajos en equipos en clase (74,4%). Aunque algo menos frecuente (59,4%), también está bastante extendido el procedimiento que puede tener más influencia a largo plazo: la elaboración por equipos de su propia propuesta sobre cómo prevenirlo. En el 48,5% de los casos los trabajos realizados fueron considerados para la calificación de la asignatura, condición que puede incrementar la implicación del alumnado.

Tabla 100. Porcentaje de estudiantes que ha realizado en el centro cada actividad sobre violencia de género en función del tipo de estudio

Actividades	Total (2810)	ESO (1460)	Bachto (986)	CFGM (145)	CFGS (188)	PCPI (31)
Jornadas o conferencias	81,9	78,8	86,7	80,7	80,8	90,3
La profesora lo explicó	85,6	85,7	85,5	86,2	84,0	83,9
El profesor lo explicó	78,6	77,8	79,1	80,7	78,7	87,1
Hemos trabajado en equipo en clase sobre el tema	74,4	76,2	73,3	68,3	70,7	74,2
Hemos elaborado en equipos nuestra propia propuesta sobre cómo prevenirlo	59,4	61,2	57,6	54,5	59,0	61,3
Hemos hecho trabajos individuales sobre el tema	45,0	45,5	43,8	48,3	44,1	48,4
Hemos visto vídeos, anuncios o reportajes sobre el tema	83,6	83,0	85,6	73,8	85,1	87,1
Hemos visto cine en clase sobre el tema	52,5	49,5	55,1	54,5	59,6	54,8
Los trabajos realizados fueron considerados para calificación en alguna asignatura	48,5	49,8	44,7	49,7	57,4	45,2

Comparando estos resultados con los de 2010 se observa que el alumnado que recuerda haber trabajado el problema de la violencia de género en la escuela lo ha hecho a través de más actividades, puesto que han aumentado de forma estadísticamente significativa en 2013 casi todas ellas, con la única excepción de "la profesora lo explicó", cuya diferencia (del 82,3% al 85,6%) no llega a ser estadísticamente significativa). Es decir que han aumentado: las jornadas o conferencias (del 71,1% al 81,9%) el profesor lo explicó (del 73,3% al 78,6%), lo trabajamos por equipos (del 67,9% al 74,4%), elaboramos nuestras propias propuestas sobre cómo prevenirlo (del 51,6% al 59,4%), lo trabajamos individualmente (del 42,1% al 45%), hemos visto vídeos, anuncios o reportajes sobre el tema (del 67% al 83,6), hemos visto cine sobre el tema (del 44% al 52,5%) y los trabajos fueron considerados para la calificación en alguna asignatura (del 41,4% al 48,5%). Conviene tener en cuenta que las actividades que más se han incrementado respecto a 2010 son: las jornadas o conferencias, que los y las adolescentes elaboren por equipos sus propias propuestas sobre cómo erradicar este problema, su inclusión en el currículum de materias evaluables y la utilización de la tecnología audiovisual, tres de las cuales coinciden con las propuestas elaboradas a partir del estudio de 2010,

3. IGUALDAD Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

3.1. CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

El cuestionario utilizado en este estudio con el profesorado incluye las siguientes secciones:

1. Datos sociodemográficos, situación como profesor/a y formación.
2. Calidad de las relaciones entre el profesor o profesora y el alumnado.
3. Calidad de las relaciones entre alumnos y alumnas.
4. Percepción de diferencias y actitudes asociadas al sexismo y a las oportunidades educativas entre alumnos y alumnas.
5. Qué hacen en el aula
 - ◆ La igualdad en la práctica
 - ◆ Sobre contenidos de género y violencia en general
6. Sobre el tratamiento de la violencia de género en las aulas.
7. Qué se está haciendo en el centro respecto a lo previsto en la Ley Integral y en los informes anuales sobre violencia de género.
8. A qué fuentes de información e influencia atribuyen la idea que el profesorado de secundaria tiene de la violencia de género.
9. Obstáculos generales para el avance hacia la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la educación.
10. 10. Medidas que ayudarían a avanzar en dichos objetivos desde la educación.

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO PARTICIPANTE

Una vez depurada la base de datos y eliminados los cuestionarios con respuestas insuficientes, participaron un total de $n = 1880$ profesores, procedentes de 207 centros educativos. Este número es inferior al de 223 del total de centros del estudio porque en 16 centros el profesorado no respondió a los cuestionarios. El número de docentes participantes por centro oscila entre 1 y 35. La media de participantes por centro fue de 9 y la desviación típica de 6,22.

En las Tablas 1-7 y en la Figura 1 se presenta su distribución en función de la Comunidad Autónoma, género, edad, situación profesional y tipo de formación.

Tabla 1. Profesorado participante por Comunidad Autónoma

	Frecuencia	Porcentaje
Andalucía	347	18,5
Aragón	84	4,5
Asturias	83	4,4
Baleares	57	3,0
Canarias	78	4,1
Cantabria	75	4,0
Castilla la Mancha	94	5,0
Castilla y León	213	11,3
Extremadura	197	10,5
Euskadi	91	4,8
Galicia	93	4,9
La Rioja	44	2,3
Madrid	49	2,6
Murcia	73	3,9
Navarra	60	3,2
Comunidad Valenciana	198	10,5
Melilla	44	2,3
Total	1880	100,0

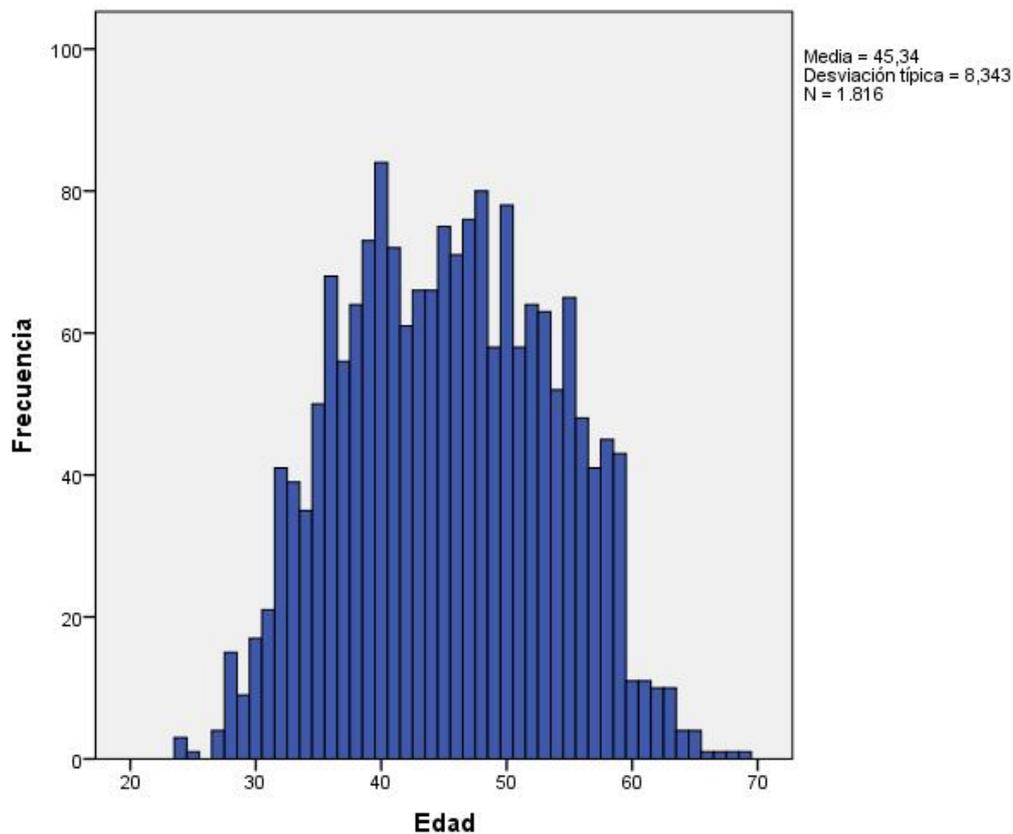
Tabla 2. Profesorado participante en función del género

	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	1050	57,0
Hombres	793	43,0
Total	1843	100,0
Sistema	37	
Total	1880	100,0

La media de edad del profesorado participante fue de 45,3 años, con una desviación típica de 8,34 y un rango de 24 a 69 años. Las mujeres tienen una edad media de 45,0, con desviación típica de 8,2 y rango de 24 a 69. La edad media de los hombres es de 45,7, con desviación típica de 8,5 y rango de 24 a 68 años. La diferencia de edades es muy baja y no resultó estadísticamente significativa ($p = .10$).

En la Figura 1 se presenta el histograma de la distribución de edades del profesorado participante.

Figura 1. Distribución del profesorado participante según la edad.



En cuanto a la titularidad de los centros en los que imparte docencia el profesorado participante, el 19,8 % lo hacen en centros de titularidad privada o concertada y el 80,2% en centros públicos.

Por lo que se refiere a la situación profesional, los porcentajes válidos (sobre un total de 1.798 respondientes a esta pregunta, el 95,6%) se presentan en la Tabla 3. Y en la Tabla 4 la descripción por área de especialización

Tabla 3. Situación profesional del profesorado participante

		Frecuencia	Porcentaje
	Funcionario	1204	67,0
	Contratado	366	20,4
	Interino	228	12,7
	Total	1798	100,0

Tabla 4. Área de especialización del profesorado participante

		Frecuencia	Porcentaje
	Socio-lingüística	886	47,2
	Científico-técnica	797	42,4
	Artística	96	5,1
	Deportiva	101	5,4
	Total	1880	100,0

La antigüedad media del profesorado en el centro es de 9,11 años, con desviación típica de 8,87 y rango entre 0 y 42 años. La antigüedad media como profesor o profesora es de 15,54 años, con una desviación típica de 9,47 y rango fe 0 a 46 años. En la Tabla 5 se presenta los estadísticos descriptivos de años de antigüedad en el centro y la antigüedad en el profesorado.

Tabla 5. Antigüedad en el centro y en la profesión del profesorado participante

	Titularidad	N	Media	Desviación típica
Años de antigüedad en el centro	Privado/concertado	350	14,46	10,20
	Publico	1451	8,31	8,00
	Total	1813	9,54	8,82
Años como profesor o profesora	Privado/concertado	350	16,12	10,15
	Publico	1451	17,50	9,15
	Total	1809	17,22	9,36

El profesorado de los centros privados/concertados supera significativamente en permanencia en el centro al de los centros públicos ($t = 12,20$, $p < .001$) y el profesorado de los centros públicos tiene una antigüedad en la docencia algo superior ($t = 2,45$, $p < .05$).

El 100% del profesorado participante imparte clases a los grupos seleccionados para el estudio y el 97,1% son tutores de alguno de los grupos. En cuanto a los cursos en los que imparten docencia, los resultados se presentan en porcentajes en la Tabla 6. Dato que se basa en un total de 1880 respuestas.

Tabla 6. Cursos en los que el profesorado participante imparte docencia

	Frecuencia	Porcentaje
Un grupo de 3º de ESO	545	29,0
Un grupo de 4º de ESO	373	19,8
Un grupo de PCPI	25	1,4
Un grupo de primero de Bachillerato	383	20,4
Un grupo de segundo de Bachillerato	198	10,5
Un grupo de ciclo formativo de Grado Medio	197	10,5
Un grupo de ciclo formativo de grado Superior	159	8,5
Total	1880	100,0

En la tabla 7 se presentan los porcentajes del profesorado que ha tenido formación en violencia de género o en temas próximos, así como la distribución de qué duración aproximada tuvo la formación recibida en cada tema. Como puede observarse en dicha tabla, el tema de formación más extendida es la resolución de conflictos y las habilidades sociales y el 40,9% del profesorado ha participado en programas formativos para la prevención de la violencia de género.

Tabla 7. Formación del profesorado participante en temas de igualdad y violencia de género

	5 horas o menos	De 6 a 10	De 11 a 15	16 o mas	Porcentaje del profesorado que ha tenido formación en el tema
Prevención de la violencia de género	71,1%	8,3%	4,9%	15,6%	40,90%
Prevención de la violencia en general	56,9%	10,6%	6,9%	25,5%	42,50%
Coeducación, igualdad, Prevención del sexismo	48,6%	11,8%	9,4%	30,2%	46,44%
Resolución de conflictos y habilidades sociales	30,6%	12,9%	10,6%	45,9%	61,50%
Estudios sobre género	72,4%	8,1%	5,5%	14,0%	34,15%
Violencia domestica/maltrato infantil	79,8%	7,4%	4,3%	8,5%	32,40%
Educación cívica (derechos humanos y democracia)	52,9%	14,4%	8,6%	24,2%	40,42%
Tolerancia y educación intercultural	45,2%	12,1%	10,4%	32,3%	44,85%

3.3. RESULTADOS

3.3.1. Relaciones del profesorado con el alumnado

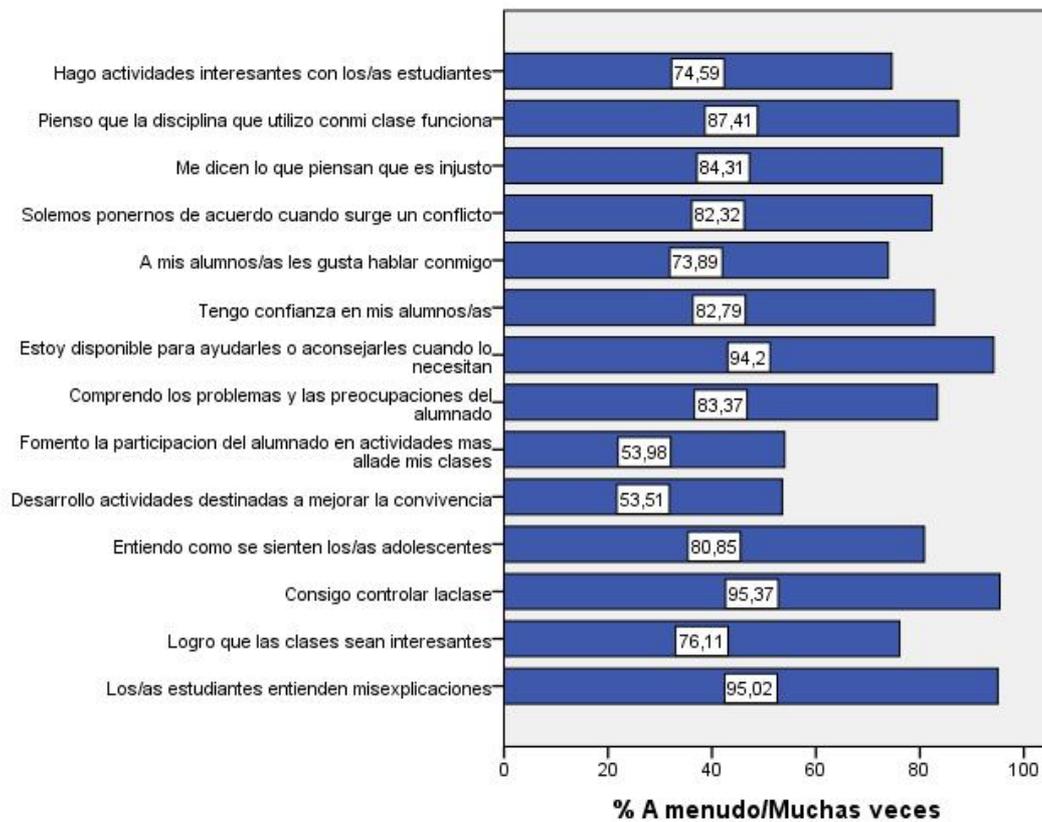
El cuestionario del profesorado incluía 14 preguntas sobre calidad general de la relación del profesorado con el alumnado, con el objetivo de poder relacionar dicha calidad con los resultados específicos sobre igualdad y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. En la Tabla 8 se presenta la distribución de respuestas a dichas preguntas. En la Figura 2 se presentan los porcentajes de profesores y profesoras que manifiestan realizar dichas actividades con frecuencia: "A menudo" y "Muchas veces".

Tabla 8. Respuestas del profesorado sobre su relación con el alumnado

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Los/as estudiantes entienden mis explicaciones	0,1%	5,0%	45,3%	49,7%
Logro que las clases sean interesantes	0,1%	24,0%	53,7%	22,3%
Consigo controlar la clase	0,1%	4,6%	34,5%	60,9%
Entiendo como se sienten los/as adolescentes	0,4%	18,7%	51,0%	29,9%
Desarrollo actividades destinadas a mejorar la convivencia	5,0%	41,4%	34,5%	19,1%
Fomento la participación del alumnado en actividades más allá de mis clases	4,9%	40,9%	34,1%	20,1%
Comprendo los problemas y las preocupaciones del alumnado	0,2%	16,5%	53,2%	30,2%
Estoy disponible para ayudarles o aconsejarles cuando lo necesitan	0,2%	5,6%	32,9%	61,3%
Tengo confianza en mis alumnos/as	0,3%	16,8%	51,6%	31,3%
A mis alumnos/as les gusta hablar conmigo	1,0%	25,1%	47,4%	26,5%
Solemos ponernos de acuerdo cuando surge un conflicto	0,3%	17,7%	55,8%	26,2%
Me dicen lo que piensan que es injusto	1,1%	14,5%	43,6%	40,8%
Pienso que la disciplina que utilizo con mi clase funciona	0,2%	12,4%	47,5%	39,9%
Hago actividades interesantes con los/as estudiantes	0,4%	24,8%	53,3%	21,5%

Como puede observarse en la Figura 2 y en la tabla 8, el profesorado percibe de forma muy mayoritaria tener buenas relaciones con sus alumnas y alumnos. En todos los indicadores, la mayoría responde que se dan con mucha frecuencia, siendo ésta sensiblemente menor en los indicadores sobre: fomentar la participación del alumnado más allá de sus clases y las actividades destinadas a mejorar la convivencia, que afirma realizar con frecuencia un 54,6% del profesorado y poco o nada el 45,4%.

Figura 2. Porcentaje del profesorado que responde que cada indicador de calidad de su relación con el alumnado se da con frecuencia



El análisis factorial realizado en 2010 para poder obtener indicadores globales sobre la calidad de las relaciones con el alumnado, encontró tres factores que pueden interpretarse como sigue:

1. **Comunicación y confianza.** Está formado por siete elementos que hacen referencia a la facilidad de comunicación del alumnado con el profesorado y la capacidad del profesorado para comprenderles, establecer una relación de confianza y estar disponible para ayudarles. El coeficiente alpha para el conjunto de los siete ítems es de 0,80 (IC 95%: 0,79-0,81). Es el factor que más correlaciona con los otros dos. El conjunto de sus propiedades permite destacarlo como el mejor indicador global de la calidad de la relación y el vínculo que la/el docente establece con el alumnado.

2. **Convivencia y enseñanza motivadora.** Está formado por cuatro elementos que hacen referencia a actividades de fomento de la convivencia, la participación del alumnado y la capacidad docente para lograr que las actividades y las clases sean interesantes, de gran relevancia para prevenir el comportamiento disruptivo, uno de los principales obstáculos actuales para la convivencia y la implicación del profesorado en la mejora de la convivencia. El coeficiente alpha para el conjunto de los cuatro ítems es de 0,73 (IC del 95%: 0,72-0,74).
3. **Control, disciplina y eficacia docente.** Incluye tres elementos que hacen referencia a objetivos tradicionalmente relacionados con la tarea docente: controlar la clase, mantener la disciplina y lograr que el alumnado entienda las explicaciones. El coeficiente alpha para el conjunto de los tres ítems es de 0,69 (IC del 95%: 0,67-0,71). Como puede verse en la tabla 9, muestra correlaciones positivas con los otros dos factores, más elevada con el factor uno, aunque ambas son de magnitud ligeramente inferior a la existente entre los factores uno y dos.

Se construyeron puntuaciones en las tres dimensiones sumando los ítems que las componen. Para facilitar la interpretación fueron transformadas a la escala original de los ítems (0-3). En la Tabla 9 se presentan los estadísticos descriptivos para el total de los casos.

Tabla 9. Estadísticos de los factores de calidad de las relaciones con el alumnado.

	Media	Desv. típica	Asimetría	
			Asim.	Error típico
Comunicación y confianza	2,18	,47	-,28	,06
Convivencia y enseñanza motivadora	1,83	,58	,16	,06
Control, disciplina y eficacia docente	2,43	,48	-,64	,06

Como puede observarse en la tabla 9, todas las puntuaciones medias de los factores sobre percepción de calidad de las relaciones con el alumnado son positivas, superiores a la media teórica (1,5). Como sucedía en 2010, el factor en el que el profesorado se puntúa de forma más positiva es: control, disciplina y eficacia docente, seguido de comunicación y confianza. Y el factor en el que se da una menor puntuación es: convivencia y enseñanza motivadora.

En la comparación de estos resultados con los de 2010 se encontró una pequeña diferencia estadísticamente significativa con el contraste t de Student ($p < .05$, unilateral) en el factor "Convivencia y enseñanza motivadora", con un pequeño incremento de 1,79 a 1,83.

En la Tabla 10 se presentan las medias según el género del profesorado. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t = 4,74$, $p = .001$) solamente en el primer factor, comunicación y confianza, en el que obtienen puntuaciones superiores las profesoras, diferencia que refleja las detectadas en dicha dimensión entre mujeres y hombres en la mayoría de las investigaciones y contextos.

Tabla 10. Estadísticos de los factores de calidad de las relaciones con el alumnado según el género del profesorado

	Género	N	Media	Desv.típica
Comunicación y confianza	Mujer	1002	2,22	,47
	Hombre	761	2,12	,47
Convivencia y enseñanza motivadora	Mujer	1002	1,84	,58
	Hombre	761	1,80	,58
Control, disciplina y eficacia docente	Mujer	1002	2,44	,48
	Hombre	761	2,41	,49

En la Tabla 11 se presentan las correlaciones entre calidad de las relaciones con el alumnado y la edad del profesorado, antigüedad en el centro y en la profesión.

Tabla 11. Correlaciones entre relaciones con alumnado, edad y antigüedad

	Edad	Años de antigüedad en el centro	Años como profesor o profesora
Comunicación y confianza	-,047	,009	-,037
Convivencia y enseñanza motivadora	-,033	,073**	,015
Control, disciplina y eficacia docente	,034	,124**	,109**

** $p < .01$, *** $p < .001$

Las correlaciones estadísticamente significativas, superiores a .10, se encuentran solo con el factor control, disciplina y eficacia y los años de experiencia: años de antigüedad en el centro y años como docente. Resultados que reflejan la importancia que la experiencia tiene en dicho factor. Es significativo destacar que los otros dos factores de calidad de las relaciones no estén relacionados con edad ni con antigüedad. Resultados similares se encontraron en el estudio de 2010.

En la tabla 12 se presentan los resultados sobre calidad de las relaciones en función del área de especialización del profesorado. Se soporta el supuesto de igualdad de las varianzas, Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las tres variables, aunque con pequeños tamaños de efecto:

- ❖ **Confianza y comunicación** ($F(3 \text{ y } 1737) = 12,14, p < .001, \eta^2 = .02$). Igual que sucedía en 2010, el profesorado del ámbito científico técnico valora de forma algo menos positiva esta dimensión que el del ámbito sociolingüístico, no encontrándose otras diferencias.
- ❖ **Convivencia y enseñanza motivadora** ($F(3 \text{ y } 1737) = 16,13, p < .001, \eta^2 = .027$). Igual que sucedía en 2010, el profesorado del ámbito científico técnico valora de forma algo menos positiva esta dimensión que el profesorado de los otros tres grupos.
- ❖ **Control, disciplina y eficacia** ($F(3 \text{ y } 1737) = 3,46, p < .01, \eta^2 = .006$). El profesorado de los ámbitos científico técnico y artístico puntúan en promedio más bajo que los del deportivo.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la calidad de las relaciones con el alumnado según el área de especialización del profesorado

		N	Media	Desviación típica
Confianza y comunicación	Socio-lingüístico	810	2,25	,46
	Científico-técnico	750	2,11	,47
	Artístico	88	2,16	,53
	Deportivo	93	2,14	,45
	Total	1741	2,18	,47
Convivencia y enseñanza motivadora	Socio-lingüístico	810	1,86	,58
	Científico-técnico	750	1,74	,57
	Artístico	88	1,94	,60
	Deportivo	93	2,13	,51
	Total	1741	1,83	,58
Control, disciplina y eficacia	Socio-lingüístico	810	2,44	,48
	Científico-técnico	750	2,41	,48
	Artístico	88	2,33	,58
	Deportivo	93	2,55	,43
	Total	1741	2,43	,48

3.3.2. Calidad de las relaciones entre alumnas y alumnos percibidas por el profesorado

En la Tabla 13 se presentan las distribuciones de las respuestas a las 13 preguntas sobre la percepción que tiene el profesorado de las relaciones entre las alumnas y los alumnos y en la Figura 3 los porcentajes de quienes responden que cada indicador se da con frecuencia: "bastante" o "mucho"

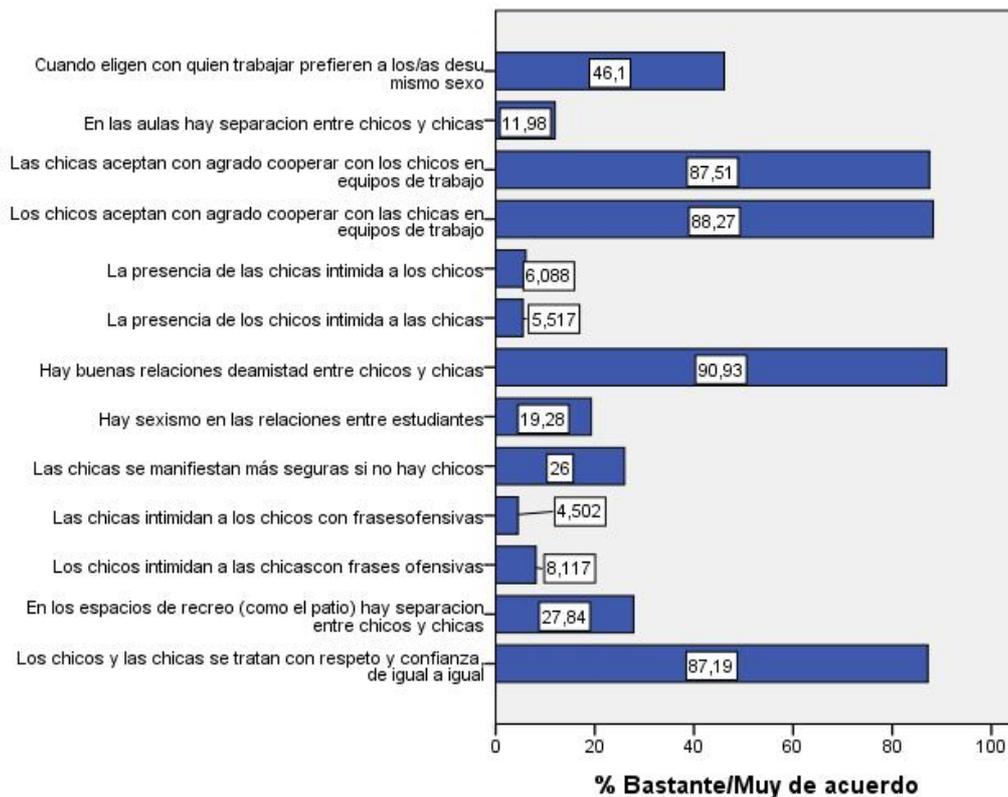
Los resultados que se presentan en la tabla 13 y en la figura 3, reflejan que:

1. *En general el profesorado percibe que existen buenas relaciones entre alumnas y alumnos en el centro*, puesto que de forma muy mayoritaria expresan que se dan en alto grado los siguientes indicadores: hay buenas relaciones de amistad entre chicas y chicos (90,93%), se tratan con respeto y confianza, de igual a igual (87,2%), los chicos aceptan con agrado cooperar con las chicas (88,3%), las chicas aceptan con agrado cooperar con los chicos (87,5%).
2. *Los problemas de intimidación se dan poco*. El porcentaje del profesorado que indica que se dan bastante/mucho es de un 8,1% para la intimidación de los chicos hacia las chicas y algo menor de las chicas hacia los chicos (6,1% o 5,5% según el indicador).
3. *El hecho de compartir aula parece ser una condición necesaria pero no suficiente para la cooperación de chicas y chicos desde un estatus de igualdad*. En este sentido, cabe destacar que el 46,1% del profesorado diga que cuando eligen con quien trabajar prefieren claramente a los de su mismo sexo, el 26% afirma en igual medida que las chicas se manifiestan más seguras si no hay chicos, el 19,3% responde que hay bastante o mucho sexismo en las relaciones entre estudiantes y el 11,9% que hay separación en las aulas entre chicos y chicas.

Tabla 13. Calidad de relaciones entre alumnas y alumnos según el profesorado

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Los chicos y las chicas se tratan con respeto y confianza, de igual a igual	0,3%	12,6%	64,1%	22,9%
En los espacios de recreo (como el patio) hay separación entre chicos y chicas	35,3%	36,8%	23,7%	4,2%
Los chicos intimidan a las chicas con frases ofensivas	35,2%	56,6%	7,7%	0,5%
Las chicas intimidan a los chicos con frases ofensivas	38,9%	56,5%	4,3%	0,3%
Las chicas se manifiestan más seguras si no hay chicos	29,5%	44,7%	23,3%	2,5%
Hay sexismo en las relaciones entre estudiantes	24,6%	55,9%	17,6%	1,9%
Hay buenas relaciones de amistad entre chicos y chicas	3,0%	6,3%	61,8%	28,9%
La presencia de los chicos intimida a las chicas	43,0%	51,2%	5,6%	0,2%
La presencia de las chicas intimida a los chicos	42,8%	51,0%	5,9%	0,2%
Los chicos aceptan con agrado cooperar con las chicas en equipos de trabajo	1,7%	10,6%	53,8%	34,0%
Las chicas aceptan con agrado cooperar con los chicos en equipos de trabajo	1,7%	11,3%	55,0%	32,0%
En las aulas hay separación entre chicos y chicas	57,9%	30,2%	10,3%	1,6%
Cuando eligen con quien trabajar prefieren a los/as de su mismo sexo	17,7%	36,8%	36,8%	8,7%

Figura 3. Porcentaje del profesorado que considera frecuente cada indicador de calidad de relaciones entre alumnos y alumnas



Al comparar estos resultados con los del 2010, con el contraste U de Mann-Whitney ($p < .05$, unilateral) se encontraron algunas diferencias significativas, que podrían parecer aparentemente

contradictorias. Aumentan las puntuaciones en: hay buenas relaciones de amistad entre chicos y chicas, los chicos aceptan con agrado cooperar con las chicas en equipos de trabajo y las chicas aceptan con agrado cooperar con los chicos en equipos de trabajo. Disminuyen las puntuaciones en: en los espacios de recreo hay separación entre chicos y chicas, las chicas se manifiestan más seguras si no hay chicos, la presencia de las chicas intimida a los chicos, la presencia de los chicos intimida a las chicas, en las aulas hay separación entre chicos y chicas y cuando eligen con quién trabajar prefieren a los/las de su mismo sexo. Resultados aparentemente contradictorios y que podrían explicarse en relación a los obtenidos a través del alumnado (sobre la existencia de mejores relaciones de amistad e integración y mayores conflictos) y ambos en función de una mayor experiencia compartida. Volveremos sobre esta cuestión al analizar los cambios en las actividades realizadas por el profesorado.

3.3.3 Diferencias y semejanzas entre alumnas y alumnos vistas por el profesorado

En la tabla 14 se presentan las respuestas a las 18 preguntas sobre semejanzas y diferencias entre chicas y chicos a través de lo que percibe el profesorado.

Tabla 14. Percepción de diferencias y semejanzas entre alumnas y alumnos

	No hay diferencia	Más en los chicos	Más en las chicas
Presenta más conducta disruptiva en el aula	42,7%	53,6%	3,6%
Rinde más en su asignatura	47,2%	4,9%	48,0%
Participa más en los debates	65,7%	7,4%	26,9%
Se esfuerza más	41,5%	2,4%	56,1%
Manifiesta más respeto al profesorado	65,6%	2,7%	31,8%
Falta más al respeto al profesorado	61,2%	36,2%	2,5%
Ocupa más espacio en el patio (en las zonas de recreo)	56,3%	42,4%	1,3%
Sufre más exclusión por parte de los compañeros	82,7%	7,9%	9,5%
Falta más a clase sin causa justificada	65,8%	23,9%	10,3%
Incumple más las normas de convivencia	52,1%	45,0%	2,8%
Utiliza más la violencia	38,7%	59,9%	1,4%
Ayuda más en la resolución de los conflictos de convivencia	59,7%	2,3%	38,0%
Manifiesta más empatía	52,4%	2,8%	44,8%
Tiene más dificultad para expresar sentimientos	30,2%	66,2%	3,6%
Ha avanzado más en la superación del sexismo	58,4%	7,0%	34,6%
Se burla, intimida o acosa más a sus compañeros o compañeras	60,8%	35,8%	3,4%
Se presenta más como candidato/a a elecciones a delegado/a o al Consejo Escolar	70,7%	13,9%	15,4%
A quien eligen más como representante del curso o para el Consejo Escolar	70,6%	14,4%	15,0%

El objetivo de este bloque de preguntas es conocer hasta qué punto se ha superado la dualidad sexista de cualidades y problemas. Como puede observarse en la tabla 14, la respuesta más frecuente en la mayor parte de las cuestiones planteadas es: "No hay diferencia entre chicos y chicas". Se incluyen a continuación dichas conductas ordenadas de mayor a menor porcentaje del profesorado que manifiesta que no hay diferencias (incluido entre paréntesis). En ninguna de ellas se detectan diferencias con los resultados del 2010.

- Quién sufre más exclusión por parte de los compañeros y compañeras (82,7%).
- Quién se presenta como candidato/a a elecciones de delegado/a o al Consejo Escolar (70,7%).
- A quién eligen como representante del curso o para el Consejo Escolar (70,6%).
- Quién falta más a clase sin causa justificada (66,5%).
- Quién participa más en los debates (65,7%).
- Quién manifiesta más respeto al profesorado (65,6%).
- Quién falta más al respeto al profesorado (61,2%).
- Quién se burla, intimida o acosa más a sus compañeros y compañeras (60,8%).
- Quién ayuda más en la resolución de los conflictos de convivencia.
- Quién ha avanzado más en la superación del sexismo (58,4)
- Ocupa más espacio en el patio (56,3%).
- Quién manifiesta más empatía (52,4%).

La respuesta más frecuente "se observa más en chicos" se da únicamente en las siguientes conductas. Solo en dos de ellas se observan diferencias con 2010.

- Tiene más dificultades para expresar sentimientos (66,2%).
- Utiliza más la violencia (59,9%). Aunque siguen siendo los chicos en 2013 los que son percibidos como más violentos, este porcentaje ha decrecido de forma estadísticamente significativa ($p < .01$) con respecto a los resultados de 2010 (67,5%).
- Presenta más conducta disruptiva en el aula (53,6%). El resultado es similar al del indicador anterior, con un descenso estadísticamente significativo ($p < .01$) con relación al porcentaje expresado en 2010 (58,2%).
- Incumple más las normas de convivencia (52,1%).

La respuesta más frecuente "se observa más en las chicas" se da solamente en una conducta:

- Se esfuerza más (56,1%). En 2010 también era la respuesta más frecuente "se observa más en las chicas", pero este porcentaje era entonces significativamente superior ($p < .01$) al del 2013 (62.3%).

Aunque más del 50% del profesorado señala que no hay diferencias, hay algunas conductas mucho más mencionadas en uno de los dos grupos. Solo en una de ellas se observan diferencias con 2010.

- Quién manifiesta más respeto al profesorado (2,7% chicos; 31.8% chicas).
- Quién falta más al respeto al profesorado (36,2% chicos; 2,5% chicas)
- Quién ayuda más en la resolución de conflictos (2,3% chicos; 38% chicas)
- Quién manifiesta más empatía (2,8% chicos-44,8% chicas)
- Quién se burla, intimida o acosa más a sus compañeros o compañeras (35,8% chicos-; 3,4% chicas).
- Quién ocupa más espacio en el patio (42,4% chicos; 1,3% chicas).
- Quién rinde más en mi asignatura (4,9% chicos; 48,0% chicas). Se observan diferencias significativas ($p < .01$) respecto a 2010 (el porcentaje de quienes percibían un superior rendimiento en las chicas era del 54.5%) en 2010).

La comparación de las diferencias de conducta observadas por el profesorado en 2013 con las de 2010 refleja que aunque siga siendo claramente superior ha disminuido algo el porcentaje de profesores que perciben que los chicos recurren más a la violencia, tienen más conducta disruptiva, se esfuerzan menos y rinden menos. ¿Cómo explicar esta diferencia? El hecho de que tanto los chicos como las chicas perciban tener un rendimiento algo superior al del 2010 y que hayan incrementado algo las expectativas de seguir estudiando lleva a descartar como posible explicación de estos cambios que las chicas hayan empeorado su situación escolar y apoyan la idea de que la hayan mejorado los chicos.

3.3.4. Actitudes y opiniones observadas en el alumnado

En la Tabla 15 se presenta la percepción que tiene el profesorado sobre la presencia entre su alumnado de la serie de tópicos o creencias relacionados con el sexismo y la violencia incluidas también en el cuestionario del alumnado. En la Figura 4 se presentan el porcentaje del profesorado que estima que cada creencia es compartida por más del 10% del alumnado.

Como puede observarse en la figura 4, la mayoría del profesorado estima que las creencias sexistas y de justificación de la violencia son muy minoritarias entre el alumnado, resultado que refleja una percepción positiva y precisa sobre la extensión de los tópicos por los que se pregunta. Las respuestas de los y las

docentes van en la dirección de lo detectado a través de las respuestas del alumnado: según ambas la justificación explícita de la violencia de género esta muy poco extendida, bastante menos que la justificación del sexismo y de la violencia como reacción.

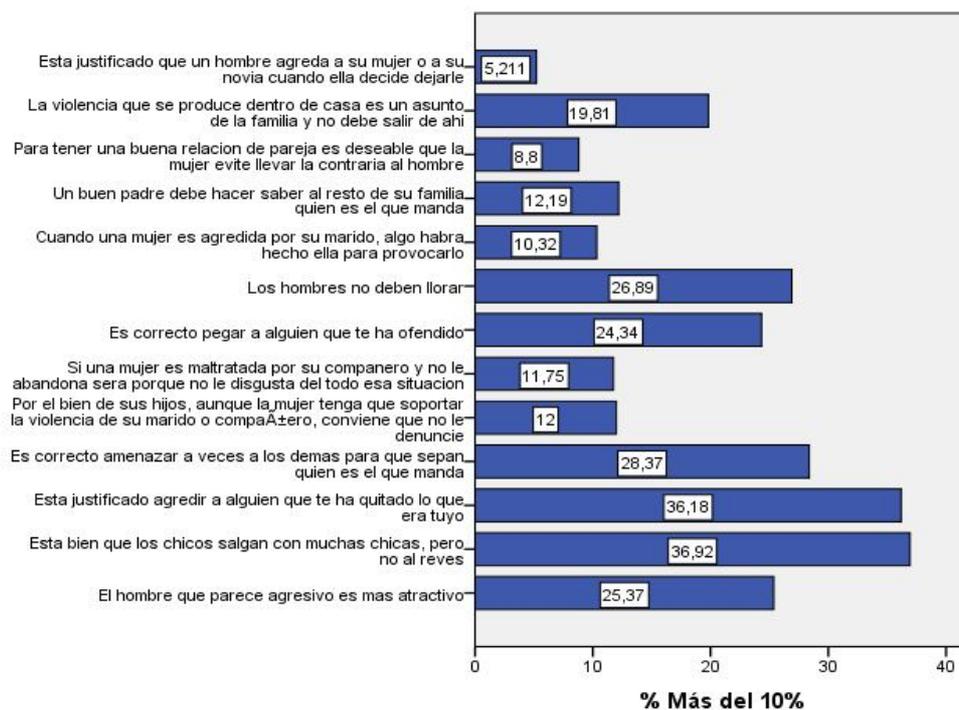
Una excepción a lo anteriormente expuesto, sobre la coincidencia entre las respuestas del alumnado y lo que estima el profesorado que piensa, se produce en la creencia: “La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de familia y no debe salir de ahí”, mucho más rechazada entre estudiantes de lo que estima el profesorado.

Tabla 15. Estimación del profesorado sobre la justificación del sexismo y la violencia en el alumnado

	1% o menos	entre 2% y 5%	entre 6% y 10%	entre 11% y 20%	Mas del 20%
El hombre que parece agresivo es más atractivo	35,2%	22,4%	16,8%	13,2%	12,5%
Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	25,6%	19,5%	17,6%	15,2%	22,2%
Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	22,8%	21,9%	19,0%	17,8%	18,6%
Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda	27,6%	24,3%	19,5%	16,3%	12,3%
Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie	58,1%	19,3%	10,1%	7,5%	4,9%
Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación	52,7%	22,5%	12,6%	7,6%	4,6%
Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	31,3%	24,6%	19,0%	12,8%	12,2%
Los hombres no deben llorar	27,1%	25,0%	20,7%	13,0%	14,2%
Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo	52,9%	25,1%	11,2%	6,8%	4,0%
Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quién es el que manda	45,8%	26,3%	15,4%	7,3%	5,2%
Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre	56,0%	22,6%	12,5%	6,1%	2,8%
La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	35,3%	26,7%	17,8%	11,5%	8,7%
Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	70,0%	16,9%	7,8%	3,6%	1,6%

Al comparar estos resultados con los obtenidos en 2010 para las mismas cuestiones con el contraste U de Mann-Whitney, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$, unilateral) en la estimación que hace el profesorado en las siguientes cuestiones: “Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie”, “ Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación”, “Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quién es el que manda” y “Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido”. En las cuatro cuestiones la estimación de que el alumnado las comparte es superior en el estudio de 2010, pudiendo interpretar esta diferencia como la percepción de un menor apoyo a la violencia de género en 2013.

Figura 4. Porcentaje del profesorado que estima que más del 10% del alumnado piensa así



3.3.5. Qué hacen en el aula. La igualdad en la práctica

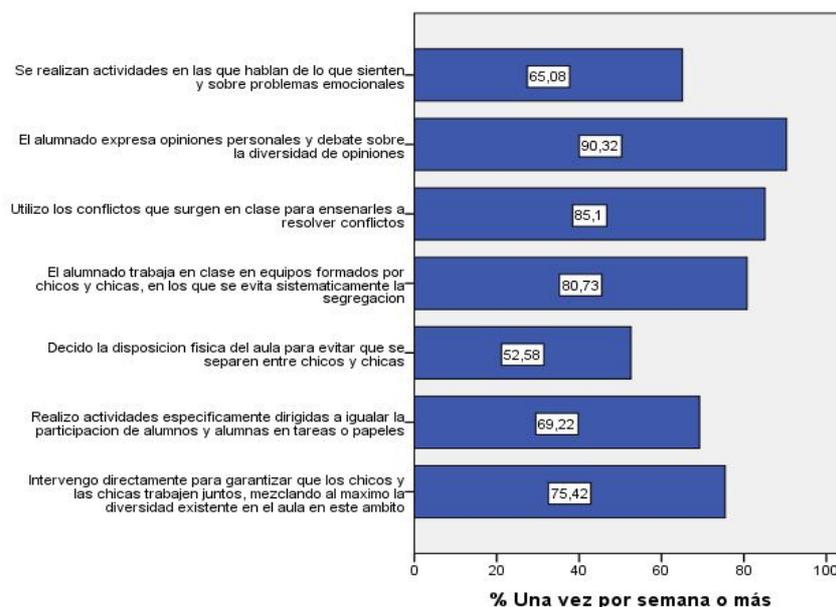
En la Tabla 16 se presenta la distribución de las respuestas (en porcentajes) que hacen referencia a las actividades que el profesorado reconoce llevar a cabo en el aula para fomentar la igualdad. En la Figura 5 se presentan los porcentajes del profesorado que dice realizarlas con frecuencia: al menos una vez por semana o más.

Como puede observarse en la Figura 5, todas las actividades generales destinadas a construir la igualdad, la convivencia y la cooperación, son realizadas por lo menos una vez por semana por la mayoría del profesorado. La más extendida son los debates sobre diversidad de opiniones (90,3%) y la menos extendida decidir la disposición del aula para evitar que se separen chicos y chicas (52,6%).

Tabla 16. Actividades para construir la igualdad desde la práctica

	Nunca o casi nunca	Una vez por semana	Varias veces por semana	Casi todos días/ clases
Intervengo directamente para garantizar que los chicos y las chicas trabajen juntos, mezclando al máximo la diversidad existente en el aula en este ámbito	25,2%	23,2%	17,8%	33,8%
Realizo actividades específicamente dirigidas a igualar la participación de alumnos y alumnas en tareas o papeles	30,9%	21,4%	16,8%	30,8%
Decido la disposición física del aula para evitar que se separen entre chicos y chicas	48,0%	11,5%	10,6%	29,9%
El alumnado trabaja en clase en equipos formados por chicos y chicas, en los que se evita sistemáticamente la segregación	19,4%	18,3%	16,3%	46,0%
Utilizo los conflictos que surgen en clase para enseñarles a resolver conflictos	15,0%	29,4%	23,1%	32,5%
El alumnado expresa opiniones personales y debate sobre la diversidad de opiniones	10,1%	24,2%	29,4%	36,3%
Se realizan actividades en las que hablan de lo que sienten y sobre problemas emocionales	35,6%	32,8%	17,9%	13,7%

Figura 5. Porcentaje del profesorado que realiza cada actividad con frecuencia



La comparación de estos resultados sobre las actividades realizadas por el profesorado con los de 2010 utilizando el estadístico U de Mann-Whitney permitió encontrar frecuencias de realización superiores en 2013 y estadísticamente significativas ($p < .05$, unilateral) en las siguientes actividades: "Realizo actividades específicamente dirigidas a igualar la participación de alumnos y alumnas en tareas o papeles" y "El alumnado trabaja en clase en equipos formados por chicos y chicas, en los que se evita sistemáticamente la segregación". Con lo que cabe relacionar los resultados anteriormente comentados sobre el Incremento de la amistad entre chicos y chicas, el hecho de que ambos grupos aceptan con agrado colaborar con el otro, pero que al hacerlo surjan conflictos y que si se le deja elegir con quién trabajar prefieran a los de su propio grupo.

En la Tabla 17 se presenta la distribución de frecuencias de las actividades realizadas por el profesorado sobre contenidos específicos de género y violencia y en las Figuras 6-7 los porcentajes del profesorado que dicen realizarlas "bastante" o "mucho" segmentadas por género.

Tabla 17. Actividades específicas sobre género y violencia

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Se analiza críticamente la imagen que de los hombres y las mujeres presentan los libros de texto	25,8%	38,0%	27,4%	8,8%
Se analiza críticamente la imagen que de los hombres y las mujeres se transmite en los medios de comunicación (la televisión, los videojuegos, Internet.)	18,3%	36,0%	33,3%	12,4%
Se realizan actividades específicamente dirigidas a la prevención de la violencia	25,6%	45,3%	22,0%	7,1%

Como puede observarse en la tabla 17 y en las figuras 6 y 7, las actividades específicamente dirigidas para contrarrestar el sexismo y prevenir la violencia están bastante menos extendidas que las incluidas en la tabla 16 sobre construcción general de la igualdad y la convivencia. Existen además diferencias en función del género del docente, sobre todo en los porcentajes de quienes trabajan para desarrollar una imagen crítica sobre la imagen de hombres y mujeres. Estas diferencias son mínimas respecto a la prevención de la violencia, tema que de acuerdo a las respuestas dadas en el cuestionario parece implicar a un porcentaje de profesores bastante próximo al de profesoras.

Figura 6. Porcentaje del profesorado que realiza con frecuencia cada actividad sobre género y violencia

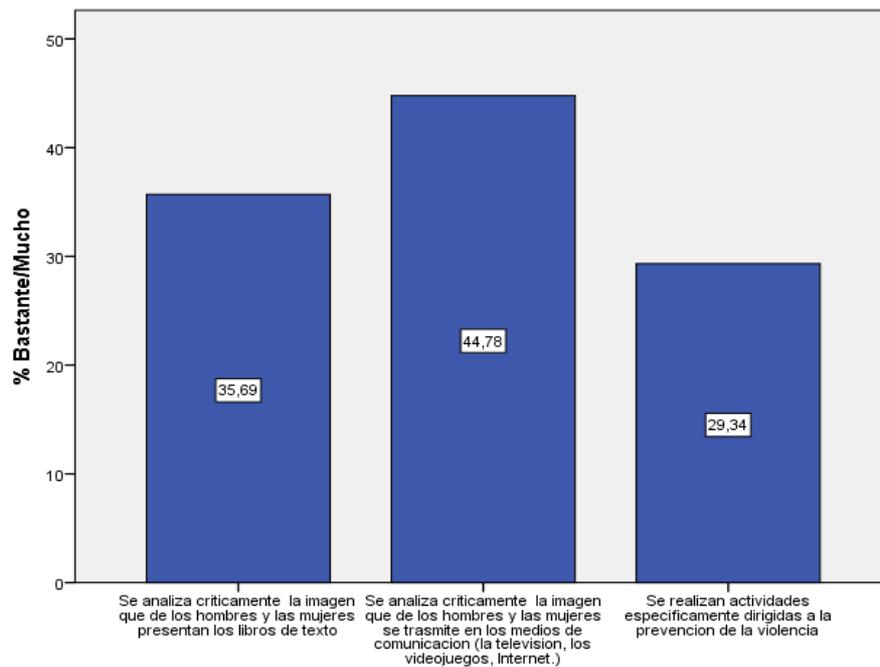
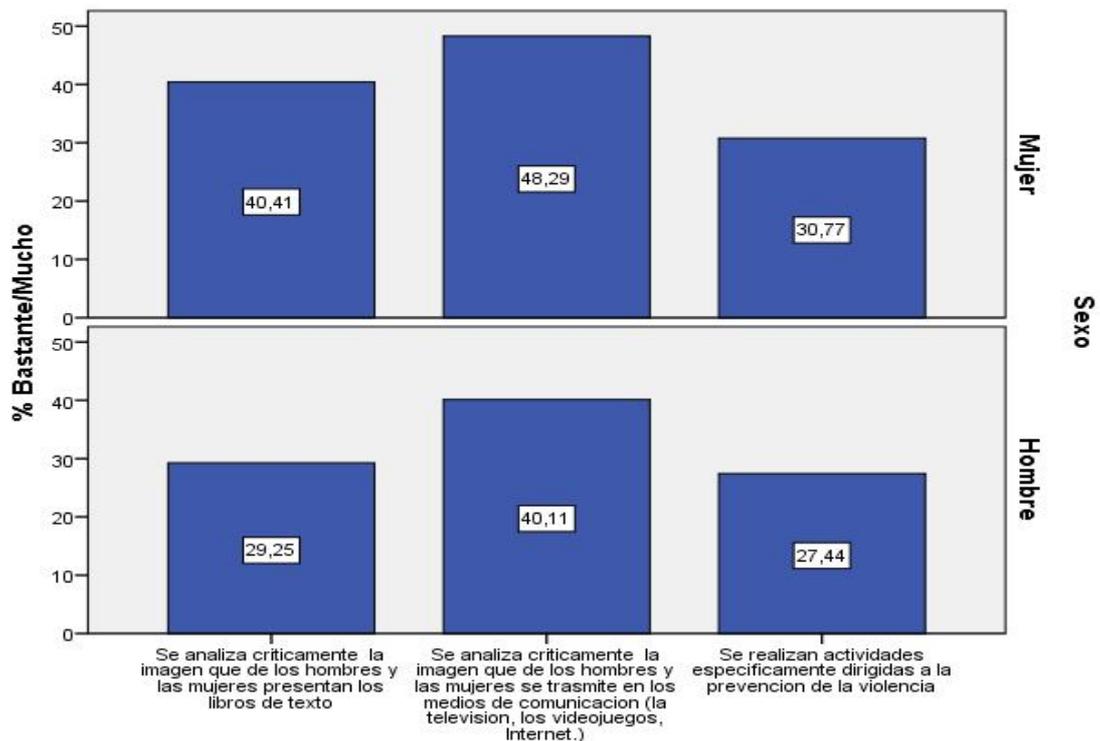


Figura 7. Porcentaje del profesorado, segregado en función del género, que ha realizado con frecuencia cada actividad sobre género y violencia



Al comparar estos resultados con los obtenidos en 2010, se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$), en “Se realizan actividades específicamente dirigidas a la prevención de la violencia”, mostrando una frecuencia algo mayor la muestra de 2013.

Se exploraron las relaciones entre el grado de realización de actividades para construir la igualdad y prevención de la violencia y los tres factores obtenidos de las respuestas del profesorado sobre relaciones con el alumnado: “comunicación y confianza”, “convivencia y enseñanza motivadora” y control, disciplina y eficacia”. Se encontraron algunas correlaciones interesantes, de tamaño moderado con los factores de “comunicación y confianza” y de “convivencia y enseñanza motivadora”.

Tabla 18. Correlaciones entre los factores de calidad de relación con el alumnado y realización de actividades para construir la igualdad y prevenir la violencia.

	Comunicación confianza	Convivencia motivación	Disciplina, eficacia
Intervengo directamente para garantizar que los chicos y las chicas trabajen juntos, mezclando al máximo la diversidad existente en el aula en este ámbito	,136**	,253**	,086**
Realizo actividades específicamente dirigidas a igualar la participación de alumnos y alumnas en tareas o papeles	,141**	,303**	,060*
Decido la disposición física del aula para evitar que se separen entre chicos y chicas	,079**	,183**	,038
El alumnado trabaja en clase en equipos formados por chicos y chicas, en los que se evita sistemáticamente la segregación	,172**	,285**	,114**
Utilizo los conflictos que surgen en clase para enseñarles a resolver conflictos	,271**	,316**	,110**
El alumnado expresa opiniones personales y debate sobre la diversidad de opiniones	,318**	,288**	,140**
Se realizan actividades en las que hablan de lo que sienten y sobre problemas emocionales	,311**	,352**	,074**
Se analiza críticamente la imagen que de los hombres y las mujeres presentan los libros de texto	,188**	,177**	,045
Se analiza críticamente la imagen que de los hombres y las mujeres se trasmite en los medios de comunicación (la televisión, los videojuegos, Internet.)	,220**	,229**	,064**
Se realizan actividades específicamente dirigidas a la prevención de la violencia	,196**	,287**	,002

Considerando las correlaciones superiores a .2 de las que se incluyen en la tabla 18, se desprende que:

1. El factor más importante es convivencia y enseñanza motivadora, que muestra correlaciones significativas con la mayoría de las cuestiones por las que se pregunta. En las que se refleja que

cuanto más se orienta el profesor hacia la construcción de la convivencia y la motivación del alumnado más actividades realiza para: "hablar de lo que piensa y siente el alumnado (.35), igualar la participación de alumnos y alumnas en tareas o papeles (.3), el trabajo en equipos superando la segregación en función del género (.29), la realización de actividades específicas para la prevención de la violencia (.29), el debate sobre diversidad de opiniones (.29) y el trabajo conjunto entre chicos y chicas, mezclando al máximo la diversidad que hay en clase (.25).

2. El profesorado que percibe tener una mejor comunicación y confianza con el alumnado: utiliza más los conflictos que surgen en clase para enseñarles a resolverlos (.27), debate sobre diversidad de opiniones (.32), realiza actividades sobre lo que sienten y sobre problemas emocionales (.31), analiza críticamente la imagen que de los hombres y las mujeres se transmite en los medios de comunicación (.22 y realizan actividades específicamente dirigidas a prevenir la violencia (.2).

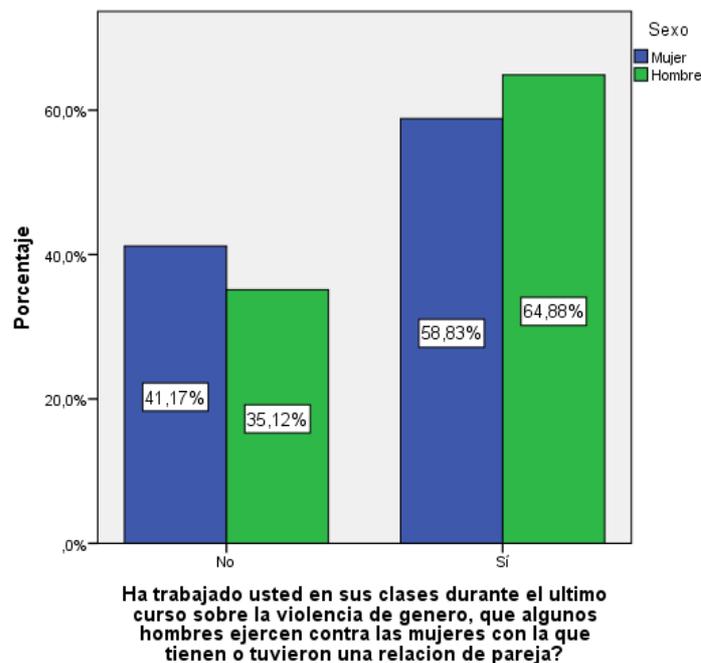
Los resultados anteriormente expuestos sugieren que para favorecer la implicación del profesorado en los temas de igualdad y prevención de la violencia es conveniente incrementar las habilidades que permiten hacer la enseñanza más motivadora y establecer un estilo de relación en el que el ejercicio de la autoridad se basa en la confianza. También puede reflejar que el profesorado que trata estos temas actuales, relacionados con cuestiones que interesan al alumnado, logra establecer una mejor relación en el aula.

3.3.6. Tratamiento de la violencia de género

Se preguntó al profesorado si durante el último curso había trabajado en las clases sobre la violencia ejercida por los hombres sobre mujeres con las que tienen o tuvieron relación de pareja. Respondieron un 61,4% de forma positiva y un 38,6% negativamente. Lo cual refleja un gran avance respecto a 2010, fecha en la que respondió que había trabajado este tema el 38,9% del profesorado y negativamente el 61,1%. En ambos casos, hay relación entre haber tratado el tema y el género de quien responde, (ji-cuadrado (1703, 1) = 6,5, $p < .05$, $V = .06$). La diferencia en el porcentaje de respuestas afirmativas entre 2010 y 2013 es estadísticamente significativa ($p < .01$).

A diferencia de lo que sucedía en 2010, ahora el examen de los residuos tipificados pone de relieve que la respuesta afirmativa es algo mayor entre los profesores. En la Figura 8 se presentan los porcentajes de respuesta para mujeres y hombres".

Figura 8. Porcentajes del profesorado que ha trabajado el último curso sobre la violencia de género en la pareja



Al profesorado que respondió haber tratado el tema de la violencia de género durante el último curso se le plantearon una serie de preguntas sobre dicho tratamiento. La respuesta más frecuente sobre cuántas sesiones le dedicaron fue que "Dos o tres sesiones". En la tabla 19 se presentan los resultados sobre el tipo de actividades realizadas. Las respuestas no son mutuamente excluyentes, por lo que los porcentajes suman más de cien.

Tabla 19. Tipo de actividades realizadas por el profesorado el último curso sobre la violencia de género en la pareja

Actividades	Porcentaje de profesores/as
Distribuí material escrito sobre el tema (folletos, fotocopias...)	30,80
Explique este tema	42,00
Trabajaron en equipos en clase sobre este tema	26,30
El alumnado elaboro por equipos su propia propuesta sobre como prevenirlo	13,85
Realizaron trabajos individuales sobre este tema	12,20
Se vieron videos con anuncios o reportajes sobre este tema	29,70
Se vio cine en clase sobre este tema	19,80

Como puede observarse en la tabla 19, la metodología más utilizada para tratar el problema de la violencia de género en la pareja ha sido la explicación del profesorado y la distribución de material escrito (dos de los procedimientos más extendidos en la escuela para el tratamiento de cualquier tema) que en este

caso se complementa con el visionado de vídeos, anuncios o reportajes, con una frecuencia similar a la de distribución de material escrito. Es importante que el 26,3% del profesorado afirme haber utilizado el trabajo en equipos, una metodología más participativa que puede mejorar un cambio más profundo respecto al tema tratado. También es destacable, que el procedimiento más eficaz en este sentido: elaboración por equipos sobre su propia propuesta para prevenirlo, solo ha sido utilizado por el 13,85% del profesorado que trabajó el tema.

En la Tabla 20 se presentan los porcentajes del profesorado que ha trabajado el tema en diferentes situaciones educativas.

Tabla 20. Situaciones educativas en las que el profesorado trabajó el tema de la violencia de género el último curso

Situaciones educativas	Porcentaje del profesorado
Dentro del currículo habitual de una asignatura evaluable	28,20
Como actividad no evaluable, en el horario de mi asignatura	17,34
Como trabajo complementario del alumnado, a realizar fuera de clase	5,30
En tutoría	26,50
Como actividad puntual, en conmemoración de una fecha simbólica	26,70

Como puede verse en la tabla 20, a diferencia de lo observado en 2010, en que lo más habitual era tratar el tema en una fecha simbólica seguido de la tutoría, durante el último curso estas dos situaciones pasan a un segundo y tercer lugar puesto que lo más habitual es tratar el problema de la violencia de género dentro del currículum de una asignatura evaluable.

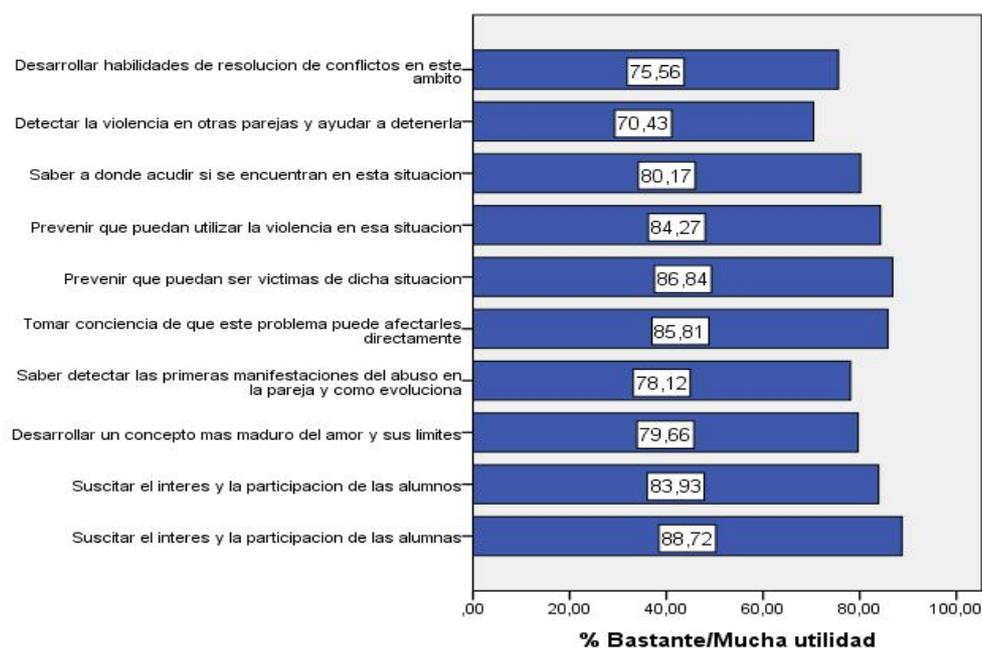
El profesorado que había trabajado el curso anterior sobre la violencia de género respondió a un bloque de preguntas relativas a su opinión sobre la eficacia de dicho trabajo para conseguir diversos objetivos. La distribución de las respuestas se presenta en la Tabla 21.

En la Figura 9 se presentan los porcentajes del profesorado que estimó como bastante o muy eficaz su trabajo sobre la violencia de género para cada objetivo. Como puede observarse, la mayoría del profesorado considera que las actividades que realizó fueron muy eficaces, puesto que los porcentajes de las respuestas que así lo expresan son superiores al 70% en todos los objetivos por los que se pregunta.

Tabla 21. Valoración de la eficacia de las actividades sobre violencia de género

¿Fue eficaz para?	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Suscitar el interés y la participación de las alumnas	0,9%	10,2%	65,8%	23,1%
Suscitar el interés y la participación de los alumnos	0,9%	15,5%	65,5%	18,1%
Desarrollar un concepto más maduro del amor y sus límites	2,5%	18,7%	59,0%	19,8%
Saber detectar las primeras manifestaciones del abuso en la pareja y como evoluciona	3,1%	19,5%	56,8%	20,6%
Tomar conciencia de que este problema puede afectarles directamente	0,8%	13,2%	57,2%	28,8%
Prevenir que puedan ser víctimas de dicha situación	0,8%	13,0%	60,0%	26,2%
Prevenir que puedan utilizar la violencia en esa situación	1,1%	15,5%	59,6%	23,8%
Saber dónde acudir si se encuentran en esta situación	3,0%	16,6%	52,4%	28,0%
Detectar la violencia en otras parejas y ayudar a detenerla	3,7%	26,4%	51,8%	18,2%
Desarrollar habilidades de resolución de conflictos en este ámbito	3,8%	21,1%	55,0%	20,1%

Figura 9. Porcentaje del profesorado que valora como muy o bastante eficaz el trabajo realizado sobre violencia de género



Aunque la valoración de la eficacia de las medidas también fue muy valorada en 2010, los porcentajes del profesorado que las consideran bastante o muy eficaces se ha incrementado de forma estadísticamente significativa ($p < .01$) en 2013 en los siguientes aspectos: "Desarrollar un concepto más maduro del amor y sus límites (pasando del 67,54% al 75,56%), "Saber detectar las primeras manifestaciones del abuso en la pareja y cómo evoluciona" (del 74,49% al 78,12%), "Prevenir que puedan utilizar la violencia en esa situación" (del 78,91% al 84,27%), "Saber dónde acudir si se encuentra en esa situación" (del 76,49% al 80,17%), "Detectar la violencia en otras parejas y ayudar a detenerla" (del 66,22% al 70,43%) y "Desarrollar habilidades de resolución de conflictos en este ámbito" (del 67,54% al 75,66%).

Al profesorado que respondió que no había tratado el curso anterior el problema de la violencia de género en la pareja (726 docentes) se le preguntó por los motivos. En la Tabla 22 se presentan los porcentajes de los diversos motivos señalados. El profesorado podía destacar todos los motivos que coincidieran con su situación. Por eso, los porcentajes suman más de 100.

Tabla 22. Motivos por los que profesorado no trató el tema de la violencia de género y en qué condiciones lo trataría

Motivos	Porcentaje de profesorado
No lo trato porque no es mi función.	22,90
No lo trato porque me parece demasiado duro para la adolescencia..	0,70
Es un tema que no me parece necesario tratar.	5,10
Me parece un tema que hay que tratar pero prefiero no hacerlo yo.	13,64
No tiene ninguna relación con los contenidos de mi asignatura.	66,40
Lo trataría si se modificara el programa de mi asignatura, en detrimento de otros temas.	24,66
Lo trataría si tuviera la formación necesaria para asumirlo adecuadamente.	39,40
Lo trataría si mi departamento lo incluyera en sus programaciones.	26,03
Lo trataría si se incluyera en un programa integral a nivel de centro.	41,60
Lo trataría en tutoría.	90,98

Como puede observarse en la tabla 22, el principal motivo para no tratar el tema en las clases es la falta de relación con los contenidos que el profesorado considera debe tratar (66,4%). De ahí, que el 90,9% del profesorado que todavía no trabaja este tema esté dispuesto a tratarlo en tutoría, y el 41,6% en programas integrales de centro. Resultado que permite destacar el establecimiento de situaciones educativas orientadas al tratamiento de este tipo de contenidos como una de las principales condiciones para su generalización. Resulta significativo que casi ningún docente expresara que el tema le parezca demasiado duro para tratarlo en la adolescencia (0,7%), que solo el 5,1% diga que no le parece necesario tratarlo y que el 13,6% lo considere necesario aunque prefiera no tratarlo personalmente. Considerando estas tres categorías, que además no eran mutuamente excluyentes, se observa que es reducido el porcentaje del

profesorado que rechaza tratar este tema. Para la inmensa mayoría, el hecho de no tratarlo está relacionado con la necesidad de encontrar un adecuado contexto para su tratamiento. La comparación de estos resultados con los de 2010 debe tener en cuenta que mientras entonces solo el 40% del profesorado reconocía haber tratado este tema, ahora dice haberlo tratado el 60%, es decir que una buena parte de los que se manifestaban dispuestos a trabajar para erradicarlo ya lo están haciendo.

3.3.7. Lo que están haciendo los centros

A continuación se presentan las respuestas dadas por el profesorado sobre las actividades relacionadas con la prevención del sexismo y la violencia que se realizan en sus centros.

En la Tabla 23 se presentan los porcentajes de profesorado que responden afirmativamente sobre la participación en acciones coordinadas desde el centro y en la tabla 24 sobre el conocimiento de la existencia de medidas a nivel de centro relacionadas con las propuestas incluidas en La Ley Integral y en los Informes Anuales sobre educación y violencia de género. Los porcentajes están calculados sobre el total de participantes que respondieron a estas preguntas (1650).

Tabla 23. Porcentajes de profesorado que afirma participar en actividades coordinadas en el centro dirigidas a la prevención de la violencia y el sexismo.

Actividades	Porcentajes
Coeducación o construcción de la igualdad entre hombres y mujeres	39,3
Prevención de la violencia en general	36,2
Prevención de la violencia de género	47,1
Prevención de otras violencias específicas.	33,5

Al comparar estos porcentajes con los encontrados en la muestra de 2010 se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en "Prevención de la violencia en general" (49,3% en 2010 y 36,2% en 2013) y "Prevención de la violencia de género" (35,6% en 2010 y 47,1% en 2013). Resultados que reflejan una disminución en la participación del trabajo coordinado por el centro para la prevención de la violencia en general y un incremento de la participación en actividades del centro para la prevención de la violencia de género. El porcentaje de quienes dicen participar en actividades coordinadas sobre la violencia de género (47,1 %) es inferior al de quienes afirmaron haber llevado a cabo este tipo de actividades durante el último curso (60,1%). Parece, por tanto, que no todo el profesorado que trabaja este tema lo hace de forma coordinada con otros/as docentes. Por otra parte, hay que tener en cuenta que aunque disminuye la

participación del profesorado en actividades coordinadas por el centro para la prevención de la violencia, aumenta la realización de este tipo de actividades en el trabajo que el profesor realiza directamente en el aula.

Tabla 24. Conocimiento del profesorado de la existencia de medidas preventivas en el centro

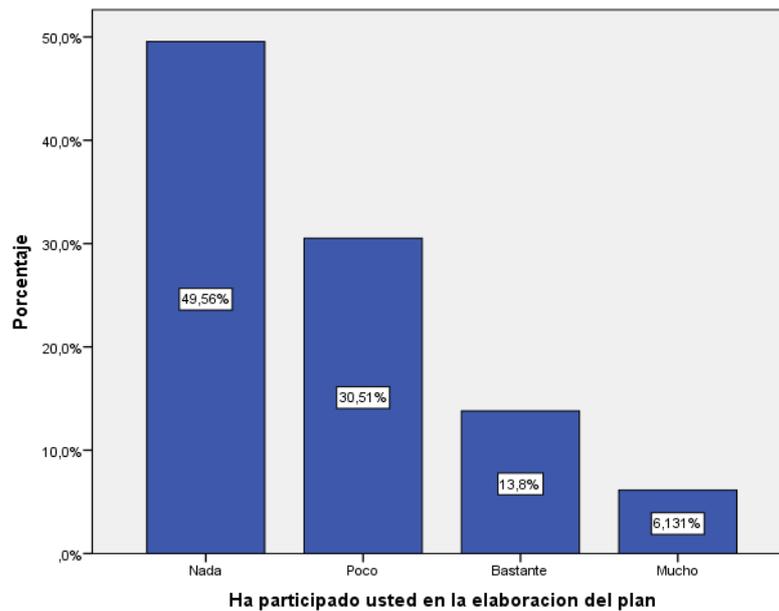
Medidas	Porcentajes
Persona/as en el Consejo Escolar con la responsabilidad específica de promover la igualdad entre hombres y mujeres.	36,4
Un protocolo de actuación sobre cómo actuar en caso de conocer violencia doméstica o de género entre el alumnado o en sus familias.	49,7
Actuaciones del Servicio de Inspección en relación con el centro para comprobar o promover la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.	35,0
Actuaciones en relación con las familias orientadas específicamente a promover la igualdad y a prevenir la violencia.	20,2
Plan de Mejora de la Convivencia:	81,5

En la comparación de los porcentajes que se incluyen en la tabla 24 con los correspondientes al estudio de 2010 se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el incremento del conocimiento del profesorado de dos de las medidas preventivas: "Protocolo de actuación sobre cómo actuar en caso de conocer violencia de género o doméstica entre el alumnado o en sus familias ($p < .05$, 45,5% en 2010 y 49,7% en 2013), "Actuaciones del Servicio de Inspección en relación con el centro para comprobar o promover la igualdad efectiva entre hombres y mujeres" ($p < .01$, 20,0% en 2010 y 35,0% en 2013). También se observa que ha disminuido el conocimiento del profesorado acerca de: "Actuaciones en relación con las familias orientadas específicamente a promover la igualdad y a prevenir la violencia" ($p < .01$, 32,6% en 2010 y 20,2% en 2013).

En la tabla 24 puede observarse que la medida más mencionada (por el 81,5% del profesorado) es el Plan de Mejora de la Convivencia. Las restantes medidas por las que se pregunta son conocidas o realizadas por menos del 50% del profesorado.

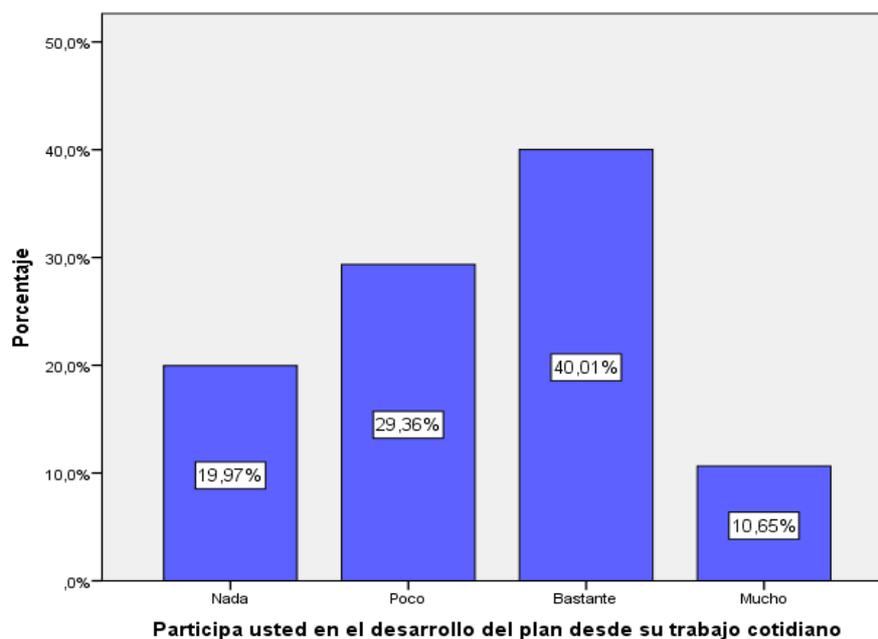
A las profesoras y profesores que respondieron afirmativamente a alguna de las preguntas anteriores sobre las actividades en el centro se les preguntaron varias cuestiones relacionadas con su participación en dichas medidas. El número de docentes que respondieron a estas preguntas fue de $N = 1352$. En las figuras 10 a 15 se presentan los porcentajes de respuestas a cada una de ellas.

Figura 10. Participación del profesorado en la elaboración del Plan de Convivencia



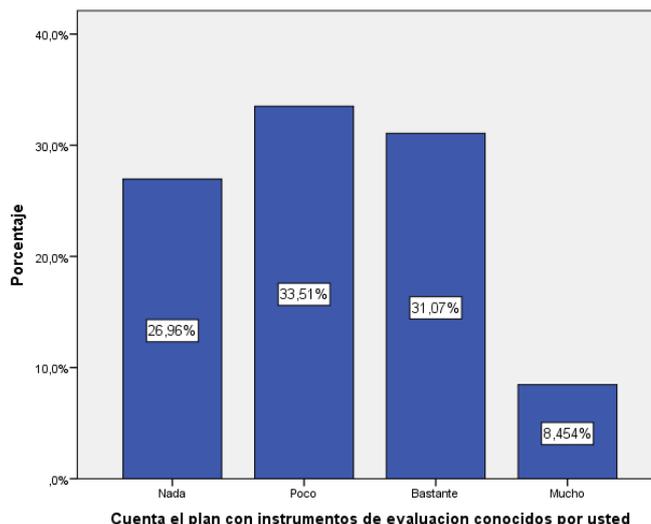
Puede observarse en la figura 10, que la participación de la inmensa mayoría del profesorado en la elaboración del plan de convivencia es escasa, ya que un 81,8% del profesorado responde que nada o poco. El mismo porcentaje que en 2010.

Figura 11. Participación del profesorado en el desarrollo del plan desde su trabajo



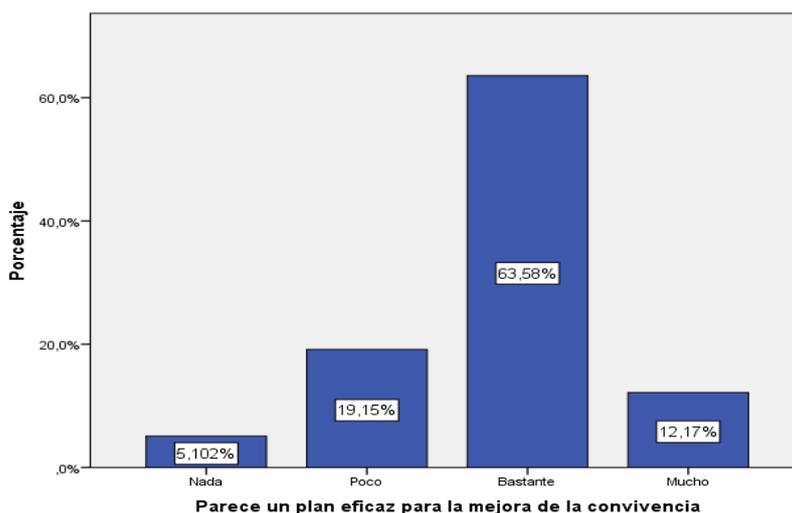
Aunque la participación del profesorado en la elaboración del plan de convivencia es escasa, en su desarrollo o aplicación participa bastante más. Un 50,7% del profesorado afirma participar bastante o mucho frente al 20% que responde no participar nada. Estos resultados son similares a los de 2010.

Figura 12. Instrumentos de evaluación del Plan conocidos por el profesorado



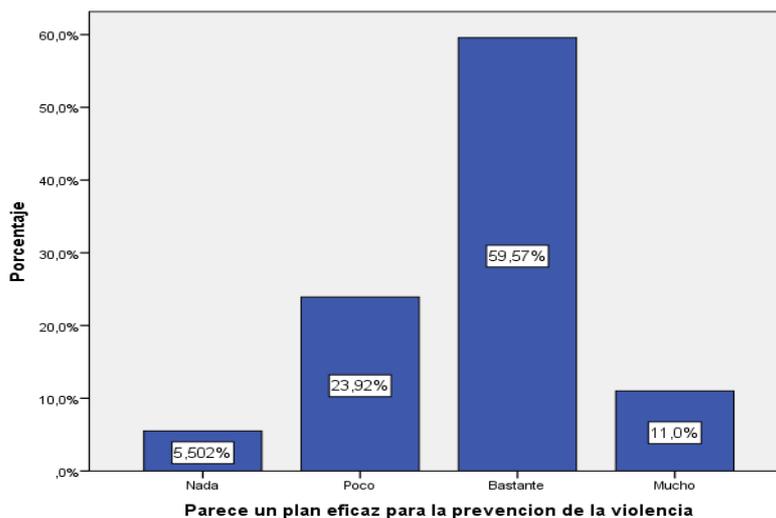
Como se refleja en la figura 12, al menos, según conocimiento del profesorado, parece que la disponibilidad de instrumentos de evaluación del Plan es escasa, ya que el 60,5% dicen tener nada o poco conocimiento de dichos instrumentos. Situación similar a la de 2010.

Figura 13. Opinión del profesorado sobre la eficacia del plan para la mejora de la convivencia



En la Figura 13 puede observarse que el plan de convivencia es considerado eficaz por la mayor parte del profesorado, ya que un 75,8% lo valoran como bastante o muy eficaz. Resultados similares a los de 2010.

Figura 14. Opinión del profesorado sobre la eficacia del plan para la prevención de la violencia



La opinión sobre la eficacia del plan para la prevención de la violencia también es buena, ya que el 70,6% del profesorado responde que bastante o mucho. De nuevo, estos resultados son similares a los de 2010.

3.3.8. Qué medios han influido en la idea de la violencia de género del profesorado

En la tabla 25 se presentan la distribución de respuestas del profesorado en torno a la pregunta: *¿Cuánto cree que han influido los siguientes medios en la idea que el profesorado de secundaria tiene de lo que es la violencia de género.* En la Figura 15 se presentan los porcentajes de docentes que afirman que cada medio ha tenido bastante o mucha influencia.

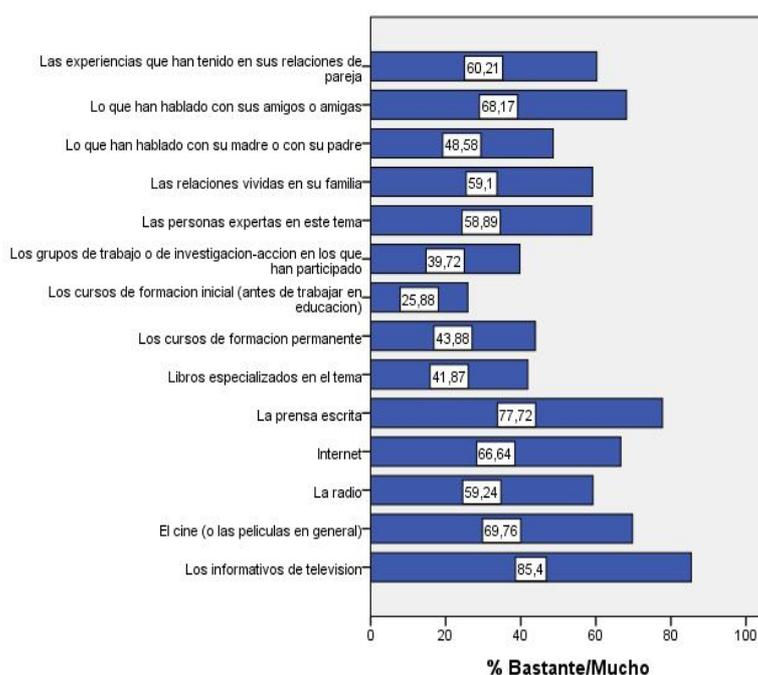
Como puede observarse en la tabla 25 y en la figura 16, en la idea que el profesorado en general tiene de la violencia de género parecen haber influido sobre todo los informativos de televisión y la prensa escrita (destacados por el 87,4% y el 77,7% del profesorado, respectivamente), seguidos a cierta distancia del cine (69,8) y lo hablado con amigos y amigas (68,2%). Para valorar la relevancia que atribuyen a la formación recibida, conviene tener en cuenta junto a los porcentajes de quienes la destacan como una importante

influencia (43,9%, para los cursos de formación permanente y 25,9% para la formación inicial) el del 40,9% del profesorado que dice haber tenido formación en este tema.

Tabla 25. Influencia de diversos medios en la idea de la violencia de género del profesorado

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Los informativos de televisión	2,5%	12,3%	55,7%	29,4%
El cine (o las películas en general)	3,5%	26,2%	52,3%	18,0%
La radio	6,0%	34,5%	46,7%	12,8%
Internet	5,2%	28,8%	44,4%	21,6%
La prensa escrita	3,3%	18,7%	60,5%	17,6%
Libros especializados en el tema	9,7%	48,0%	33,6%	8,8%
Los cursos de formación permanente	12,0%	43,0%	35,9%	9,1%
Los cursos de formación inicial (antes de trabajar en educación)	24,9%	48,6%	21,5%	5,0%
Los grupos de trabajo o de investigación-acción en los que han participado	18,9%	41,3%	32,3%	7,5%
Las personas expertas en este tema	8,0%	32,1%	46,7%	13,2%
Las relaciones vividas en su familia	15,7%	24,4%	39,4%	20,5%
Lo que ha hablado con su madre o con su padre	16,0%	34,9%	33,9%	15,3%
Lo que ha hablado con sus amigos o amigas	6,6%	24,3%	50,1%	19,1%
Las experiencias que ha tenido en sus relaciones de pareja	15,3%	23,4%	40,1%	21,1%

Figura 15. Porcentaje de profesorado que responde que cada fuente ha influido bastante/ mucho



Se compararon los grados de influencia de las diferentes fuentes de los estudios de 2010 y 2013 con el contraste U de Mann-Whitney, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en la mayor parte de las fuentes de información ($p < .05$). Se incluyen a continuación referencias de todos los cambios significativos y entre paréntesis el porcentaje de docentes que responden que ha tenido bastante o mucha influencia en 2010 y 2013

Las siguientes fuentes disminuyen su influencia: informativos de televisión (pasa del 87,3% al 85,4%), la radio (del 64,9% al 59,2%) la prensa escrita (pasa del 84,1% al 77,7%).

Las siguientes fuentes aumentan su influencia: Internet (del 59,4% al 66,6%), libros especializados en el tema (del 35,8% al 41,9%), cursos de formación permanente (del 38,6% al 43,9%), la formación inicial (del 19,4% al 25,9%), los grupos de trabajo y de investigación-acción (del 31,3% al 39,7%), y lo que ha hablado con su padre o su madre (del 42,2% al 45,6%).

En las restantes fuentes no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

En las Tablas 26 y 27 se presentan, segmentados por género, los resultados sobre la influencia de las distintas fuentes y en la Figura 16 los porcentajes de quienes responden bastante o mucho acerca de cada influencia.

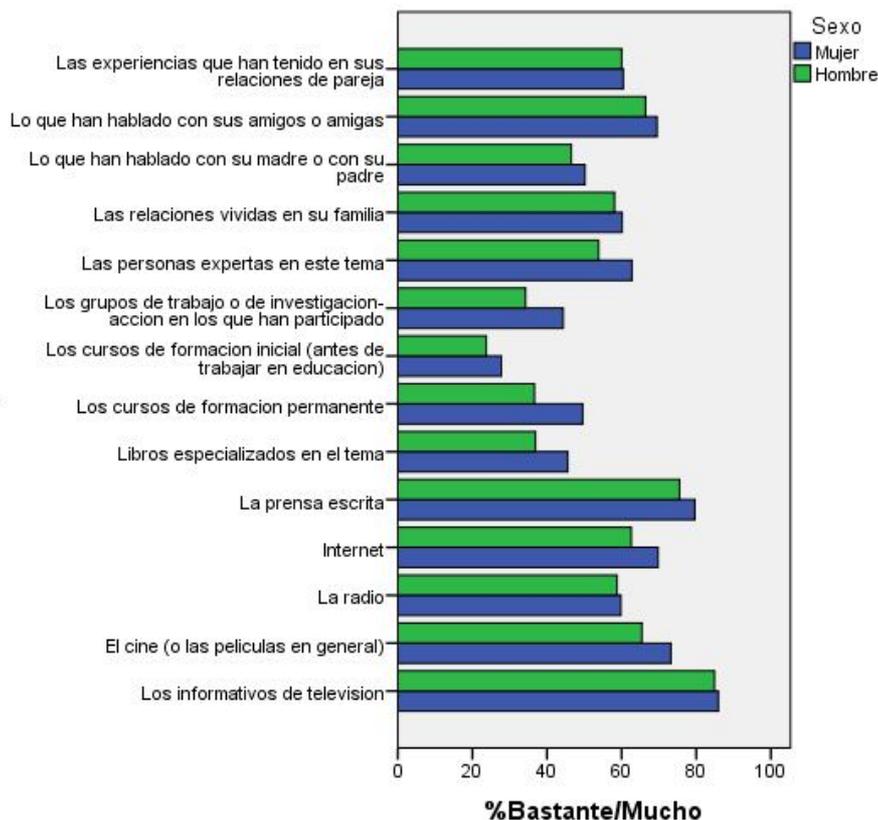
Tabla 26. Influencia que las profesoras atribuyen a diferentes fuentes sobre la idea del profesorado acerca de la violencia de género. Mujeres

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Los informativos de televisión	2,2%	12,3%	55,4%	30,1%
El cine (o las películas en general)	3,4%	23,0%	54,3%	19,4%
La radio	6,3%	33,7%	46,0%	14,0%
Internet	4,9%	26,5%	44,3%	24,3%
La prensa escrita	2,9%	17,5%	59,6%	20,0%
Libros especializados en el tema	7,0%	46,5%	36,6%	9,8%
Los cursos de formación permanente	9,4%	40,1%	40,8%	9,7%
Los cursos de formación inicial (antes de trabajar en educación)	23,0%	48,4%	22,5%	6,1%
Los grupos de trabajo o de investigación-acción en los que han participado	16,9%	38,6%	34,9%	9,6%
Las personas expertas en este tema	6,5%	29,4%	48,5%	15,6%
Las relaciones vividas en su familia	17,5%	21,7%	39,4%	21,4%
Lo que ha hablado con su madre o con su padre	18,1%	31,2%	34,2%	16,5%
Lo que ha hablado con sus amigos o amigas	7,5%	22,1%	50,0%	20,4%
Las experiencias que ha tenido en sus relaciones de pareja	16,4%	22,2%	38,4%	23,0%

Tabla 27. Influencia que los profesoras atribuyen a diferentes fuentes sobre la idea del profesorado acerca de la violencia de género. Hombres

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Los informativos de televisión	2,8%	12,5%	56,4%	28,3%
El cine (o las películas en general)	3,5%	30,6%	49,6%	16,2%
La radio	5,6%	35,3%	47,7%	11,4%
Internet	5,7%	31,9%	44,9%	17,6%
La prensa escrita	3,7%	20,3%	61,3%	14,7%
Libros especializados en el tema	13,1%	50,2%	29,6%	7,1%
Los cursos de formación permanente	15,2%	47,4%	29,5%	8,0%
Los cursos de formación inicial (antes de trabajar en educación)	27,6%	48,5%	20,2%	3,7%
Los grupos de trabajo o de investigación-acción en los que han participado	21,3%	44,4%	29,3%	4,9%
Las personas expertas en este tema	10,1%	35,9%	44,1%	9,8%
Las relaciones vividas en su familia	13,6%	27,6%	39,5%	19,3%
Lo que ha hablado con su madre o con su padre	13,6%	39,2%	33,4%	13,8%
Lo que ha hablado con sus amigos o amigas	5,5%	27,2%	50,3%	17,1%
Las experiencias que ha tenido en sus relaciones de pareja	14,1%	25,0%	42,4%	18,5%

Figura 16. Porcentaje de profesores y profesoras que responde que cada fuente ha influido bastante/ mucho en su idea de la violencia de género



Como puede observarse en la figura 16, la importancia que profesores y profesoras atribuyen a cada influencia en la idea que el profesorado tiene de la violencia de género es, en general, muy parecida. Las principales diferencias se producen respecto a los agentes y recursos más especializados: las personas expertas en este tema, los cursos de formación permanente, los grupos de trabajo/investigación en los que se ha participado, incluso respecto a los libros especializados. Como posible explicación de estas diferencias cabe relacionarlas con la mayor implicación de las profesoras en dichas actividades, que les llevaría a reconocerles una mayor influencia.

3.3.9. Obstáculos para trabajar con eficacia la igualdad y la erradicación de la violencia de género

El profesorado valoró el grado de incidencia de 14 posibles obstáculos para trabajar con eficacia la promoción de la igualdad y la erradicación de la violencia de género desde la escuela. En la Tabla 28 se presenta la distribución de sus respuestas. Y en la figura 17 los porcentajes de quienes consideran que cada obstáculo influye bastante o mucho.

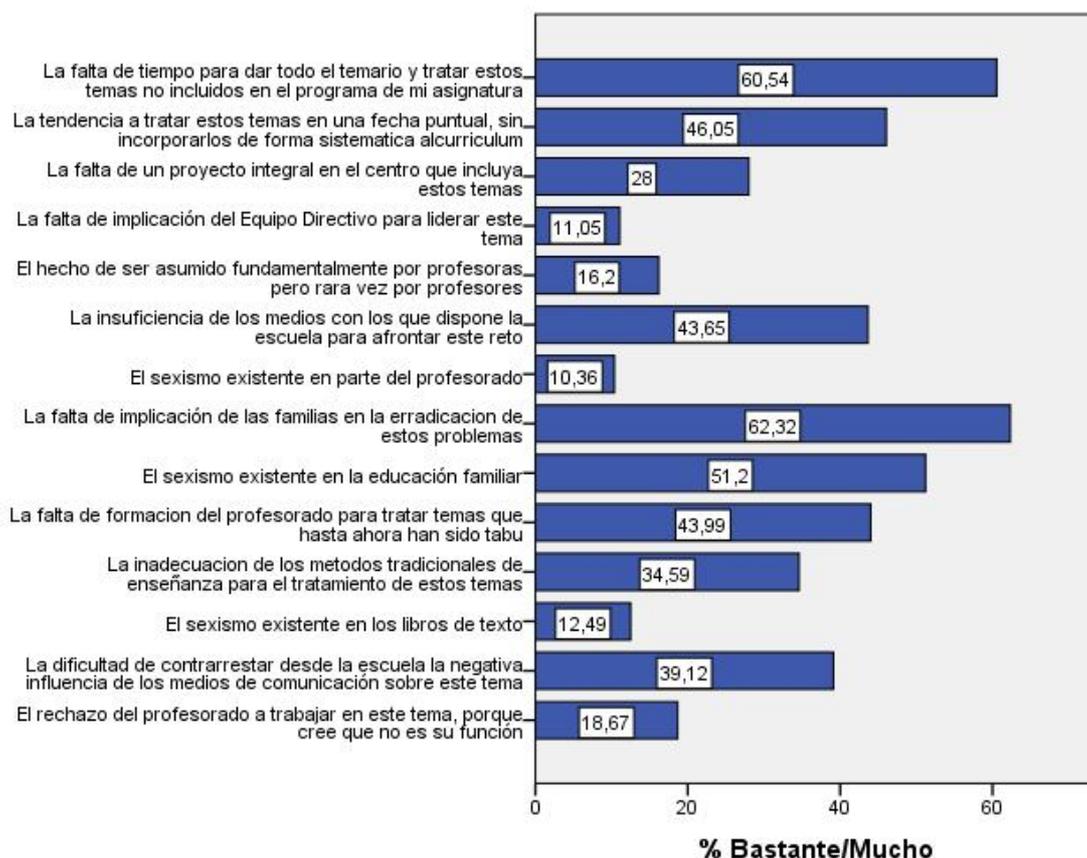
Tabla 28. Obstáculos para trabajar con eficacia la igualdad y la erradicación de la violencia de género desde la escuela

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función	39,1%	42,2%	16,4%	2,3%
La dificultad de contrarrestar desde la escuela la negativa influencia de los medios de comunicación sobre este tema	23,5%	37,9%	31,3%	7,3%
El sexismo existente en los libros de texto	35,2%	51,9%	11,4%	1,4%
La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza para el tratamiento de estos temas	25,1%	40,1%	30,4%	4,4%
La falta de formación del profesorado para tratar temas que hasta ahora han sido tabú	20,4%	36,1%	35,5%	8,0%
El sexismo existente en la educación familiar	14,4%	35,1%	39,0%	11,6%
La falta de implicación de las familias en la erradicación de estos problemas	9,1%	29,5%	46,8%	14,6%
El sexismo existente en parte del profesorado	46,2%	43,9%	8,0%	1,9%
La insuficiencia de los medios con los que dispone la escuela para afrontar este reto	19,7%	36,7%	32,9%	10,7%
El hecho de ser asumido fundamentalmente por profesoras pero rara vez por profesores	41,6%	42,1%	12,9%	3,3%
La falta de implicación del Equipo Directivo para liderar este tema	48,5%	40,8%	8,2%	2,5%
La falta de un proyecto integral en el centro que incluya estos temas	32,8%	39,0%	22,6%	5,6%
La tendencia a tratar estos temas en una fecha puntual, sin incorporarlos de forma sistemática al currículo	21,1%	33,1%	35,7%	10,2%
La falta de tiempo para dar todo el temario y tratar estos temas no incluidos en el programa de mi asignatura	15,5%	23,4%	36,7%	24,4%

Como puede observarse en la tabla 28 y en la figura 17, desde el punto de vista del profesorado los principales obstáculos para la eficacia de la educación en la igualdad y la erradicación de la violencia de género desde la escuela son, igual que se observaba en 2010, los siguientes:

- 1) La falta de implicación de las familias en este tema (61,4%)
- 2) La falta de tiempo para dar todo el temario y tratar estos temas no incluidos en el programa de su asignatura (61,1%).
- 3) El sexismo existente en la educación familiar (50,6%).
- 4) La tendencia a tratarlos de forma puntual sin incorporarlos de forma sistemática al currículum (46%).
- 5) La insuficiencia de los medios de los que dispone la escuela para afrontar este reto (43,7%).
- 6) La falta de formación del profesorado para tratar temas que hasta ahora han sido tabú y (43,5%).

Figura 17. Porcentaje de profesorado que considera que cada obstáculo dificulta bastante o mucho el trabajo para la igualdad y la erradicación de la violencia de género



En el otro extremo, igual que se observaba en 2010, menos del 20% del profesorado considera como obstáculos muy importantes para este tema los siguientes problemas: el rechazo del profesorado a trabajar el tema porque no es su función, el hecho de ser asumido por profesoras, pero raramente por profesores, el sexismo existente en los libros de texto, el sexismo existente en el profesorado y la falta de implicación del equipo directivo.

El análisis factorial realizado en el estudio de 2010 sobre el conjunto de obstáculos detectó los tres factores siguientes:

- **Falta de implicación del profesorado y sexismo escolar.** Incluye cinco problemas que hacen referencia al sexismo del profesorado o los libros de texto, la falta de una respuesta generalizada por parte de la comunidad escolar en este tema. El valor del coeficiente alpha es de 0,79 (IC del 95%: 0,78-0,80). Correlaciona sobre todo con el factor tres.
- **Falta de implicación y sexismo en las familias y en los medios de comunicación.** Incluye tres elementos que hacen referencia al sexismo de familias y medios de comunicación así como a falta de implicación de las familias. El valor del coeficiente alpha es de 0,76 (IC del 95%: 0,74-0,78).
- **Obstáculos derivados de la organización escolar.** Incluye seis elementos que hacen referencia a problemas de la escuela tradicional, no superados de forma general, que dificultan el tratamiento de temas que hasta ahora habían sido tabú, derivados de los métodos de enseñanza, falta de tiempo para dar los temarios, falta de recursos, falta de formación, falta de un proyecto integral que los incluya y tendencia a tratarlos de forma puntual sin incorporarlos en el currículum. El valor del coeficiente alpha es de 0,84 (IC del 95%: 0,83-0,85).

Se obtuvieron puntuaciones en los factores sumando los elementos correspondientes y se transformaron a la escala de 0-3 para facilidad de la interpretación. En la Tabla 29 se presentan los estadísticos descriptivos para el total del profesorado.

Tabla 29. Estadísticos descriptivos de los factores de obstáculos percibidos (Puntuaciones de 0-3)

	Media	Desv. Tip.	Asimetría	
				Error típico
Falta de implicación del profesorado y sexismo escolar	,74	,55	,57	,06
Falta de implicación y sexismo familiar y en los medios de comunicación	1,46	,72	-,14	,06
Obstáculos en la organización escolar	1,31	,67	-,16	,06

Puede observarse en la Tabla 29, que en general el profesorado no concede mucha relevancia a los obstáculos por los que se pregunta, puesto que las puntuaciones medias se sitúan siempre cerca de la puntuación 1, que indica "poco". La comparación entre los tres factores lleva a destacar como obstáculos más relevantes en la atribución del profesorado los que proceden de fuera de la escuela: las familias y los medios de comunicación, seguidos de los derivados de la dificultad de la organización escolar tradicional para adaptarse a este tema, más allá de su tratamiento en una fecha puntual, siendo mínima la relevancia que atribuyen al sexismo o a falta de implicación del profesorado.

Se compararon las medias de las puntuaciones en los factores con las obtenidas en el estudio de 2010 con el contraste *t* de Student. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor "Obstáculos en la organización escolar" ($p < .05$); que disminuye significativamente en 2013 (la puntuación media pasa de 1,35 a 1,31). En los otros dos factores no se observan cambios significativos.

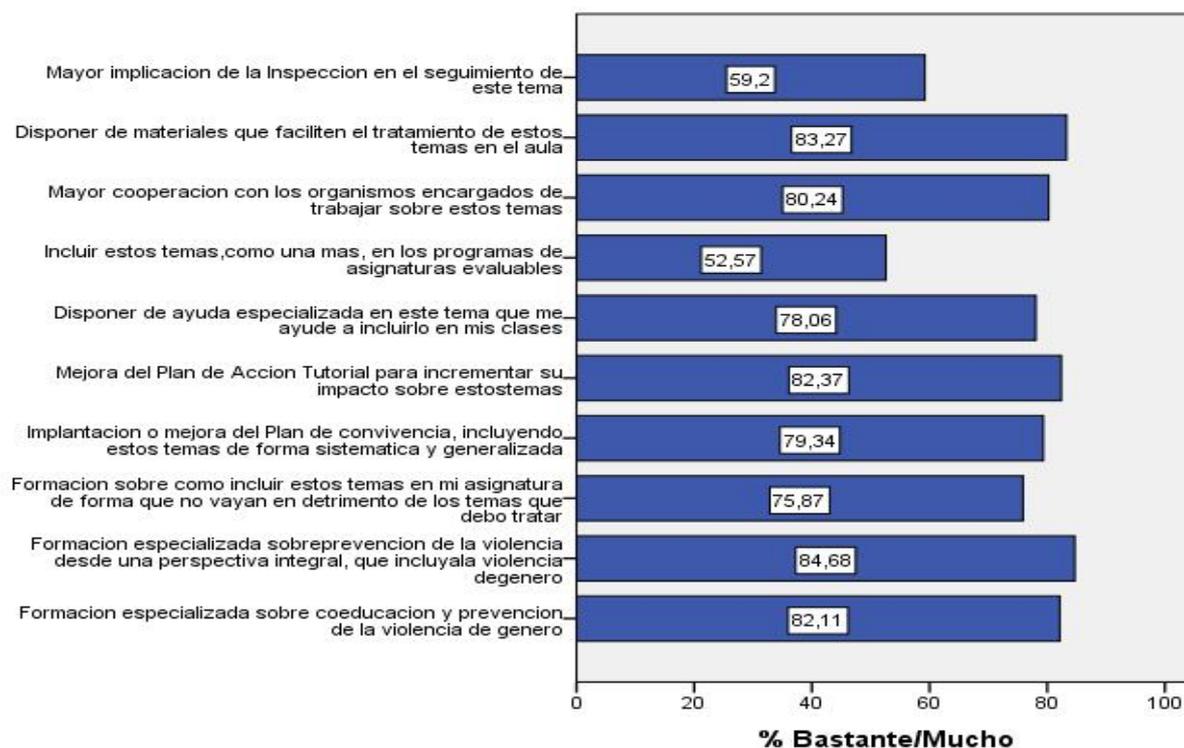
3.3.10. Condiciones para la eficacia de la escuela en la erradicación de la violencia de género.

En la Tabla 30 se presentan, en porcentajes, las respuestas del profesorado sobre el impacto previsible de posibles medidas para incrementar la eficacia del centro en la igualdad y la erradicación de la violencia de género. En la figura 18 se incluyen los porcentajes del profesorado que considera cada medida bastante o muy eficaz.

Tabla 30. Valoración de eficacia de posibles medidas para mejorar la igualdad y la prevención de la violencia de género desde el centro educativo

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Formación especializada sobre coeducación y prevención de la violencia de género	3,1%	14,9%	59,5%	22,5%
Formación especializada sobre prevención de la violencia desde una perspectiva integral, que incluya la violencia de género	2,6%	12,3%	60,2%	24,9%
Formación sobre cómo incluir estos temas en mi asignatura de forma que no vayan en detrimento de los temas que debo tratar	6,4%	18,1%	50,8%	24,7%
Implantación o mejora del Plan de Convivencia, incluyendo estos temas de forma sistemática y generalizada	3,3%	17,3%	58,4%	21,0%
Mejora del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre estos temas	2,2%	15,4%	56,1%	26,3%
Disponer de ayuda especializada en este tema que me ayude a incluirlo en mis clases	4,9%	17,2%	50,2%	27,7%
Incluir estos temas como una más, en los programas de asignaturas evaluables	17,3%	30,3%	37,7%	14,6%
Mayor cooperación con los organismos encargados de trabajar sobre estos temas	4,4%	15,6%	56,1%	23,9%
Disponer de materiales que faciliten el tratamiento de estos temas en el aula	3,8%	12,7%	56,1%	27,4%
Mayor implicación de la Inspección en el seguimiento de este tema	13,0%	27,5%	39,6%	19,9%

Figura 18. Porcentaje del profesorado que valora cada medida como bastante o muy eficaz



Como puede observarse en la tabla 30 y en la figura 18, las medidas consideradas como más eficaces por un mayor porcentaje del profesorado son:

1. Formación especializada sobre prevención de la violencia desde una perspectiva integral que incluya la violencia de género (85,1%).
2. Disponer de materiales que faciliten el tratamiento de estos temas en el aula (83,5%).
3. Mejora del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto en estos temas (82,4%).
4. Formación especializada sobre coeducación y prevención de la violencia de género (82,1%).
5. Mayor cooperación con los organismos encargados de trabajar sobre estos temas (80,2%)
6. Implantación o mejora del Plan de Convivencia, incluyendo estos temas de forma sistemática y generalizada (79,3%)

Interpretados conjuntamente, estos resultados reflejan que una inmensa mayoría del profesorado estima que para generalizar la prevención de la violencia de género hay que disponer de programas de formación del profesorado que permitan incorporar este tema en planes integrales de centro, materiales bien elaborados, orientados a la prevención de todo tipo de violencia y que incluyan específicamente la violencia de género.

Estos resultados son similares a los encontrados en el estudio de 2010 y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los porcentajes de bastante/mucho ($p > .05$) en ninguna de las medidas.

4. IGUALDAD Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

4.1. CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO DE EQUIPOS DIRECTIVOS

El cuestionario utilizado en este estudio con los equipos directivos incluye las siguientes secciones:

1. Características del centro durante el curso anterior: tamaño de la localidad, número de estudiantes, temas de formación del profesorado.
2. Calidad de las relaciones entre alumnos y alumnas.
3. Sobre el tratamiento y la prevención de la violencia de género en el centro, qué se está haciendo en el centro respecto a lo previsto en la Ley Integral y en los informes anuales sobre violencia de género.
4. Obstáculos generales para el avance hacia la igualdad y la prevención de la violencia de género desde el centro.
5. Condiciones que ayudarían a incrementar la eficacia del trabajo del centro para la igualdad y la prevención de la violencia de género.

4.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y CENTROS PARTICIPANTES

Respondieron al cuestionario un total de 176 equipos directivos, del total de los 223 centros participantes (tasa de respuesta del 78,9%). La distribución por Comunidades /Ciudades Autónomas se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de equipos directivos por CCAA

Comunidades	Frecuencia	Porcentaje
Andalucía	27	15,3
Aragón	4	2,3
Asturias	11	6,3
Baleares	6	3,4
Canarias	10	5,7
Cantabria	5	2,8
Castilla la Mancha	9	5,1
Castilla y León	19	10,8
Euskadi	15	8,5
Extremadura	11	6,3
Galicia	12	6,8
La Rioja	4	2,3
Madrid	10	5,7
Melilla	2	1,1
Murcia	7	4,0
Navarra	5	2,8
Valencia	19	10,8
Total	176	100,0

Los centros seleccionados son de titularidad pública y privada (privada y privada-concertada) y de ellos el 74,1% (129) son de titularidad pública y el 24,1% (42) de titularidad privada y 3 centros (1,7%) no proporcionan esta información.

El cuestionario podía ser respondido por el Director o la Directora del centro o por otra persona del equipo en la que delegasen la respuesta. En la Tabla 2 se presenta la distribución de frecuencias según la persona del Equipo que respondió al cuestionario. Puede observarse que la mayor proporción es la representada por los directores o directoras (48,9%), seguida de las personas encargadas de la Jefatura de Estudios (39,1%).

Tabla 2. Miembro del Equipo Directivo que responde al cuestionario

Puesto de la persona que responde	Frecuencia	Porcentaje
No identificado	5	2,9
Dirección	85	48,9
Jefatura de Estudios	68	39,1
Orientación	10	5,7
Coordinación de Convivencia	6	3,4
Total	174	100,0

En las tablas que siguen se presentan las distribuciones de frecuencia de los centros según varias características sociodemográficas.

Tabla 3. Distribución de los centros por tipo de localidad.

Localidad	Frecuencia	Porcentaje
Un pueblo, aldea o población rural (menos de 3000 habitantes)	7	4,0
Un pueblo pequeño (de 3000 a 15000 habitantes)	40	23,0
Una localidad de tamaño medio (de 15.001 a 100.000 personas)	53	30,5
Una ciudad de 100-001 a 500.000 personas)	58	33,3
Una ciudad de más de 500.000 personas)	11	6,3
No respuesta	5	2,9
Total	174	100,0

Tabla 4. Estimación del nivel socioeconómico del alumnado del centro

	Frecuencia	Porcentaje
No respuesta	9	5,2
Bajo	12	6,9
Medio_bajo	76	43,7
Medio	67	38,5
Medio_alto	10	5,7
Total	174	100,0

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de otros datos demográficos de los centros

	Nº de centros con este dato	Media	D. Típica
Número aproximado de alumnos	162	406,00	265,66
Número aproximado de alumnas	158	363,31	213,43
Número de profesores	162	30,67	19,80
Número de profesoras	160	35,78	16,64
Porcentaje aproximado de alumnado inmigrante	91	14,72	25,46
Porcentaje de alumnado con NEE	94	5,18	5,80
Porcentaje de alumnado en educación compensatoria	89	4,77	7,24

4.3. RESULTADOS

4.3.1. Actividades realizadas en el centro sobre igualdad y prevención de la violencia

¿Se han realizado actividades de formación del profesorado a nivel de centro sobre los siguientes temas? De los 167 centros que respondieron a esta pregunta, el 80,2% (134) respondieron afirmativamente y el 19,8 % (33) lo hicieron de forma negativa.

Los 167 equipos directivos que respondieron afirmativamente contestaron a otro conjunto de preguntas sobre contenidos específicos y la duración de cada uno de ellos. En la Tabla 6 se presentan los porcentajes de respuesta sobre la duración de cada uno de los contenidos. El número de equipos que responde a cada pregunta sobre el que se han calculado los porcentajes es variable, por lo que se presenta en la primera columna de la tabla.

Tabla 6. N° de centros que trató cada contenido y su duración

Contenidos tratados en la formación para el profesorado del centro	N° de centros	5 h. o -	6-10	11-15	16 o +
Prevención de la violencia de género	20 (12,0%)	12	7	1	0
Prevención de la violencia en general	39(23,3%)	20	9	10	0
Coeducación, igualdad y prevención del sexismo	26(15,6%)	9	10	7	0
Resolución de conflictos y habilidades sociales	71(42,5%)	29	12	30	0
Estudios sobre género	13(7,8%)	8	5	0	0
Violencia doméstica/maltrato infantil	11(6,6%)	9	2	0	0
Educación cívica (derechos humanos y democracia)	30(18,0%)	15	8	7	0
Tolerancia y educación intercultural	34(20,4%)	18	8	8	0

Como puede verse en la tabla, el tema más tratado en la formación en centros es la resolución de conflictos y habilidades sociales. Solo el 12% de los equipos directivos que respondieron afirmaron haber incluido en sus programas de formación del profesorado la prevención de la violencia de género. En la mayoría de dichos centros esta formación tuvo una extensión de cinco horas o menos.

Se compararon los resultados con los obtenidos en el estudio del 2010, una vez realizadas las ponderaciones muestrales con objeto de hacer equivalentes las dos muestras en cuanto a la participación de las comunidades. Los resultados son similares en los dos estudios, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en los porcentajes. La ordenación de los diferentes contenidos es la misma, siendo de nuevo la "resolución de conflictos y habilidades sociales" la actividad más representada con un 42,5% en ambas muestras, seguida en ambos casos de "prevención de la violencia en general (23,3% en 2013 y 25,15% en 2010) y de "tolerancia y educación intercultural" (20,4% en 2013 y 20,96% en 2010). Por lo que se refiere a la "prevención de la violencia de género" está escasamente representada en las dos muestras (12% en 2013 y 11% en 2010).

4.3.2. Calidad de las relaciones entre alumnas y alumnos percibidas por los equipos directivos

En la Tabla 7 se presenta la distribución de las respuestas a 13 cuestiones sobre la calidad de las relaciones entre alumnas y alumnos; y en la Figura 1 los porcentajes de los que responden que cada indicador se da con frecuencia: bastante o mucho.

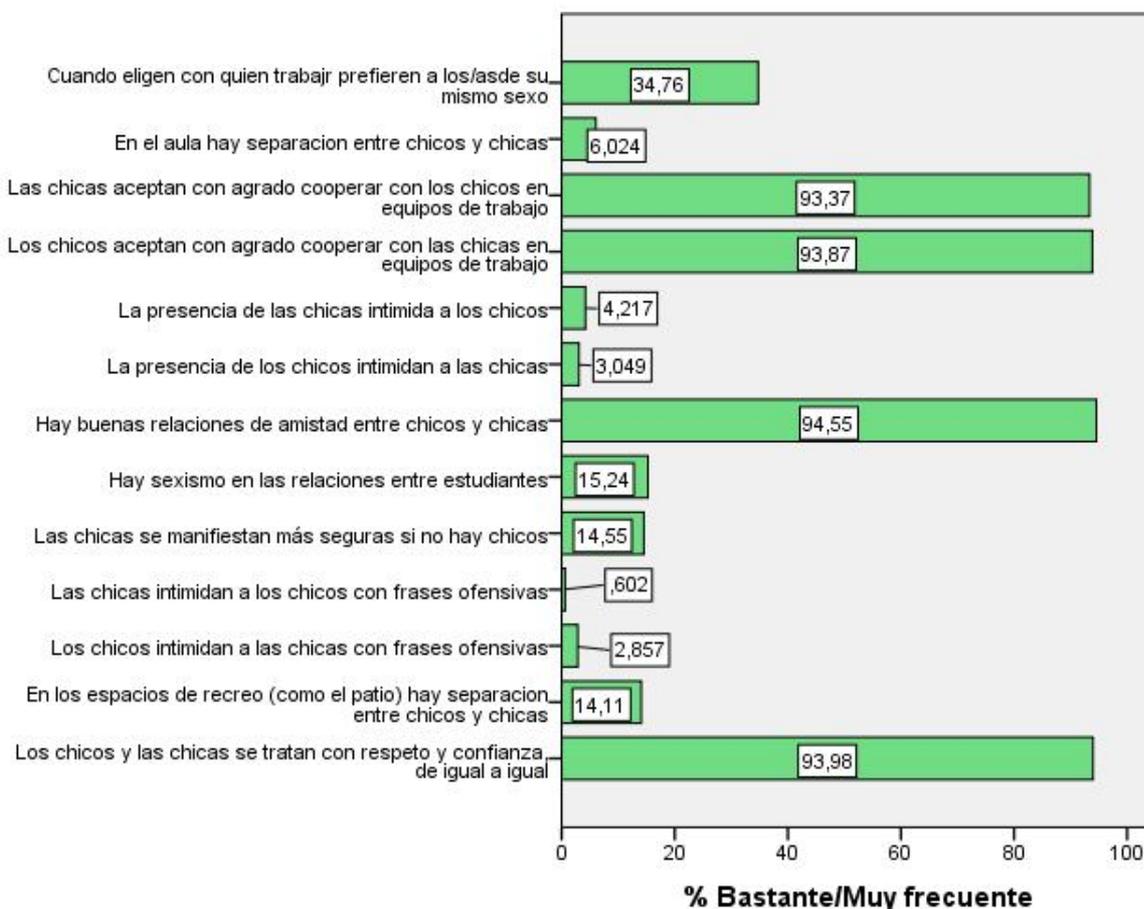
Tabla 7. Calidad de las relaciones entre alumnas y alumnos percibidas por Equipos Directivos

Relaciones	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Los chicos y las chicas se tratan con respeto y confianza, de igual a igual	0,6%	5,4%	71,7%	22,3%
En los espacios de recreo (como el patio) hay separación entre chicos y chicas	57,7%	28,2%	12,3%	1,8%
Los chicos intimidan a las chicas con frases ofensivas	57,1%	40,0%	2,9%	0,0%
Las chicas intimidan a los chicos con frases ofensivas	45,8%	53,6%	0,6%	0,0%
Las chicas se manifiestan más seguras si no hay chicos	39,4%	46,1%	13,9%	0,6%
Hay sexismo en las relaciones entre estudiantes	23,8%	61,0%	14,6%	0,6%
Hay buenas relaciones de amistad entre chicos y chicas	1,2%	4,2%	60,0%	34,5%
La presencia de los chicos intimidan a las chicas	50,6%	46,3%	3,0%	0,0%
La presencia de las chicas intimida a los chicos	47,0%	48,8%	4,2%	0,0%
Los chicos aceptan con agrado cooperar con las chicas en equipos de trabajo	0,6%	5,5%	60,7%	33,1%
Las chicas aceptan con agrado cooperar con los chicos en equipos de trabajo	0,6%	6,0%	65,1%	28,3%
En el aula hay separación entre chicos y chicas	71,1%	22,9%	6,0%	0,0%
Cuando eligen con quien trabajar prefieren a los/as de su mismo sexo	17,1%	48,2%	31,1%	3,7%

Los resultados que se presentan en la figura 1, reflejan que:

- *En general los equipos directivos perciben que existen buenas relaciones entre alumnas y alumnos en el centro*, puesto que de forma incluso más generalizada que entre el profesorado expresan que se dan en alto grado los siguientes indicadores: hay buenas relaciones de amistad entre chicos y chicas (94,6%), se tratan con respeto y confianza, de igual a igual (94%), los chicos aceptan con agrado cooperar con las chicas (93,9%), las chicas aceptan con agrado cooperar con los chicos (93,4%).

Figura 1. Porcentaje de equipos que considera frecuente cada indicador de calidad de relaciones entre alumnos y alumnas



- Los problemas de intimidación se dan poco.* El porcentaje de equipos directivos que indica que se dan bastante/mucho dichos problemas es todavía menor que entre el profesorado, de un 4,2% y 3% para la intimidación basada en la mera presencia de compañeros de otro sexo en el caso de los chicos y las chicas, respectivamente, y todavía menor cuando se refiere a frases ofensivas (2,9% en el caso de los chicos y 0,6% en el de las chicas).
- También los equipos directivos perciben ciertas segregaciones pero en menor medida que el profesorado.* En este sentido, cabe destacar que solo el 34,8% de los equipos (frente al 46,1% del profesorado) digan que el alumnado cuando elige con quien trabajar prefiere claramente a los de su mismo sexo, o que solo el 6% de los equipos (frente al 12% del profesorado) responda que hay separación en las aulas entre chicos y chicas. También se observan algunas diferencias en los siguientes indicadores: “las chicas se manifiestan más seguras si no hay chicos” (15% de equipos directivos frente al el 26% del profesorado), “hay sexismo en las relaciones entre estudiantes (15,2% de equipos directivos frente al 19,3% del profesorado).

Por lo que se refiere a la comparación con los resultados de 2010, no se detectan diferencias estadísticamente significativas en los indicadores del bloque 1 (*buenas relaciones entre alumnas y alumnos*) ni del bloque 2 (*problemas de intimidación*). En cuanto a los indicadores del grupo 3 se observa una menor percepción de segregación en 2013, resultando estadísticamente significativa la diferencia con la prueba U de Mann-Whitney en los indicadores: "cuando eligen con quién trabajar eligen a los/las de su mismo sexo" ($p = 0.17$) (el porcentaje de equipos que piensa que se da bastante o mucho pasa del 36,6% al 34,6%) y "las chicas se manifiestan más seguras si no hay chicos" ($p = 0.20$) (del 22% al 14,5%).

4.3.3. Tratamiento de la violencia de género en el centro educativo

A la pregunta de si en el centro se realizaron actividades sobre la violencia de género en las relaciones de pareja respondieron afirmativamente 127 centros (el 76,5% de los 166 que respondieron a esta pregunta).

Este resultado es similar al encontrado en 2010, cuando respondieron afirmativamente el 75,6% de los equipos directivos.

Se analizó la relación entre la realización de actividades y la titularidad del centro, no encontrando asociación estadísticamente significativa ($\chi^2(166, 1) = 0,47, p = .49$) con la titularidad del centro. Por el contrario, en el estudio de 2010 se encontró una relación estadísticamente significativa ($\chi^2(166, 1) = 4,14, p = .04, V = .16$), mostrándose ésta en la mayor presencia de centros públicos entre los que realizaron estas actividades.

Los que respondieron afirmativamente contestaron un conjunto de preguntas sobre las opciones de cómo se trató el tema y en qué contexto se situaron las actividades.

En la Tabla 8 se presentan las frecuencias y porcentajes de respuesta afirmativa a cada una de las actividades educativas por las que se pregunta y en la Tabla 9 los contextos en los que se realizaron las actividades.

Tabla 8. Actividades de los centros para prevenir la violencia de género

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Se distribuyó material escrito sobre el tema	83	65,4
Se organizaron conferencias	77	60,6
Se organizaron actividades para que el alumnado trabajara por equipos	81	63,8
El alumnado elaboró por equipos su propia propuesta sobre cómo prevenirlo	32	25,2
Se vieron vídeos con anuncios o reportajes sobre este tema	87	68,5
Se vio cine sobre este tema	65	51,2

Tabla 9. Contextos de las actividades de los centros sobre violencia de género

Contextos	Frecuencia	Porcentaje
En el Plan de Convivencia	63	49,6
En el Plan de Acción Tutorial	109	85,8
Como actividad puntual, en conmemoración de una fecha simbólica	66	52,0
En la planificación de los departamentos didácticos relacionados con este tema	39	30,7

Las respuestas que se presentan en la tabla 9, reflejan que las actividades que desde los equipos directivos se reconoce organizar en los centros insertan la prevención de la violencia de género sobre todo en el Plan de Acción Tutorial (85,8% de los centros), seguido pero a distancia de actividades puntuales en conmemoración de una fecha simbólica (52,0%).

Como puede observarse en la tabla 8, la actividad que un mayor número de centros reconoce haber organizado para prevenir la violencia de género, es la de ver vídeos o reportajes sobre el tema (68,5%), seguida de la distribución de material escrito sobre este tema (65,4%), y en tercer lugar la actividad para que el alumnado trabajara por equipos (63,8%). El porcentaje de centros que afirma haber organizado actividades

coordinadas para que el alumnado elaborara por equipos su propia propuesta sobre cómo prevenirlo, uno de los procedimientos más eficaces, es minoritario (25,2%).

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos de las actividades con relación a los resultados de 2010: “se vio cine sobre este tema” ($p < .001$): (pasó del 54,7% al 51,2%) y “el alumnado elaboró por equipos su propia propuesta sobre cómo prevenirlo” ($p < .001$) (del 33,7% al 25,2%). Conviene tener en cuenta que en las actividades realizadas en las aulas directamente por el profesorado este tipo de actividad ha aumentado en 2013.

En el caso de respuesta negativa a la pregunta de si en el centro se realizaron actividades sobre la violencia de género en las relaciones de pareja, se planteó una pregunta con respuesta múltiple sobre por qué no se había tratado el tema y las condiciones en las que estiman se podría tratar. Se obtuvieron respuestas de 39 equipos, que se resumen en la tabla 10.

Tabla 10. Motivos de los centros para no realizar actividades sobre la violencia de género y condiciones para llevarlas a cabo.

Razones / condiciones	Frecuencia	Porcentaje
No se ha tratado porque consideramos que no es nuestra función	3	7,7
No se ha tratado porque nos parece demasiado duro para la adolescencia	1	2,6
Es un tema que no nos parece necesario tratar	3	7,7
Es un tema que hay que tratar, pero su tratamiento corresponde al profesorado de cada grupo	4	10,3
Lo trataríamos si tuviéramos la formación necesaria para tratarlo adecuadamente	26	66,7
Podríamos incluirlo en el Plan de Acción Tutorial	35	89,7
Podríamos incluirlo en el Plan de Convivencia	39	100,0

Las respuestas de los equipos directivos de los centros sobre los motivos por los que no habían organizado actividades sobre la violencia de género son: que lo consideran un tema que no es necesario tratar (el 7,7% de los equipos) y que lo ven necesario pero su tratamiento corresponde al profesorado de cada grupo (10,3%). Resulta muy relevante que solamente un equipo lo considere un tema demasiado duro para

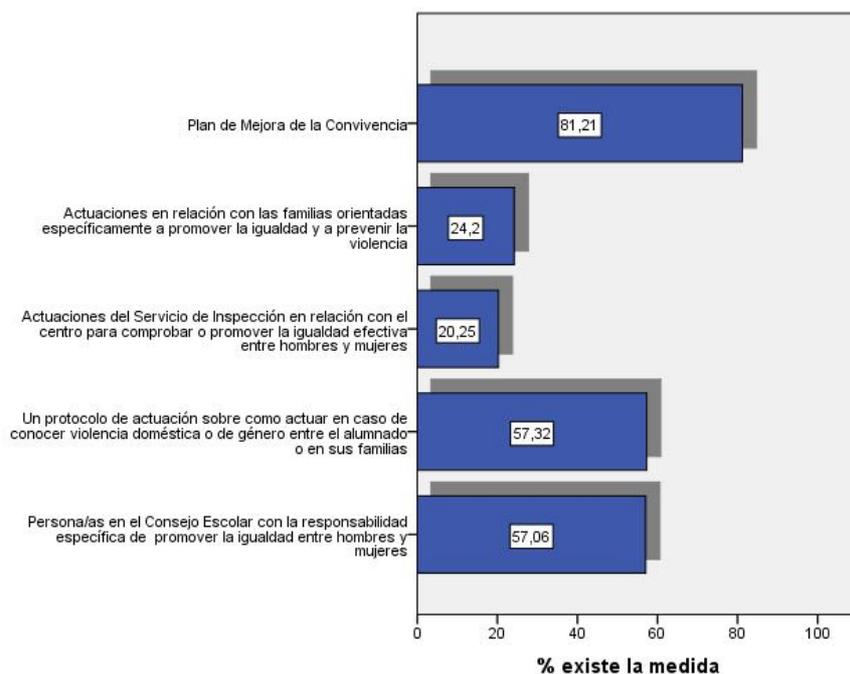
tratarlo en la adolescencia; y que solo tres equipos de los 39 que respondieron, considere que no se ha tratado porque no es su función. Por otra parte, la mayoría de los equipos directivos que no han tratado el tema reconoce que lo trataría si tuviera la formación necesaria para tratarlo adecuadamente (el 66,7%) y que podría incluirlo en el plan de acción tutorial (el 89,7%). Todos los equipos que no lo han tratado responden que podrían incluirlo en el Plan de Convivencia. Estos tres últimos porcentajes reflejan cambios importantes respecto a los obtenidos en estas mismas preguntas en 2010, que fueron del 16,7% (respecto a la formación), del 62,1% (respecto al Plan de Acción Tutorial) y del 45,1% (respecto al Plan de Convivencia).

Estos resultados son similares a los encontrados en el estudio de 2010.

4.3.4. Lo que se está haciendo en el centro

Todos los equipos respondieron a cinco de preguntas sobre la existencia en el centro de 5 medidas relacionadas con el problema que aquí nos ocupa. En la figura 2 se presentan los porcentajes de centros en los que existen dichas medidas.

Figura 2. Porcentaje de centros en los que existe cada medida



Los resultados que se presentan en la figura 2, basados en las respuestas de los equipos directivos y su comparación con las respuestas del profesorado presentadas en el capítulo anterior, reflejan que:

1. **Plan de convivencia.** La inmensa mayoría de los centros, el 81,2%, dispone de dicho plan, que parece ser bien conocido por su profesorado, como se refleja en el hecho de que el 81,5% del profesorado participante en este estudio respondiera conocerlo, porcentaje muy próximo al anterior.
2. **Persona con responsabilidad en igualdad en el Consejo Escolar.** Algo más de la mitad de los centros (57,1%) cuenta con dicha figura, disponibilidad que no parece ser tan conocida por el profesorado afectado como la medida anterior, puesto que solo el 36,4% del profesorado respondiera conocerla.
3. **Protocolo de actuación sobre cómo actuar en casos de violencia domestica o de género en el alumnado o sus familias.** El 57,3% de los centros cuentan con dicho protocolo, que parece conocer el profesorado afectado, puesto que así se pronuncia el 49,7% del que ha respondido a este estudio.
4. **Actuaciones del Servicio de Inspección para promover la igualdad.** Los porcentajes respecto a dicha medida son muy diferentes: 20,25% a través de los equipos directivos y 35,0% a través del profesorado.
5. **Actuaciones con las familias para promover la igualdad y prevenir la violencia.** En este caso, los porcentajes son muy próximos, 24,2% a través de los equipos directivos y 20,2% a través del profesorado.

La presencia de estos indicadores en los centros es similar a la encontrada en el estudio de 2010; no observándose cambios estadísticamente significativos.

A los centros que respondieron disponer de un Plan de Mejora de la Convivencia se les preguntó sobre la presencia de tres condiciones en dicho plan. Las respuestas se presentan en la Tabla 11. Los porcentajes están calculados sobre los 134 centros que respondieron a estas preguntas.

Tabla 11. Condiciones presentes en el Plan de Mejora de la Convivencia

	Frecuencia	Porcentaje
Cuenta el plan con instrumentos de evaluación	79	59,0%
Parece un plan eficaz para la prevención de la violencia	97	69,8%
Incluye el plan actividades específicas para prevenir la violencia contra la mujer	60	44,8%

Como puede observarse en la tabla 11, la mayoría de los equipos directivos responden que el plan de convivencia parece eficaz para prevenir la violencia y cuenta con instrumentos de evaluación. Solo el 44,8% de los centros incluyen en sus planes de convivencia actividades específicas para prevenir la violencia contra la mujer.

En relación con el estudio de 2010 se ha producido una reducción en el porcentaje de equipos que lo consideran eficaz en la prevención de la violencia (del 88,3% en 2010 al 69,8% en 2013 $p < .001$) y un ligero incremento en los que dicen que el plan dispone de actividades específicas para prevenir la violencia contra la mujer (del 42,3% al 44,8%), aunque la diferencia no es estadísticamente significativa.

4.3.5. Obstáculos para trabajar desde el centro con eficacia la igualdad y la erradicación de la violencia de género

Los equipos directivos respondieron a 14 preguntas sobre su percepción de posibles obstáculos para trabajar con eficacia la igualdad y la erradicación de la violencia de género desde el centro. Estas mismas preguntas fueron contestadas por el profesorado. En la Tabla 12 se presenta la distribución de frecuencias de las respuestas de los equipos.

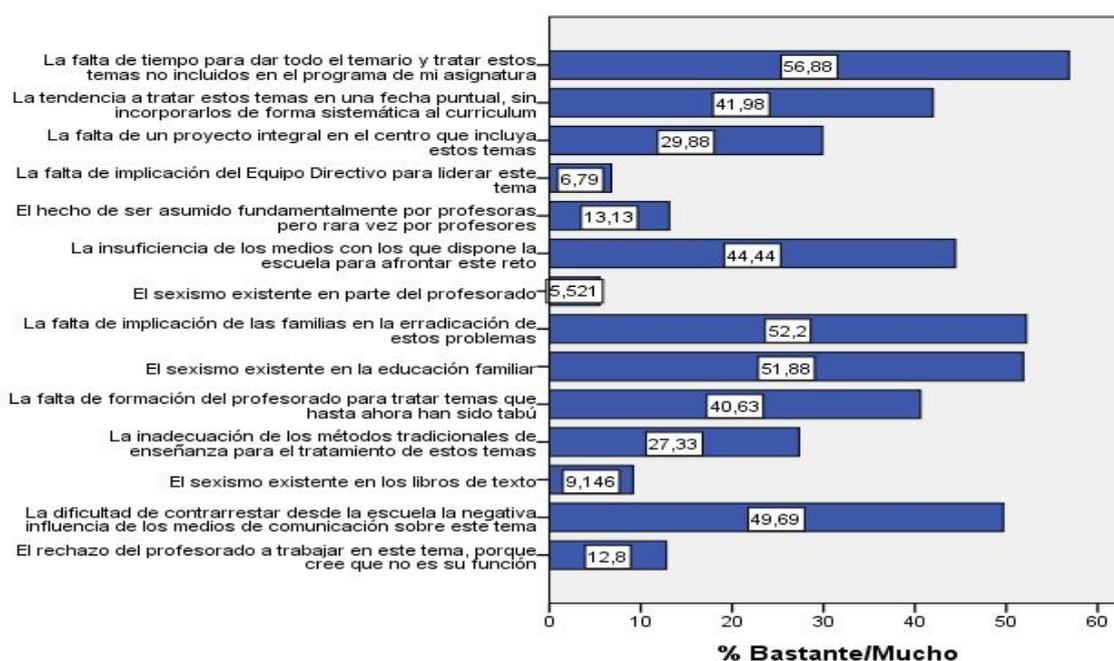
En la Figura 3 se presenta el porcentaje de equipos directivos que consideran que estos obstáculos dificultan bastante o mucho para trabajar con eficacia desde los centros en la igualdad y la prevención de la violencia de género.

Como puede observarse en dicha Figura 3 los obstáculos percibidos como más relevantes por un mayor número de equipos se refieren a condiciones que se perciben alejadas de quien responde, como la familia y los medios de comunicación, así como la falta de tiempo para incluir estos temas en los programas de las asignaturas; al contrario de lo que sucede con los obstáculos referidos a la disposición del profesorado o de los propios equipos directivos.

Tabla 12. Obstáculos percibidos por los equipos directivos para trabajar con eficacia la igualdad y la erradicación de la violencia

Obstáculos percibidos	Nada	Poco	Bastante	Mucho
El rechazo del profesorado a trabajar en este tema, porque cree que no es su función	46,3%	40,9%	11,0%	1,8%
La dificultad de contrarrestar desde la escuela la negativa influencia de los medios de comunicación sobre este tema	17,6%	32,7%	39,6%	10,1%
El sexismo existente en los libros de texto	43,3%	47,6%	6,7%	2,4%
La inadecuación de los métodos tradicionales de enseñanza para el tratamiento de estos temas	32,9%	39,8%	23,0%	4,3%
La falta de formación del profesorado para tratar temas que hasta ahora han sido tabú	25,6%	33,8%	31,9%	8,8%
El sexismo existente en la educación familiar	10,6%	37,5%	45,6%	6,3%
La falta de implicación de las familias en la erradicación de estos problemas	10,1%	37,7%	48,4%	3,8%
El sexismo existente en parte del profesorado	55,2%	39,3%	3,7%	1,8%
La insuficiencia de los medios con los que dispone la escuela para afrontar este reto	22,8%	32,7%	38,9%	5,6%
El hecho de ser asumido fundamentalmente por profesoras pero rara vez por profesores	48,8%	38,1%	11,3%	1,9%
La falta de implicación del Equipo Directivo para liderar este tema	61,7%	31,5%	4,9%	1,9%
La falta de un proyecto integral en el centro que incluya estos temas	28,7%	41,5%	23,8%	6,1%
La tendencia a tratar estos temas en una fecha puntual, sin incorporarlos de forma sistemática al currículo	23,5%	34,6%	36,4%	5,6%
La falta de tiempo para dar todo el temario y tratar estos temas no incluidos en los programas de las asignaturas	11,9%	31,3%	43,8%	13,1%

Figura 3. Porcentaje de equipos directivos que considera que cada obstáculo dificulta bastante o mucho el trabajo para la igualdad y la erradicación de la violencia de género



Comparando estos resultados con los obtenidos en 2010, se observan diferencias importantes en: los dos obstáculos relacionados con la familia, el sexismo y la falta de implicación, que se reducen en ambos casos en casi un 10%, así como en la tendencia a tratarlo solo en una fecha puntual (que pasa de ser destacado por el 47,5% a serlo por el 41,9%). Esta última diferencia parece reflejar un cambio que también se detecta cuando se pregunta a los equipos directivos por las actividades que han realizado, en los que se pone de manifiesto una reducción de la tendencia a trabajar solo en actividades puntuales y un incremento de la tendencia a incorporarlo en actividades académicas más sistemáticas.

El análisis factorial realizado en 2010 permitió definir tres factores entre los obstáculos valorados por los equipos directivos, que pueden definirse de la siguiente forma:

- ❖ *Obstáculos derivados de la organización curricular.* Incluye cinco elementos que hacen referencia a problemas del currículo actual que dificultan el tratamiento de estos temas, derivados de falta de tiempo, falta de recursos, falta de formación, falta de un proyecto integral que los incluya y tendencia a tratarlos de forma puntual sin incorporarlos en el currículum. El valor del coeficiente alpha para los cinco ítems es de 0,82 (IC del 95%: 0,78-0,85). Es igual que el factor definido para el profesorado con la excepción del elemento sobre la inadecuación de los procedimientos tradicionales para tratar estos temas, que en el caso de los equipos se ha incluido en el factor dos, sobre falta de implicación del profesorado y sexismo escolar.
- ❖ *Falta de implicación del profesorado, sexismo escolar y métodos tradicionales.* Incluye cinco problemas que hacen referencia al sexismo del profesorado o los libros de texto, la falta de una respuesta generalizada por parte de la comunidad escolar en este tema y la inadecuación de los procedimientos tradicionales para tratarlo. El valor del coeficiente alpha para los seis elementos es de 0,80 (IC del 95%: 0,75 – 0,83).
- ❖ *Falta de implicación y sexismo en las familias y en los medios de comunicación.* Incluye tres elementos que hacen referencia al sexismo de familias y medios de comunicación así como a falta de implicación de las familias. El valor del coeficiente alpha para los tres elementos es de 0,75 (IC del 95%: 0,69 – 0,80).

Las correlaciones entre los tres factores son bastante elevadas, con la excepción de la existente entre el factor uno, que sitúa las dificultades en la organización curricular y el factor tres, según el cual las dificultades proceden de fuera de la escuela: las familias y los medios de comunicación.

Se calcularon puntuaciones en los tres factores que fueron transformadas a la escala original de los ítems (0-3) para facilidad de la interpretación. En la Tabla 13 se presentan los resultados para el total de los centros.

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de los factores de obstáculos percibidos por equipos

	Media	Desv. tip.	Asimetría	
				Error típico
Obstáculos en la organización curricular	1,13	,65	.18	,19
Falta de implicación y sexismo escolar	0,80	,62	,82	,19
Falta de implicación y sexismo en familias y los medios de comunicación	1,46	,67	-,25	,19

Puede observarse en la Tabla 13, que en general los equipos directivos no conceden mucha relevancia a la mayoría de los obstáculos por los que se pregunta, puesto que en dos de los factores las puntuaciones medias se sitúan siempre cerca de la puntuación 1, que indica "poco", con la excepción de los problemas que se originan fuera de la escuela: en las familias, con una puntuación media de 1,46.

Se analizaron las diferencias en las puntuaciones en los tres factores con relación a la titularidad de los centros. En la Tabla 14 se presentan los estadísticos descriptivos basados en las respuestas dadas por los equipos de 180 centros públicos y 74 privados.

Tabla 14. Percepción de obstáculos para trabajar en igualdad y prevenir la violencia de género por los equipos directivos en función de la titularidad de los centros

Variables	Grupos	Media	D. Típica	T (155) (eta ²)
Obstáculos en la organización curricular	Pública	1,19	0,67	1,78 * (.02)
	Privada	0,97	0,57	
Falta de implicación y sexismo escolar	Pública	0,91	0,63	4,01*** (.10)
	Privada	0,47	0,45	
Falta de implicación y sexismo en familias y medios de comunicación	Pública	1,61	0,63	5,00 *** (.14)
	Privada	1,03	0,60	

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los tres factores (unilateral), mostrando en todos los casos puntuaciones medias inferiores los centros privados, según lo cual los centros públicos estiman que los problemas por los que se pregunta obstaculizan en mayor medida el trabajo por la igualdad y la prevención de la violencia de género que los privados. Los tamaños de efecto son pequeños o moderados. Las menores diferencias se observan en el primer factor: obstáculos en la organización curricular, que como se comentó se ha reducido significativamente de 2010 a 2013.

En relación con los resultados del estudio de 2010, únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor de “falta de implicación y sexismo en las familias” ($p < .05$, unilateral), mostrando los resultados de 2013 una reducción en su percepción.

Con respecto a las diferencias entre los centros públicos y privados, las diferencias entre los dos últimos factores también fueron estadísticamente significativas en el estudio de 2010.

Se calcularon las correlaciones en los factores con variables cuantitativas del centro como número de alumnos y alumnas, número de profesores y profesoras, porcentaje de alumnado inmigrante, con necesidades educativas especiales y de compensatoria. Solamente se encontró una correlación estadísticamente significativa, aunque baja (.18, $p < .05$) entre el factor 2 (*falta de implicación del profesorado y sexismo escolar*) con el número de profesores del centro, según la cual los equipos directivos de los centros más grandes perciben a su profesorado algo menos implicado que los centros con menos profesorado. En 2010 no se encontró dicha relación.

Se calcularon correlaciones ordinales (Spearman) entre los tres factores y la estimación del nivel socioeconómico de las familias. Solamente resultó estadísticamente significativa y negativa ($r = -.27$) la correlación con el factor 3, indicando que a menor nivel socioeconómico de las familias los equipos directivos perciben como más relevantes los obstáculos derivados de la *falta de implicación y el sexismo familiar*. Una correlación similar (-.21) se encontró también en el estudio de 2010.

4.3.6. Condiciones percibidas por los equipos directivos para incrementar la eficacia educativa en la prevención de la violencia de género.

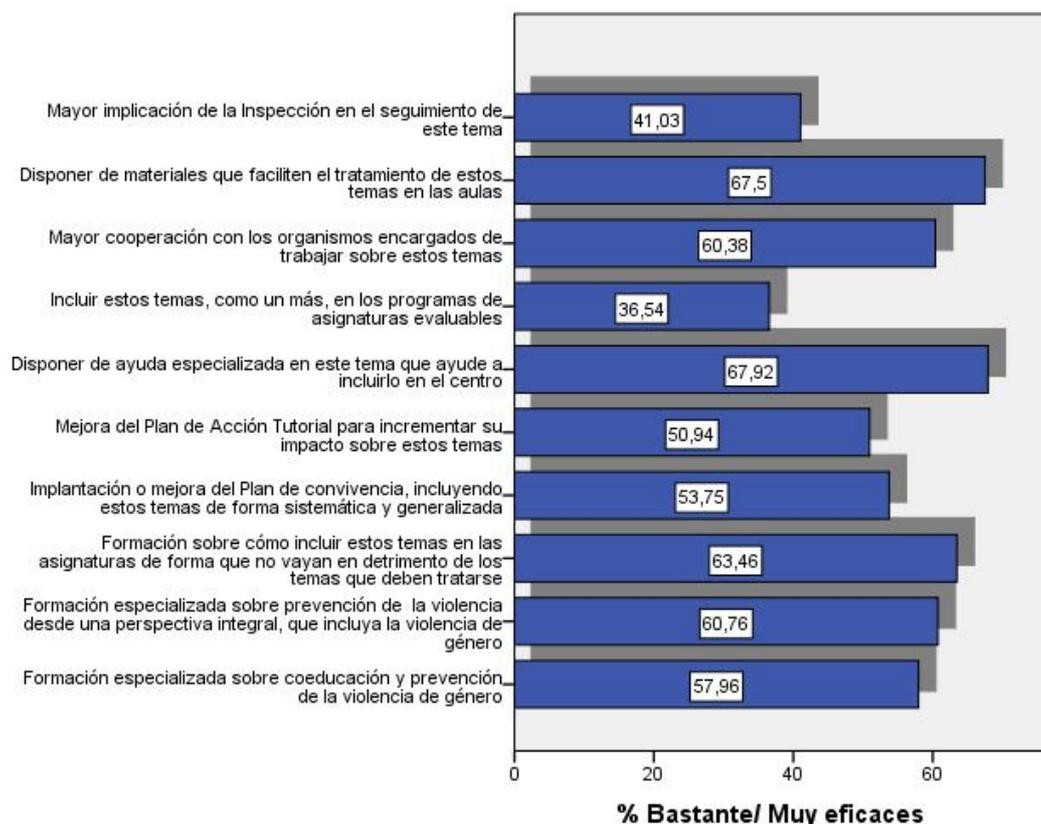
En la Tabla 15 y en la Figura 4 se presentan los resultados sobre la importancia de diferentes medidas para mejorar la eficacia educativa de la prevención de la violencia de género según los equipos directivos.

Tabla 15. Valoración de eficacia de posibles medidas por los equipos directivos para mejorar la igualdad y la prevención de la violencia de género desde el centro educativo

Medidas	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Formación especializada sobre coeducación y prevención de la violencia de género	8,9%	33,1%	51,6%	6,4%
Formación especializada sobre prevención de la violencia desde una perspectiva integral, que incluya la violencia de género	10,1%	29,1%	55,1%	5,7%
Formación sobre cómo incluir estos temas en las asignaturas de forma que no vayan en detrimento de los temas que deben tratarse	8,3%	28,2%	53,2%	10,3%
Implantación o mejora del Plan de convivencia, incluyendo estos temas de forma sistemática y generalizada	13,1%	33,1%	47,5%	6,3%
Mejora del Plan de Acción Tutorial para incrementar su impacto sobre estos temas	11,3%	37,7%	42,1%	8,8%
Disponer de ayuda especializada en este tema que ayude a incluirlo en el centro	10,7%	21,4%	55,3%	12,6%
Incluir estos temas, como un más, en los programas de asignaturas evaluables	19,2%	44,2%	26,9%	9,6%
Mayor cooperación con los organismos encargados de trabajar sobre estos temas	10,7%	28,9%	50,3%	10,1%
Disponer de materiales que faciliten el tratamiento de estos temas en las aulas	9,4%	23,1%	53,8%	13,8%
Mayor implicación de la Inspección en el seguimiento de este tema	13,5%	45,5%	31,4%	9,6%

Con relación a la valoración de la eficacia de las anteriores medidas los resultados son similares a los encontrados en 2010. El contraste de Mann-Whitney solamente puso de relieve una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) en “formación especializada sobre prevención de la violencia desde una perspectiva integral que incluya la violencia de género”, medida que experimenta una pequeña reducción en su valoración en 2013.

Figura 4. Porcentaje del equipo directivo que valora cada medida como bastante o muy eficaz



Como puede observarse en la tabla 15 y en la figura 4, las medidas consideradas como más eficaces por un mayor porcentaje de equipos directivos son:

- 1) Disponer de ayuda especializada en este tema que ayude a incluirlo en el centro (67,92%).
- 2) Disponer de materiales que faciliten el tratamiento de estos temas en el aula (67,5%).
- 3) Formación sobre cómo incluir estos temas en las asignaturas, de forma que no vayan en detrimento de los temas que deben tratarse (63,46%).
- 4) Formación especializada sobre prevención de la violencia desde una perspectiva integral que incluya la violencia de género (60,76%).
- 5) Mayor cooperación con los organismos encargados de trabajar sobre estos temas (60,38%).

La comparación de estos resultados con los obtenidos en esta misma pregunta a través del profesorado, reflejan que en dicho colectivo los porcentajes de quienes consideran que el tratamiento de la igualdad y la violencia de género mejoraría bastante o mucho al incrementar las cinco condiciones más destacadas, son considerablemente más elevados (entre el 76% y el 85%) que cuando se pregunta a los equipos directivos (entre el 60% y el 68%). Una de las tres condiciones más destacadas coincide en ambos casos: disponer de materiales. Las otras dos condiciones difieren, reflejando un mayor acuerdo del profesorado con la inclusión de estos temas en los planes integrales de centro y con la mejora del Plan de acción tutorial; y de los equipos directivos a favor de su tratamiento en las asignaturas sin que vaya en detrimento de otros temas así como de la ayuda especializada. Este tipo de diferencias entre la percepción del profesorado y la de los equipos directivos también se observaban en 2010.

5. TIPOS DE ADOLESCENTES RESPECTO AL SEXISMO Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Con el objetivo de conocer cuáles son los distintos tipos de situación en la que se encuentran las y los adolescentes respecto a la violencia de género y las condiciones que pueden proteger de dicho problema, integrando la información proporcionada por este estudio, se ha realizado la tipología que a continuación se presenta.

Este estudio se ha basado en el análisis de Conglomerados en dos etapas para obtener grupos de chicas y de chicos diferenciados en cuanto a la experiencia directa en dicha violencia que afirman haber tenido y la justificación o el rechazo del sexismo y la violencia.

Los análisis fueron realizados por separado para las y los adolescentes a partir de las variables cuantitativas compuestas definidas mediante análisis factoriales. Estos índices globales utilizados para establecer los tipos de adolescentes son los factores definidos en los apartados 2.3.8 (justificación del sexismo y la violencia para ambos grupos), 2.3.13 (situaciones de maltrato de género sufridas por las adolescentes) adolescentes) y 2.3.14 (situaciones de maltrato de género ejercidas por los adolescentes). Las variables fueron tratadas como tipificadas.

El procedimiento utilizado fue el "análisis de conglomerados en dos etapas" en la versión del programa IBM SPSS 21.0. Se examinaron soluciones con diferente número de conglomerados, optando finalmente por la solución de tres conglomerados tanto para las chicas como para los chicos, como en el estudio de 2010. La calidad de los conglomerados se encuentra en el límite entre regular y buena, con un valor de aproximadamente 0,52 en escala de 0 a 1.

Conviene tener en cuenta que este estudio no tiene por función estimar la prevalencia de víctimas o maltratadores, sino conocer cómo se relacionan los distintos indicadores definidos en el primer capítulo respecto a la protección frente a la violencia de género de las y los estudiantes que cursan estudios secundarios en España.

5.1. TRES TIPOS DE SITUACIÓN DETECTADOS ENTRE LAS ADOLESCENTES

Los indicadores globales, o factores, definidos en las adolescentes para establecer la tipología fueron la propia exposición a situaciones de maltrato (con sus dos factores) y su justificación, como principal condición de riesgo (con sus dos factores), resultando las cuatro variables siguientes:

- Haber sido víctima de conductas de *abuso múltiple*, factor que incluye siete conductas o situaciones.
- Haber sido víctima de conductas de *abuso emocional*, factor que incluye cinco conductas o situaciones.
- *Justificación de la violencia de género*, factor que incluye siete creencias que justifican dicho problema así como la estructura familiar con la que se relaciona.
- *Justificación del sexismo y de la violencia como reacción*, factor que incluye seis creencias que justifican dichos problemas.

Para la construcción de los factores de abuso múltiple y abuso emocional se utilizaron las mismas variables que en el estudio de 2010. No se tuvieron en cuenta tres de los indicadores de abuso con nuevas tecnologías utilizados solamente en 2013.

En la construcción de los conglomerados se utilizaron los datos de las mujeres con respuestas válidas en los indicadores de abuso, por lo que se redujo bastante la muestra original. El análisis se realizó con $n = 2799$ mujeres. Las escalas de "Justificación de la violencia de género" y "Justificación de la violencia-sexismo" están en la métrica de 1 a 3, ya que se dividió por el número de indicadores en su construcción. En "Abuso múltiple" y "Abuso emocional" se mantuvo la suma original, sin dividir por el número de indicadores, como se hizo en el estudio de 2010.

En la Figura 1 se presentan los porcentajes de las adolescentes que pertenecen a cada uno de los tres grupos definidos en la tipología de adolescentes respecto al sexismo y la violencia de género. En la Tabla 1 se presentan los números de casos y los estadísticos descriptivos de los tres grupos en las cuatro variables usadas para la clasificación.

Figura 1. Porcentajes de chicas que pertenecen a cada uno de los tres grupos

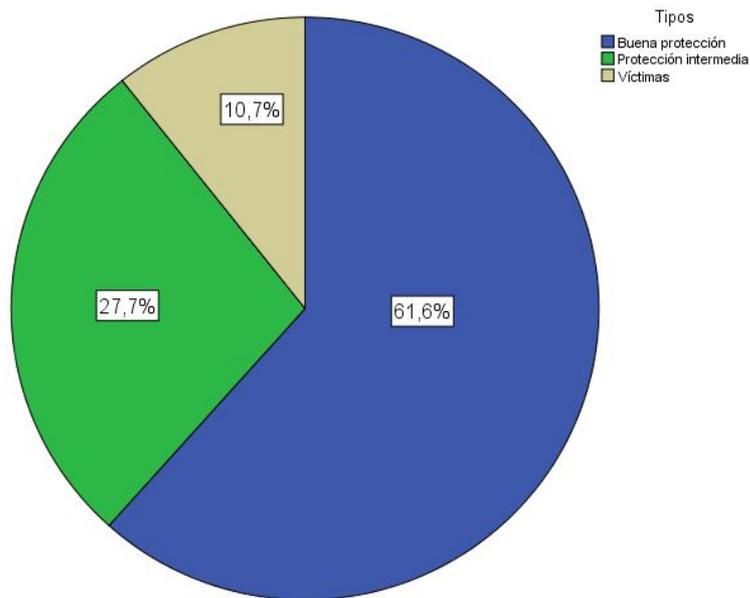


Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los tres tipos de situación detectados entre las adolescentes respecto a la violencia de género

		N	Media	Desviación típica
Justificación violencia género	Buena protección	1724	,04	,07
	Protección intermedia	776	,37	,39
	Víctima	299	,26	,44
	Total	2799	,15	,30
Justificación violencia-Sexismo	Buena protección	1724	,09	,12
	Protección intermedia	776	,56	,39
	Víctima	299	,45	,48
	Total	2799	,26	,35
Abuso múltiple	Buena protección	1724	,21	,54
	Protección intermedia	776	,35	,66
	Víctima	299	4,33	3,82
	Total	2799	,69	1,86
Abuso emocional	Buena protección	1724	,65	1,05
	Protección intermedia	776	,94	1,18
	Víctima	299	6,91	3,30
	Total	2799	1,40	2,43

Los resultados muestran una solución de tres conglomerados que se pueden denominar como en el estudio de 2010: 1. Buena protección. 2. Protección intermedia y 3. Víctima.

Las cuatro variables muestran diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos con importantes tamaños de efecto. Dado que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas, los contrastes F que se presentan a continuación son los de Brown-Forsythe, con los grados de libertad

corregidos; las pruebas "post-hoc" fueron realizadas, por el mismo motivo, con el contraste de Games-Howell. Los tamaños de efecto, que pueden considerarse grandes, fueron calculados con el estadístico eta cuadrado)

- Justificación de la violencia de género ($F(2 \text{ y } 705,1) = 227,1, p < .001$). Eta cuadrado = .26. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres grupos.
- Justificación de la violencia – sexismo ($F(2 \text{ y } 650,1) = 399,6, p < .001$). Eta cuadrado = .38. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres grupos.
- Haber sufrido situaciones de abuso múltiple ($F(2 \text{ y } 317,6) = 330,3 p < .001$). Eta cuadrado = .46. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres grupos.
- Haber sufrido situaciones de abuso emocional ($F(2 \text{ y } 391,0) = 913,0, p < .001$). Eta cuadrado = .62. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres grupos.

Los resultados anteriormente expuestos confirman la estrecha relación que existe entre la justificación de la violencia de género, y del modelo dominio-sumisión con el que se relaciona, con el maltrato que algunas adolescentes afirman haber sufrido del hombre en el contexto de relaciones de pareja. Los tres grupos detectados entre las adolescentes se caracterizan por:

- ❖ *Grupo uno, con buena protección frente a la violencia de género.* Está formado por el 61,6% de las adolescentes. Se caracteriza por un rechazo casi absoluto del sexismo, de la utilización de la violencia como reacción y de los distintos tipos de creencias que pueden llevar a justificar la violencia de género. Su exposición a conductas de maltrato en la pareja ha sido mínima.
- ❖ *Grupo dos, con protección intermedia frente a la violencia de género.* Está formado por el 27,7% de las adolescentes. Se caracteriza por ser el grupo de chicas que justifica en cierta medida el sexismo y la violencia como reacción, así como alguna creencia que puede llevar a justificar la violencia de género. Su exposición a conductas de maltrato en la pareja se sitúa a un nivel muy próximo, aunque algo mayor que la del primer grupo.
- ❖ *Grupo tres, víctimas de situaciones de violencia de género.* Está formado por el 10,7% de las adolescentes. Se caracteriza por ser el grupo de chicas que ha vivido situaciones de maltrato en la pareja en mayor medida. Su justificación del sexismo, la violencia en general y la violencia de género,

es menor a la del grupo dos aunque algo mayor que la del grupo uno. Es decir, que la mayor exposición a dicha violencia que ha vivido este grupo no va asociada a una mayor justificación, como sucedía con más frecuencia en otras épocas.

Aunque como se ha señalado antes de estos resultados no se pueden extraer datos de prevalencia ni puedan compararse directamente estos resultados con los obtenidos en el análisis de tipos en 2010, conviene tener en cuenta las siguientes diferencias:

- El grupo de víctimas definido en 2013 es de un 10,7% (el doble del definido en 2010) pero su nivel de victimización es ahora mucho menor, tanto en abuso emocional (la puntuación media baja de 8,33 a 6,91) como en abuso múltiple (de 5,45 a 4,33). Otra diferencia es que el grupo actual justifica menos la violencia de género que el grupo definido en 2010, aunque el nivel de justificación del sexismo y la violencia en general es similar en ambos grupos.
- El grupo de protección intermedia de 2013 es de un 27,7%, mayor al definido en 2010, que era de un 18,9. Difiere del definido hace tres años por una exposición algo mayor a situaciones puntuales de abuso emocional (la puntuación media sube ligeramente, de 0,94 a 1,28) y en abuso múltiple se mantienen al mismo nivel. Su justificación de la violencia de género, del sexismo y de la violencia en general son menores que en el grupo definido en 2010.
- El grupo de buena protección de 2013 es de un 61,6%, menor que el definido en 2010 (del 76,1%). El grupo actual está en parte mejor protegido que el anterior, puesto que su rechazo a la violencia de género, al sexismo y la violencia en general son prácticamente absolutos, mayores que los del grupo definido en 2010. Su exposición a situaciones de violencia de género es casi tan baja como la de 2010, sin que pueda afirmarse en ninguno de los dos momentos que exista la protección absoluta.

Debido a las diferencias existentes entre las tipologías obtenidas en 2010 y en 2013 no van a compararse los resultados.

5.1.1 Tipo de estudios, país de origen y estudios familiares de los tres grupos

Se exploraron las relaciones entre los tres tipos definidos en las adolescentes y algunas variables sociodemográficas: tipo de estudios, país de origen, estudios de la madre y estudios del padre. En la Tabla 2 se presenta el resumen de los estadísticos de asociación y en las tablas siguientes las distribuciones de frecuencias cruzadas con cada variable. Como puede observarse en la tabla 2, dos de las cuatro variables sociodemográficas tienen cierta relación, aunque de escasa magnitud, con el tipo de protección frente a la violencia de género de las adolescentes

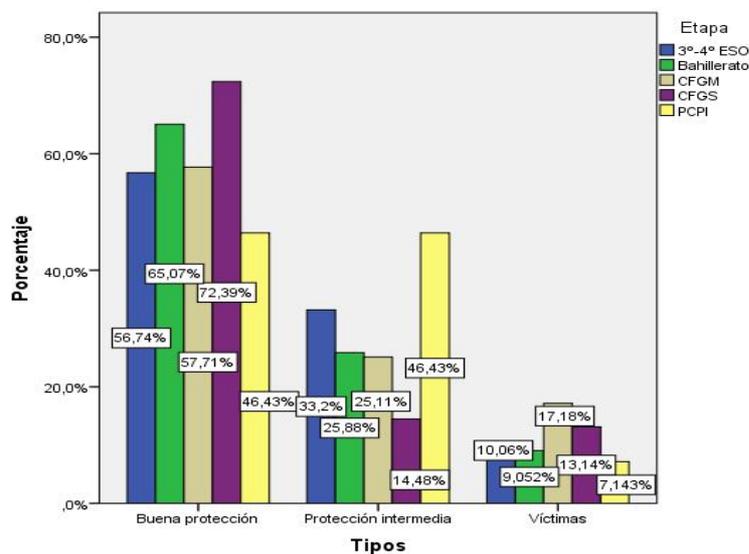
Tabla 2. Asociación de variables sociodemográficas con el tipo de protección frente a la violencia de género entre las adolescentes

Variables	Ji-cuadrado(N,gl)	V
Tipo de estudios	71,57,64*** (2799, 8)	.11
País de nacimiento	3,10 ns (2799, 2)	.03
Estudios de la madre	17,90 * (2799, 8)	.06
Estudios del padre	7,49 ns (2799, 8)	.04

Ns = no significativa; * $p < .05$, *** $p < .001$

En el caso del tipo de estudios la relación se manifiesta en que, aunque los porcentajes de víctimas son bajos en todos los tipos de estudios, existe una sobre-representación del tipo "protección intermedia" entre las estudiantes de la ESO, del tipo de "buena protección" en Bachillerato y de víctimas en CFGM.

Figura 2. Protección frente a la violencia de género en las adolescentes y etapa



La correlación con el nivel de estudios de la madre es muy baja (.06), alcanzando un nivel de significación $p < .05$ debido al tamaño de la muestra. La única diferencia se refleja en un porcentaje algo mayor del grupo "Víctima" entre hijas de madres sin finalizar estudios primarios, del 17%, mientras que el más alto de los restantes grupos está en torno al 13%. Dada la escasa relación no se presenta la figura con los resultados.

5.1.2. Distribución del tiempo en actividades cotidianas de los tres grupos

En la Tabla 3 se presenta el resumen de las relaciones entre el tipo de protección y la frecuencia de actividades cotidianas.

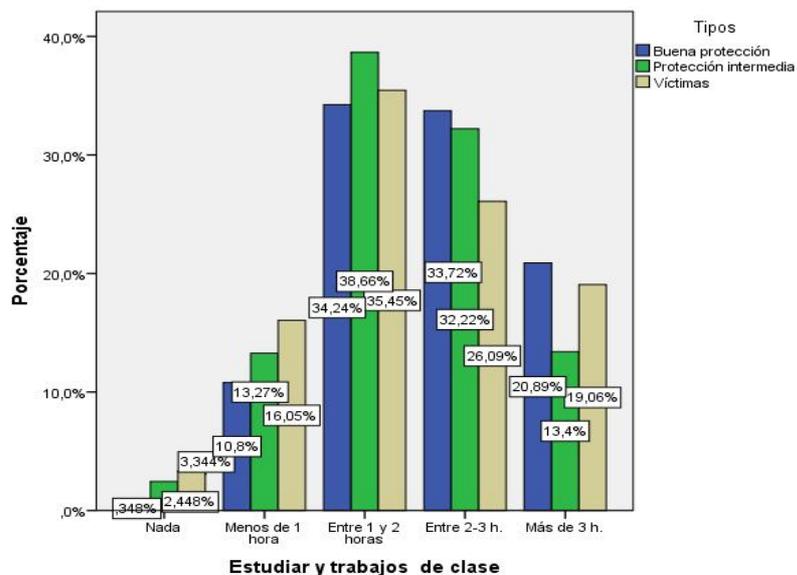
Tabla 3. Tipo de protección frente a la violencia de género y frecuencia de actividades cotidianas en las adolescentes

Variables	Ji-cuadrado(N,g)	V
Ver TV	30,06*** (2799, 8)	.07
Jugar con videojuegos	24,37** (2799, 8)	.07
Estudio y trabajos de clase	61,50*** (2799, 8)	.11
Internet: chat, msn, e-mail	45,36*** (2799, 8)	.09
Internet: descargas	28,77** (2799, 8)	.07
Internet: navegación, vídeos	28,05** (2799, 8)	.07
Lectura	21,52** (2799, 8)	.06
Hacer deporte	21,94** (2799, 8)	.06

Ns = no significativa; * $p < .05$, ** $p < .01$; *** $p < .001$

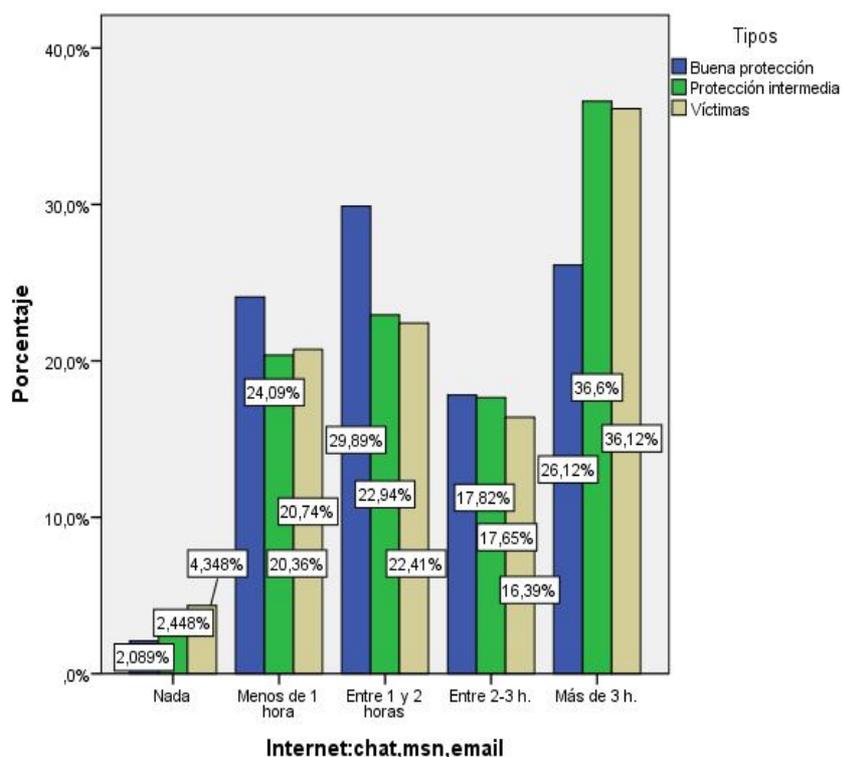
En la Tabla 3 puede observarse que aunque todas las relaciones son estadísticamente significativas debido al elevado tamaño de la muestra, los valores de la correlación reflejados en el estadístico V son muy bajos, todos inferiores a .10, excepto el tiempo dedicado a estudiar y a realizar trabajos de clase. En las figuras se presentan los porcentajes de frecuencia de cada uno de los grupos para las variables con relaciones de .09 o superiores.

Figura 3. Tiempo dedicado a estudiar por las adolescentes de cada tipo de protección frente a la violencia de género



El análisis de residuos tipificados muestra que las adolescentes de grupo de víctimas están sobre-representadas entre los dos grupos extremos: las que no estudian nada y las que estudian más de tres horas.

Figura 4. Tiempo dedicado a comunicarse con otras personas a través de Internet por las adolescentes de cada tipo de protección frente a la violencia de género



El análisis de los resultados que se reflejan en la figura 4 pone de manifiesto de nuevo que las adolescentes del grupo de víctimas están sobrerrepresentadas en la categoría de “nada” y las de “buena protección” infrarrepresentadas en “más de tres horas”.

5.1.3. Trayectoria académica de los tres grupos

En la tabla 4 se presentan los estadísticos de asociación entre los tres tipos de protección frente a la violencia de género detectados en las adolescentes y los indicadores de su trayectoria académica. Los cinco indicadores muestran relaciones significativas con la pertenencia a los tres tipos de protección.

Tabla 4. Asociación entre el tipo de protección frente a la violencia de género en las adolescentes y variables académicas

Variables	Ji-cuadrado(N,g)	V
Valoración del rendimiento	41,20*** (2799, 8)	.09
Estudios que piensan terminar	57,64*** (2799, 12)	.10
Faltar al colegio sin causa justificada	45,15*** (2799, 10)	.09

*** p < .001

Como puede observarse en la tabla 4, los tres indicadores académicos se relacionan de forma significativa con el tipo de protección frente a la violencia de género de las adolescentes. El análisis de los residuos tipificados corregidos pone de relieve que las relaciones encontradas se encuentran en los siguientes indicadores:

- **Valoración de los resultados académicos.** La correlación de esta variable con los tipos de adolescentes es baja (V=.09) y el examen de los residuos tipificados pone de relieve que se debe a un porcentaje algo superior del esperable por azar del grupo de “buena protección” en la categoría sobresaliente y del de “víctima” en insuficiente.
- **Estudios que piensan terminar.** Los residuos tipificados estadísticamente significativos aparecen en los grupos de “víctimas” y “de protección intermedia” que están infra-representados entre quienes esperan finalizar “estudios universitarios” en la que hay mayor frecuencia del grupo de “buena protección”. También es algo mayor de la esperable la frecuencia de “víctimas” en ciclos formativos.

- *Faltar al colegio sin causa justificada*. La correlación se muestra en una frecuencia mayor de la esperable del grupo de “buena protección” en la categoría de “nunca” y de los otros dos grupos en las categorías de mayor frecuencia.

5.1.4. Calidad de relaciones entre estudiantes percibida por los tres grupos

En la tabla 5 se presentan las puntuaciones de cada grupo de adolescentes en los tres factores de percepción de calidad de relaciones entre estudiantes: Integración en el centro, percepción de confrontación y falta de compromiso y percepción de las relaciones entre alumnas y alumnos. Para facilitar la interpretación de las medias, las puntuaciones fueron convertidas a la escala original de las preguntas (0-3). En la Tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos de dichas variables para las adolescentes de cada tipo.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la calidad de relaciones entre estudiantes percibida por las adolescentes de los tres tipos de protección frente a la violencia de género

		N	Media	Desviación típica
Integración en el centro	Buena protección	1724	2,10	,52
	Protección intermedia	776	2,09	,55
	Víctima	299	1,91	,60
	Total	2798	2,07	,54
Confrontación y falta de compromiso	Buena protección	1724	,62	,48
	Protección intermedia	776	,80	,56
	Víctima	299	,94	,63
	Total	2798	,70	,53
Relaciones alumnas y alumnos	Buena protección	1724	2,47	,48
	Protección intermedia	776	2,31	,52
	Víctima	299	2,20	,61
	Total	2799	2,40	,51

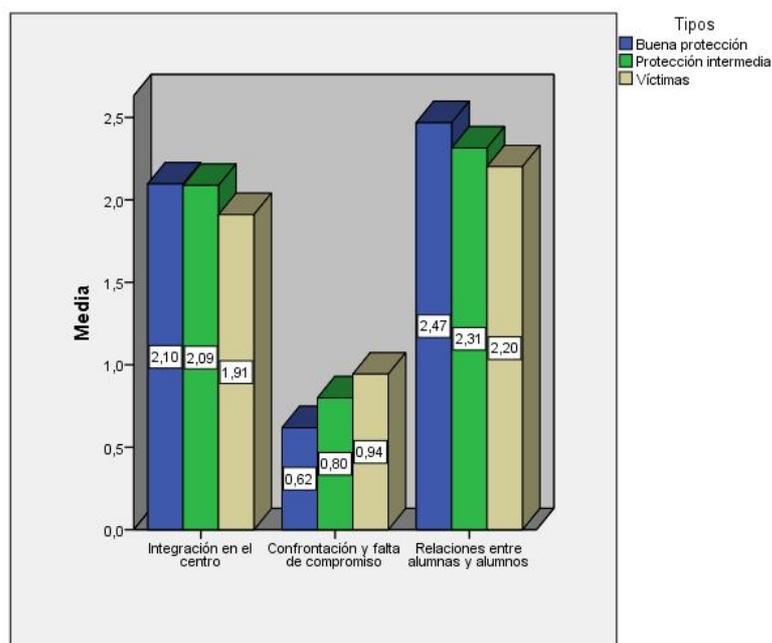
Los tres factores de calidad de relaciones entre estudiantes, tal como es percibida por los tres tipos de adolescentes, muestran diferencias estadísticamente significativas con pequeños tamaños de efecto. Dado que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas, los contrastes F que se presentan a continuación son los de Brown-Forsythe, con los grados de libertad corregidos; las pruebas “post-hoc” fueron realizadas, por el mismo motivo, con el contraste de Games-Howell. Los tamaños de efecto fueron calculados con el estadístico eta cuadrado:

- Integración en el centro ($F(2 \text{ y } 987,3) = 13,90, p < .001$). Eta cuadrado = .011. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) favorables a los grupos de “buena protección” y “protección intermedia” frente al grupo de víctimas.

- Percepción de confrontación y falta de compromiso ($F(2 \text{ y } 902,6) = 54,9, p < .001$). Eta cuadrado = .047. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .002$) entre los tres grupos, percibiendo mayor confrontación las víctimas, seguidas de las de protección intermedia y de buena protección.
- Relaciones entre alumnas y alumnos ($F(2 \text{ y } 889,6) = 41,02, p < .001$). Eta cuadrado = .034. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre el grupo de buena protección y los otros dos grupos ($p < .001$), además las de "protección intermedia" superan a las "víctimas" ($p < .05$).

En la Figura 5 se presentan gráficamente las medias de los grupos en los tres factores.

Figura 5. Calidad de relaciones entre estudiantes percibida por las adolescentes de los tres tipos de protección frente a la violencia de género



El conjunto de resultados anteriormente expuestos refleja que las adolescentes bien protegidas frente al sexismo y la violencia de género perciben en los tres indicadores utilizados mejores relaciones entre estudiantes en el centro escolar, tanto cuando se considera su propia integración, como la ausencia de relaciones de confrontación o las relaciones entre alumnos y alumnas.

5.1.5. Dificultad para las relaciones, control sobre lo que se vive y rechazo a la expresión de las emociones en los tres grupos

En la Tabla 6 se presentan los estadísticos descriptivos en los indicadores en la percepción de dificultad para relacionarse con cada género, del control sobre lo que se vive y creencias sobre la expresión de emociones, definidas en el capítulo uno. Las puntuaciones están en la escala de 0 a 3. Y en la figura 5 se representan las puntuaciones medias de los tres grupos.

Los tres factores muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con pequeños tamaños de efecto, siendo el más relevante en "rechazo de la expresión emocional" o dureza emocional. Dado que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas, los contrastes F que se presentan a continuación son los de Brown-Forsythe, con los grados de libertad corregidos; las pruebas "post-hoc" fueron realizadas, por el mismo motivo, con el contraste de Games-Howell. Los tamaños de efecto fueron calculados con el estadístico eta cuadrado y son pequeños.

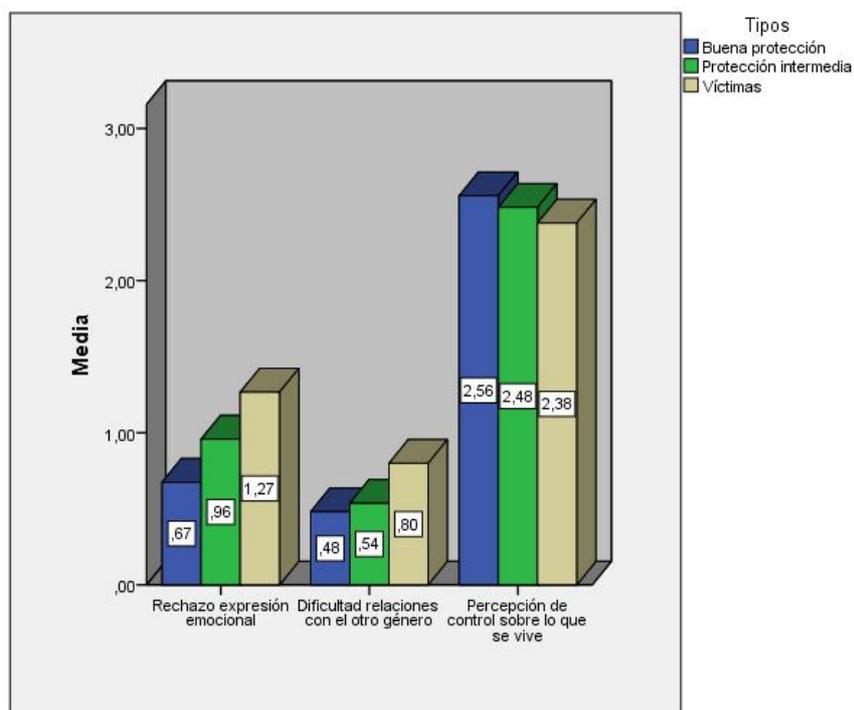
Tabla 6. Estadísticos descriptivos sobre dificultad para las relaciones, percepción de control y dureza emocional en las adolescentes de los tres grupos

		N	Media	Desviación típica
Rechazo expresión emocional	Buena protección	1724	,67	,72
	Protección intermedia	776	,96	,86
	Víctima	299	1,27	1,02
	Total	2799	,82	,82
Dificultad para las relacionarse con cada género	Buena protección	1724	,48	,75
	Protección intermedia	776	,54	,75
	Víctima	299	,80	,93
	Total	2799	,53	,78
Percepción del control sobre lo que se vive	Buena protección	1724	2,56	,80
	Protección intermedia	776	2,48	,84
	Víctima	299	2,38	,82
	Total	2799	2,52	,81

- Rechazo de la expresión emocional ($F(2 \text{ y } 834,11) = p < .001$, eta cuadrado = .06. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres grupos, mostrando más rechazo a la expresión de emociones, o más dureza emocional, las víctimas, seguidas de las de protección intermedia y finalmente, las de buena protección.

- Dificultad para relacionarse con el otro género ($F(2 \text{ y } 865,88) = 18,58, p < .001$), eta cuadrado = .015. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los grupos de buena protección y de protección intermedia con el grupo de víctimas, no encontrándose diferencia entre los dos primeros grupos.
- Percepción del control sobre lo que se vive ($F(2 \text{ y } 1151,61) = 7,07, p = .001$, eta cuadrado = .005), dimensión que suele considerarse como un indicador de empoderamiento auto-percibido. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre el grupo de buena protección con el de víctimas.

Figura 6. Puntuaciones medias de los tres grupos de adolescentes en dificultad para las relaciones, control sobre lo que se vive y rechazo a la expresión emocional



5.1.6. Autoestima de los tres grupos

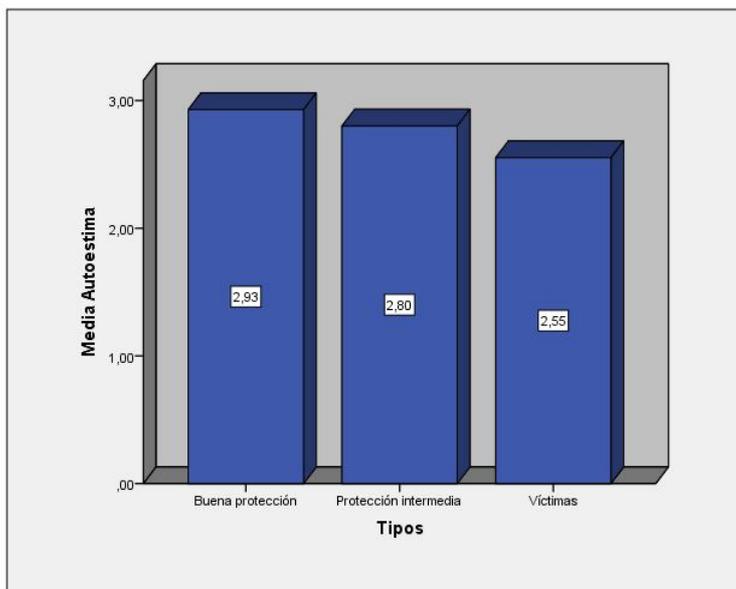
En la Tabla 7 se presentan los estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales en la escala de Autoestima de Rosenberg para los tres grupos, en escala de 0 a 4.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos en Autoestima de las adolescentes de los tres grupos

	N	Media	Desviación típica
Buena protección	1724	2,93	,77
Protección intermedia	776	2,80	,77
Víctima	299	2,55	,85
Total	2799	2,85	,78

En la Tabla puede observarse que las medias son altas en los tres grupos. El contraste F de Brown-Forsythe muestra diferencias estadísticamente significativas, aunque el efecto es pequeño ($F(2 \text{ y } 1018,10) = 30,11$, $p < .001$, $\eta^2 = .023$). El contraste de Games-Howell revela diferencias estadísticamente significativas, entre los tres grupos ($p < .001$), con mayores puntuaciones en el grupo de buena protección, seguido del de protección intermedia y del de víctimas. En la Figura 7 se presentan gráficamente los resultados.

Figura 7. Puntuaciones medias de los tres grupos en autoestima



5.1.7. Consumo de drogas en los tres grupos

En la Tabla 8 se presenta el resumen de las relaciones encontradas entre el consumo de sustancias entre las adolescentes y su pertenencia a cada tipo de protección frente a la violencia de género.

Tabla 8 Relación entre el consumo de drogas de las adolescentes y el tipo de protección frente a la violencia de género

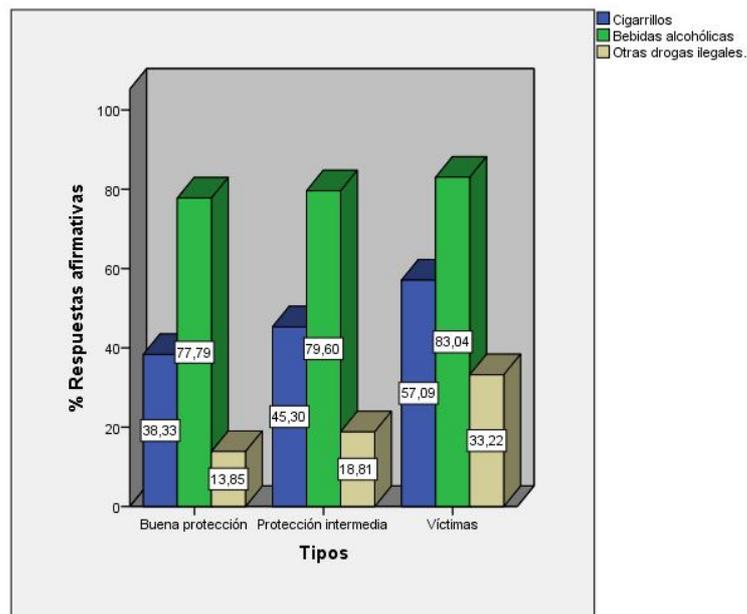
Variables	Ji-cuadrado(N,g)	V
Cigarrillos	39,54*** (2799, 2)	.12
Bebidas alcohólicas	4,05 ns (2799, 2)	.04
Otras drogas ilegales	66,35*** (2799, 2)	.16

Ns: no significativa; *** $p < .001$

En la Tabla 8 pueden observarse relaciones estadísticamente significativas con dos de las sustancias, cigarrillos y otras drogas ilegales.

En la Figura 8 se presentan los porcentajes de consumo de drogas por las adolescentes de los tres grupos. El grupo de víctimas está sobrerrepresentado entre las adolescentes que han probado tabaco y otras drogas ilegales. Destaca la infrarrepresentación en ambos consumos del grupo de buena protección.

Figura 8. Porcentaje de chicas adolescentes de cada grupo que ha probado diferentes drogas



5.1.8. Consejos escuchados a personas adultas por los tres grupos

En la Tabla 9 se presentan los estadísticos descriptivos en las puntuaciones en los dos factores descritos en el capítulo dos derivados de la frecuencia con la que han escuchado ciertos consejos a personas

adultas de referencia.: *Consejos de dominio, sumisión y violencia y consejos sobre la igualdad y la no-violencia*. Las puntuaciones están en escala de 0-3.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos sobre los consejos escuchados a personas adultas por las adolescentes de cada tipo de protección.

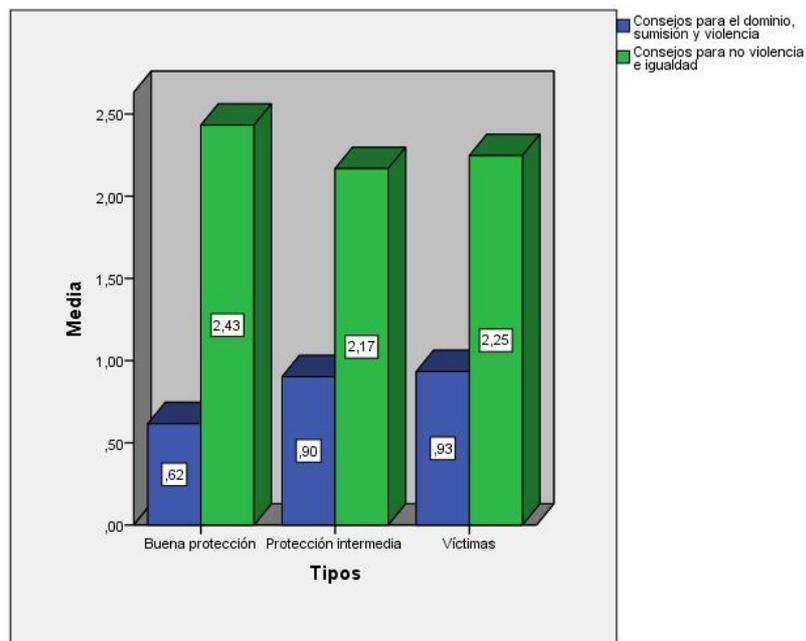
		N	Media	Desviación típica
Consejos de dominio, sumisión y violencia	Buena protección	1696	,62	,47
	Protección intermedia	768	,90	,54
	Víctima	293	,93	,60
	Total	2757	,73	,53
Consejos sobre igualdad y no violencia	Buena protección	1696	2,43	,59
	Protección intermedia	768	2,17	,69
	Víctima	293	2,25	,67
	Total	2757	2,34	,64

En la Tabla 9 puede verse que en general son muy bajas las puntuaciones medias en los consejos de dominio y sumisión y muy elevadas (por encima de 2) las de consejos sobre igualdad y no violencia en todos los grupos. No obstante, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con pequeños tamaños de efecto en las dos variables. Dada la falta de homogeneidad de las varianzas, los contrastes se realizaron con el contraste F de Brown-Forsythe y el de Games-Howell.

- ❖ Consejos de dominio, sumisión y violencia. $F(2 \text{ y } 916,80) = 91,98, p < .001, \eta^2 = .074$). El grupo de "buena protección" muestra una media inferior a las de los otros dos grupos, no encontrándose diferencias significativas entre estos dos grupos.
- ❖ Consejos sobre igualdad y no violencia. $(F(2 \text{ y } 1074,64) = 44,73, p < .001, \eta^2 = .035)$. El grupo de buena protección con puntuaciones más altas muestra diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) con los otros dos grupos. No se encuentran diferencias entre los otros dos grupos.

Los resultados que se acaban de exponer sugieren que la principal diferencia en pautas de socialización recibidas se produce entre el grupo con buena protección, y los otros dos. En la Figura 9 se presentan gráficamente las medias de los grupos.

Figura 9. Puntuaciones medias en "Consejos de dominio y sumisión" y "Consejos de igualdad-no violencia" escuchados por las adolescentes de los tres grupos



5.1.9. Percepción de igualdad de oportunidades por los tres grupos

Se analizaron las relaciones entre las respuestas dadas por las adolescentes de los tres tipos de protección a las preguntas sobre anticipación de igualdad de oportunidades en la vida adulta. En la Tabla 10 se presenta el resumen de los estadísticos de asociación. *Tabla 10. Relación entre la percepción de igualdad de oportunidades y el tipo de protección*

frente a la violencia de género entre las adolescentes de los tres grupos

Variables	Ji-cuadrado(N,g)	V
En los estudios	27,45*** (2799, 4)	.07
Para encontrar trabajo	16,74** (2799, 4)	.06
El sueldo en el trabajo	40,54*** (2799, 4)	.09
Puestos poder en la empresa	17,45 ** (2799, 4)	.06
Puestos poder en política	23,14*** (2799, 4)	.06
Descansar en su casa	55,10*** (2799, 4)	.10
Establecer relaciones afectivas con hijos e hijas	56,86*** (2799, 4)	.10
Romper con una pareja con la que no quiere estar	35,74*** (2799,4)	.08
Ser felices	24,27*** (2799, 4)	.07

** p < .01; *** p < .001

Como puede observarse en la tabla 10, se han encontrado relaciones estadísticamente significativas, aunque de escasa magnitud, entre todas las respuestas sobre anticipación de igualdad de oportunidades en

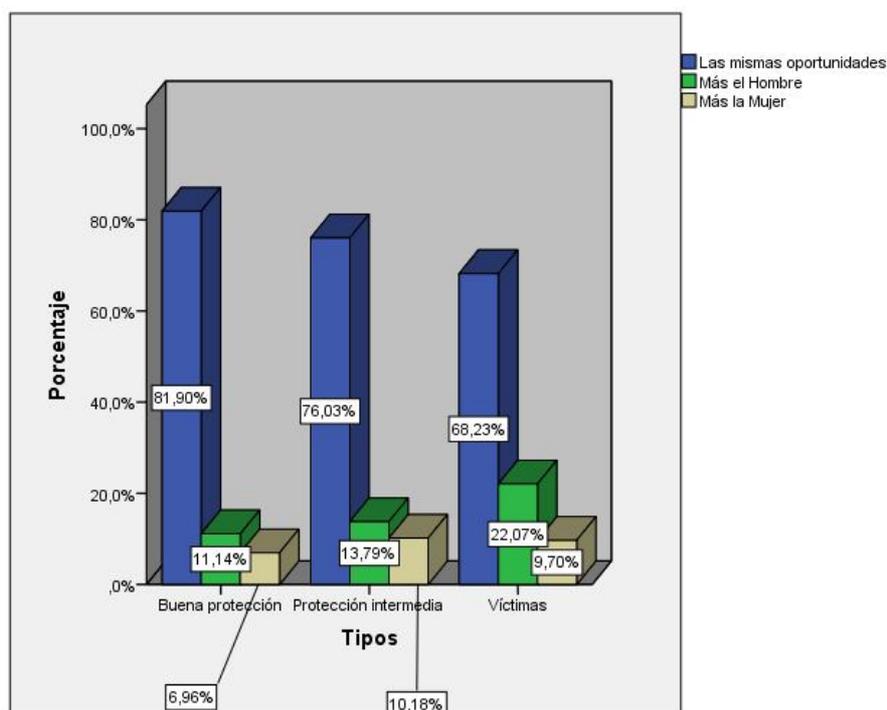
la vida adulta y el tipo de protección frente a la violencia de género de las adolescentes. A continuación se presenta un resumen de las principales diferencias encontradas:

- *Oportunidades en los estudios.* El grupo de víctimas está sobrerrepresentado en la atribución de mayores oportunidades a la mujer y este grupo y el de protección intermedia están infrarrepresentados en la categoría de igualdad de oportunidades.
- *Para encontrar trabajo.* Los grupos de protección intermedia y víctimas están ligeramente sobrerrepresentados entre quienes atribuyen un porcentaje algo más bajo a la igualdad de oportunidades y el de víctimas entre los que atribuyen un porcentaje mayor del esperable que los otros grupos a la mujer, aunque esta atribución es muy baja en todos los grupos.
- *El sueldo en el trabajo.* El grupo de víctimas está sobrerrepresentado en la atribución de mayores oportunidades a la mujer y este grupo y el de protección intermedia están infrarrepresentados en la categoría de igualdad de oportunidades. El grupo de buena protección está infrarrepresentado en la categoría de "más la mujer".
- *Puestos de poder en la empresa.* El grupo de buena protección está infrarrepresentado en la categoría de "más la mujer".
- *Puestos de poder en la política.* El grupo de víctimas está sobrerrepresentado en la atribución de mayores oportunidades a la mujer (aunque el porcentaje es bajo) e infrarrepresentado en la categoría de igualdad de oportunidades. El grupo de buena protección está infrarrepresentado en la categoría de "más la mujer".
- *Descansar en su casa.* Aunque en los tres grupos es mayoritaria la atribución de "las mismas oportunidades", el porcentaje es algo mayor en el grupo de buena protección y menor de lo esperable en el grupo de víctimas, que a su vez está sobrerrepresentado en la categoría "más la mujer", categoría en la que está infrarrepresentado el grupo de buena protección.
- *Establecer relaciones afectivas con hijos e hijas.* La atribución mayoritaria es la de las mismas oportunidades en todos los grupos, pero es algo mayor de la esperable en el grupo de "buena protección" y menor en los otros dos grupos. Destaca en el grupo de protección intermedia la atribución de un mayor porcentaje de "más oportunidades el hombre" (4,8% frente a 0,6% y 1,0%)

que en los otros dos grupos. Los grupos de víctimas y de protección intermedia están sobrerrepresentados en la categoría "más la mujer".

- **Ser felices.** La opinión mayoritaria en todos los grupos (94,6%) es la de las mismas oportunidades. No obstante, en esta categoría, el porcentaje del grupo de víctimas es menor que en el de buena protección (90.6% frente a 96,3%). El grupo de víctimas atribuye un porcentaje mayor del esperable por azar a "más al hombre" (4,3% frente al 1,4% del grupo de buena protección).
- **Romper con una pareja con la que no se quiere estar.** Dada la relevancia de esta variable para los objetivos del estudio, se presenta la distribución conjunta en la Figura 10. La opinión mayoritaria (78,8%, grupo total) es que hombres y mujeres van a tener las mismas oportunidades para romper con una pareja con la que no quieren estar, pero puede verse que es mostrada en un porcentaje mayor por el grupo de buena protección (81,9% frente a 76% y 68,2% en los otros dos grupos). El grupo de víctimas está sobrerrepresentado entre quienes dicen que van a tener más oportunidades los hombres, respuesta que puede ser la expresión de su exposición a la violencia de género.

Figura 10. Percepción de igualdad de oportunidades para romper una relación de pareja no deseada en función del tipo de protección de las adolescentes



5.1.10. Relaciones de pareja de los tres grupos

En la tabla 11 se presentan el resumen de los resultados sobre la relación entre diferentes variables relacionadas con las relaciones de pareja y el tipo de protección de las adolescentes respecto a la violencia de género, se han excluido los indicadores de maltrato (por ser uno de los criterios de formación del grupo). Conviene recordar, en este sentido, que las preguntas sobre situaciones de maltrato sufrido hacían referencia al chico con el que salen, han salido, querían salir o quería salir con ella. Es decir que pueden haber sido víctimas de dichas situaciones chicas que no han tenido ninguna relación de pareja.

Tabla 11. Asociación entre experiencia en relaciones de pareja y tipo de protección de las adolescentes respecto a la violencia de género

Variables	Ji-cuadrado(N,gl)	V
Ha salido alguna vez con un chico	2,61 ns (2799, 2)	.03
Sale con alguien en la actualidad	11,02 ** (2799, 2)	.06
Cuánto tiempo lleva saliendo	25,19 *** (1757, 4)	.09
Cada cuanto tiempo se ven	23,28 *** (1757, 4)	.09
Edad de la persona con la que sale	5,07 ns (1757, 4)	.03
Satisfacción con la relación	53,87*** (1757, 6)	.12

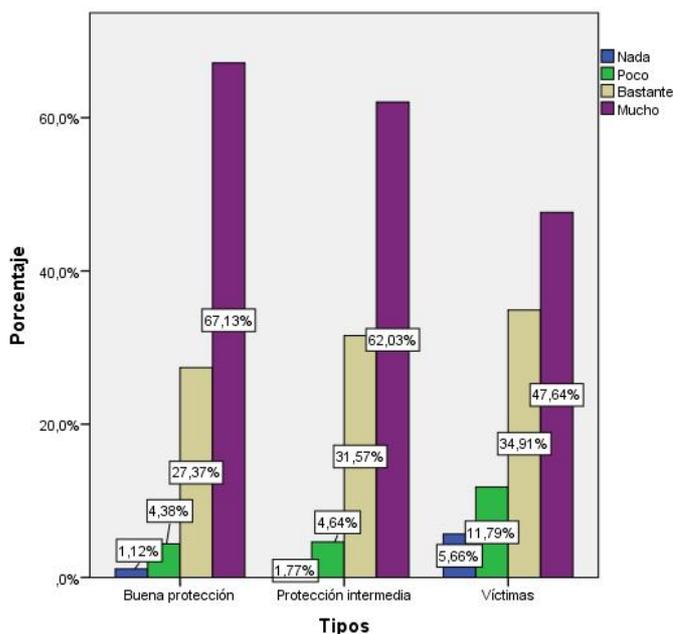
ns: no significativa; ** $p < .01$; *** $p < .001$

La relación entre el tipo de protección de las adolescentes y el hecho de haber tenido una relación de pareja está condicionada por el propio criterio de formación de la tipología, puesto que la mayoría de las situaciones de maltrato se han producido en una pareja anterior o actual, siendo mucho menos las mencionadas en las otras opciones: una relación que el agresor o la víctima intentaban establecer. Por otra parte, como se refleja en la tabla 11, no existe relación entre la edad de la persona con la que salen actualmente y el tipo de protección frente a la violencia de género. Las relaciones con el hecho de tener actualmente pareja o con el tiempo de su duración son insignificantes cuando se analizan las diferencias entre grupos. La única variable en la que las diferencias llegan a un nivel algo más alto ($V > .10$) es la satisfacción con la relación, cuyos resultados se presentan la Figura 11.

El examen de los residuos tipificados de la tabla contingencia pone de relieve que las relaciones se encuentran en las categorías extremas. Las adolescentes del grupo de víctimas se encuentran sobre-representadas entre quienes no están nada y poco satisfechas con su actual relación de pareja y las

adolescentes del grupo de "buena protección", lo están entre quienes están muy satisfechas con su relación actual.

Figura 11. Diferencias en la satisfacción con la pareja actual en función del tipo de protección frente a la violencia de género de las adolescentes



En la tabla 12 se presentan los estadísticos descriptivos sobre la edad con la que iniciaron su primera relación de pareja y el tipo de protección frente a la violencia de género de las adolescentes. Conviene tener en cuenta que, a diferencia del resto del cuestionario, en esta pregunta las adolescentes debían escribir la respuesta.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la edad media de inicio de relaciones de pareja de las adolescentes de los tres grupos

	N	Media	Desviación típica
Buena protección	1601	13,85	1,95
Protección intermedia	715	13,41	2,12
Víctima	285	13,58	2,11
Total	2601	13,70	2,02

Como puede verse en la Tabla, las edades son muy similares, aunque debido al tamaño de la muestra, las diferencias resultaron estadísticamente significativas ($F(2, 2598) = 12,60$, eta cuadrado =

.010). El estadístico de Bonferroni mostró diferencias ($p < .001$) del grupo de protección intermedia, con una edad media de inicio de las relaciones de pareja algo anterior a la del grupo de buena protección. No obstante, el tamaño de efecto es muy pequeño.

En la tabla 13 se presenta la distribución de respuestas de las adolescentes de los tres grupos en las preguntas referidas a “Quién o quiénes te han tratado de alguna de las formas anteriores” (la lista de situaciones con las que se elaboraron los dos factores de maltrato), pregunta que se planteaba solamente a quienes habían declarado haber vivido alguna de las situaciones de maltrato producido o intentado por un chico en el contexto de una relación de pareja (descritas en el apartado 2.3.13). Los porcentajes globales de cada situación se han calculado sobre el total de adolescentes incluidas en los análisis de tipos y que han vivido alguna de las situaciones de maltrato: 1497. Y los porcentajes que figuran debajo del número de casos de cada grupo han sido calculados sobre el tamaño de cada uno de los grupos del total de respuestas válidas en pertenencia a grupo: Buena protección = 692 (49,3%), Protección intermedia = 413 (29,4%), Víctima = 299 (21,3%).

Tabla 13. Número, porcentaje de casos y distribución por tipo de protección de las adolescentes que respondieron sobre la identidad del chico que las maltrató o lo intentó

	N	Porcentaje	Buena protección	Protección intermedia	Víctimas
El chico con el que salgo	268	17,9%	118 (17,1%)	84 (20,3%)	67 (22,4%)
El chico con quien salía	581	38,8%	232 (33,5%)	152 (36,8%)	197 (65,9%)
El chico que quería salir conmigo	94	6,3%	45 (6,5%)	31 (7,5%)	18 (6,0%)
El chico con quien yo quería salir	85	5,7%	35 (5,1%)	21 (5,1%)	29 (9,7%)

Para valorar los resultados que se presentan en la tabla 13 conviene recordar que hacen referencia a haber vivido alguna vez o más alguna de las 12 conductas de maltrato ejercido o intentado, incluidas las más frecuentes, como el intento de aislar o de control excesivo. Como puede observarse en dicha tabla: el 17,9% de adolescentes que han vivido alguna de las situaciones de maltrato afirma estar viviendo alguna de dichas conductas con el chico con el que salen; el 38,8% afirma haberla vivido en una relación anterior, el 6,3% con el chico que quería salir con ella, y el 5,7% con el chico con el que ella quería salir.

De acuerdo al criterio utilizado para establecer la tipología, se observa que el grupo de víctimas, ha sufrido más situaciones de maltrato en tres de los cuatro tipos de relación (excepto en “El chico que quería salir conmigo”), y especialmente en relaciones ya pasadas. El grupo de protección intermedia ha estado

expuesto a las dos situaciones (relación actual y relación pasada) en grado medio. Y el grupo con buena protección las ha vivido en menor grado, sin que esto signifique ausencia total de riesgo de maltrato

5.1.11. Cómo son las adolescentes que han vivido conductas de maltrato en una relación anterior y en su relación actual

Un especial interés para los objetivos de este trabajo tiene conocer en qué medida las adolescentes están expuestas a estas situaciones de maltrato en más de una relación y qué condiciones diferencian a las que lo han vivido de forma repetida. Se presentan a continuación los análisis realizados para avanzar en dicho objetivo.

Del total de las adolescentes que respondieron sobre la identidad del chico (el chico con el que salen o el chico con el que salían) que había ejercido o intentado una conducta de maltrato hacia ellas ($n = 848$), hay 45 (el 5,31% de las que respondieron a estas dos preguntas) que señalan haberlo vivido en las dos relaciones. De las 45, 41 tienen asignada pertenencia a uno de los tipos. De las 41 adolescentes que han vivido dicha situación en más de una relación, 19 corresponden al grupo que en principio parece tener buena protección (son el 1,1% de dicho grupo total), 10 pertenecen al grupo de protección intermedia (son el 1,3% de dicho grupo total) y 21 al de víctimas (son el 7% del total de dicho grupo). Cuando se analizan los resultados por tipo de estudios el 34,5% de dichas adolescentes están en tercero o cuarto de la ESO, los cursos en los que suele iniciarse la enseñanza de la detección de la violencia de género en la pareja (y representan el 1,1% de este tipo de estudios). En la tabla 14 se presentan los estadísticos descriptivos de los dos grupos de adolescentes que han estado expuestas a conductas de maltrato: las que afirman haberlo vivido con el chico con el que salen y en una relación anterior (Grupo 2, $n = 45$) y las que afirman haberlo vivido solo en una de dichas situaciones (Grupo 1, $n = 803$).

El análisis de las diferencias entre los dos grupos de adolescentes refleja que las que han estado expuestas a conductas de maltrato con el chico con el que salían y con el chico con el que salen actualmente, puntúan significativamente más que las que solo han estado expuestas en una de dichas situaciones, en los siguientes problemas y condiciones de riesgo ($p < .05$):

- 1)** Frecuencia de situaciones de abuso múltiple que han sufrido (agresiones físicas, coacciones, presión para situaciones sexuales y a través de nuevas tecnologías). Diferencia que cabe relacionar con una mayor prolongación de las situaciones de maltrato en este grupo de adolescentes que las expondría a las situaciones más graves.

- 2) Frecuencia de situaciones de abuso emocional que han sufrido (insultar, decir que no vale nada, aislamiento, control, sentir miedo). Diferencia que cabe explicar de forma similar a la anterior.
- 3) Justificación de la violencia de género
- 4) Menor consideración como maltrato de las situaciones de abuso emocional y de abuso múltiple del chico hacia la chica y de la chica hacia el chico.
- 5) Mayor rechazo a la expresión de las emociones.

El conjunto de los resultados obtenidos en este estudio van en la dirección de los de investigaciones anteriores y permiten destacar las condiciones 3-5 de la lista anterior como indicadores que incrementan la dificultad para salir de situaciones de maltrato entre las adolescentes.

Conviene tener en cuenta, también, que no se observan diferencias significativas en las siguientes variables: valoración del rendimiento, expectativas de estudios, país de origen, consumo de drogas, tiempo dedicado a los estudios o tiempo dedicado a navegar por Internet.

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de las adolescentes expuestas a conductas de maltrato en una relación (grupo uno) o en más de una relación (grupo dos)

	Situaciones en las que han sufrido el maltrato	N	Media	Desviación típica	
Autoestima	dimension1	1	803	2,72	,83
		2	45	2,63	,66
Justificación violencia género	dimension1	1	803	,16	,29
		2	45	,36	,55
Justificación violencia-Sexismo	dimension1	1	803	,32	,37
		2	45	,48	,49
Abuso múltiple	dimension1	1	803	,24	,36
		2	45	,50	,66
Abuso emocional	dimension1	1	803	,67	,60
		2	45	,94	,74
Consejos de dominio, sumisión Y violencia	dimension1	1	803	,83	,52
		2	45	,96	,63
Consejos sobre igualdad y no violencia	dimension1	1	803	2,31	,64
		2	45	2,17	,70
Consideración como maltrato de situaciones de abuso múltiple	dimension1	1	803	2,54	,64
		2	45	2,23	,99
Consideración como maltrato de situaciones de abuso emocional	dimension1	1	803	2,11	,72
		2	45	1,79	,91
¿A qué edad saliste por primera vez con un	dimension1	1	803	13,69	1,95
		2	45	13,38	2,25

chico/a?					
Rechazo expresión emocional	dimension1	1	803	,98	,88
		2	45	1,27	1,08
Dificultad para relacionarse con cada género	dimension1	1	803	,60	,81
		2	45	,54	,82
Percepción de control sobre lo que se vive	dimension1	1	803	2,46	,81
		2	45	2,18	1,15

5.1.12. Respuestas sobre conocimiento de situaciones de violencia de género en los tres grupos

En las Figura 12 se presentan gráficamente las respuestas sobre conocimiento de parejas en las que el chico maltrataba a la chica y el grupo

Hay una relación estadísticamente significativa ($\chi^2(2) = 29,94, p < .001, V = .11$), entre las dos variables analizadas, estando sobre-representadas las adolescentes del grupo de víctimas entre quienes afirman conocer alguna pareja en la que el chico maltratará a la chica, como se puede ver en la Figura 12.

En la Tabla 15 se presentan las frecuencias y porcentajes de respuesta sobre la pareja en la que sucedió el maltrato conocido y el grupo. Se presenta la distribución para cada uno de los tipos.

Figura 12 Conocimiento de situaciones de violencia de género en función del tipo de protección de las adolescentes

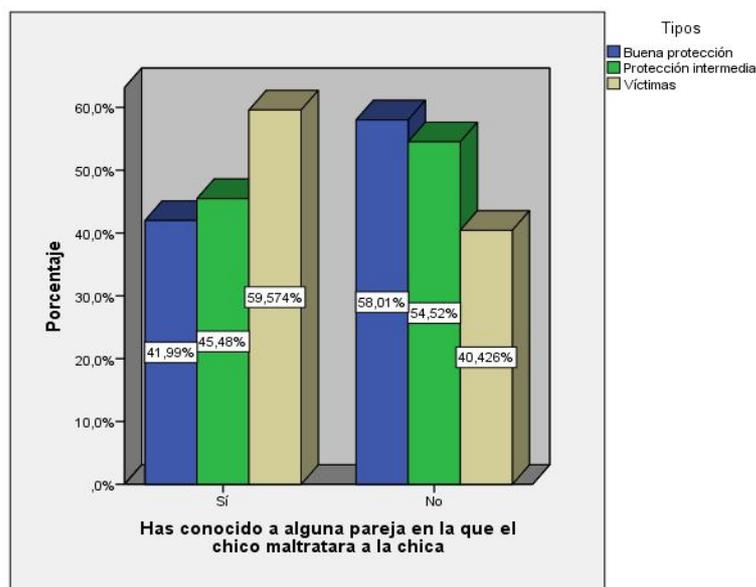


Tabla 15. Respuestas sobre la pareja en la que sucedió el maltrato conocido en función del tipo de protección de las adolescentes

En que pareja sucedió		Buena protección	Protección intermedia	Víctima	Total
Con el chico con el que salgo	Recuento	0	3	4	7
	% dentro de Tipos chicas	0,0%	0,9%	2,5%	0,6%
Con el chico con el que salía	Recuento	25	14	27	66
	% dentro de Tipos chicas	4,1%	4,3%	16,6%	6,0%
En otra pareja de adolescentes/jóvenes	Recuento	404	201	95	700
	% dentro de Tipos chicas	57,7%	28,7,7%	13,6%	63,7 %
En otra pareja de adultos	Recuento	178	106	37	321
	% dentro de Tipos chicas	55,5%	33,0%	11,5%	29,4 %
Total	Recuento	607	324	163	1094
	% dentro de Tipos chicas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El análisis que se presenta en la tabla 15 refleja que existe una relación estadísticamente significativa (ji-cuadrado (1094, 6) = 53,28, $p < .001$, $V = .16$), como cabía esperar, entre el tipo de protección frente a la violencia de género de la adolescente que responde y su respuesta al preguntarle por el caso de maltrato del hombre hacia la mujer que han conocido. El grupo de víctimas está sobre-representado entre quienes responden haber conocido dicho maltrato en su propia relación de pareja: “el chico con el que salgo” y “el chico con el que salía”. Categorías en las que el porcentaje de adolescentes con buena protección es significativamente menor de lo esperable por azar.

Conviene tener en cuenta que 85 adolescentes (el 6,4% del total de las que respondieron a esta pregunta sobre conocimiento de una pareja en la que el chico maltratará a la chica) respondieron que dicho maltrato se producía en su propia relación de pareja (pasada o actual). Este número se reduce a 73 al analizar la relación entre dicha respuesta y la tipología. Analizando la respuesta en función del tipo de protección se observa que:

- ❖ Sólo el 19% de las adolescentes del grupo de víctimas menciona sus propias relaciones de pareja, sobre todo las pasadas, al preguntarles si han conocido alguna pareja en la que el chico maltratará a la chica. La discrepancia entre este resultado y lo que responden respecto a situaciones específicas refleja que una gran mayoría parecen no identificar como maltrato las conductas concretas que afirman estar sufriendo.
- ❖ El 5,2% del grupo de adolescentes con protección intermedia menciona su propia relación de pareja (actual o pasada) como una situación de maltrato.

- ❖ El 4,1% del grupo de adolescentes con buena protección menciona su propia relación de pareja (siempre pasada) como una relación de maltrato.

No se han observado diferencias significativas entre el tipo de protección y las respuestas de las adolescentes sobre cómo se resolvió el caso de maltrato conocido.

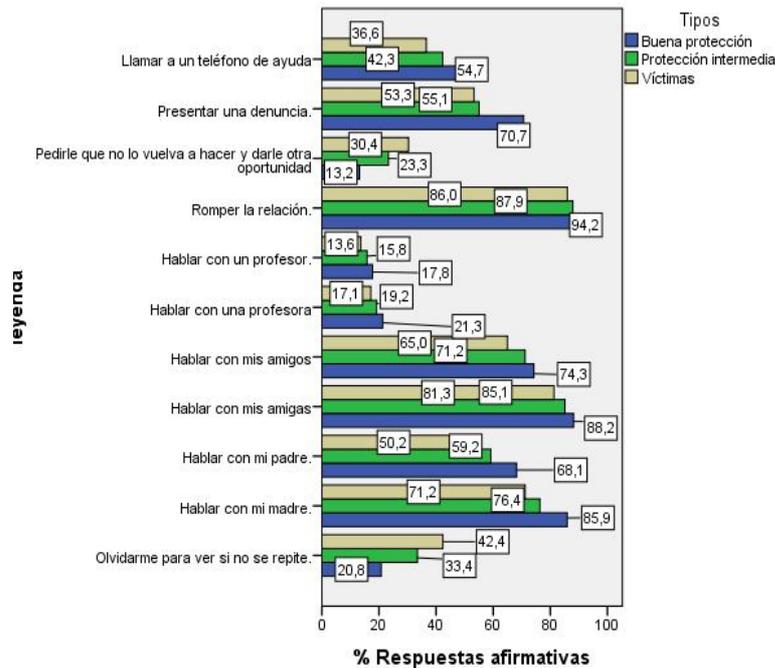
5.1.13. Conducta que anticipan ante el maltrato de su pareja los tres grupos

En la figura 13 se presentan los porcentajes de conductas que las adolescentes de los tres tipos de protección anticipan llevar a cabo si sufrieran maltrato por parte de su pareja. Y en la tabla 16 los estadísticos descriptivos de dichas respuestas.

Como puede observarse en la figura 13 y la tabla 16, las conductas que se anticipan por un mayor número de adolescentes en los tres grupos son: romper la relación y hablar con las amigas, seguidas de hablar con la madre y con los amigos.

Aunque las respuestas que podrían impedir salir del maltrato (olvidarme para ver si no se repite y pedirle que no lo vuelva a hacer y darle otra oportunidad) son muy minoritarias, existe un porcentaje significativo de adolescentes que las anticipan, sobre todo en el grupo de víctimas (42,6% y 30%, respectivamente) y también, aunque en menor medida, en el de protección intermedia (34,0% y 24,0%, respectivamente).

Figura 13. Conductas que anticipan realizar las adolescentes de cada grupo ante el maltrato de su pareja



El análisis de las diferencias reflejó que las adolescentes del grupo de víctimas están infra-representadas en todas las conductas que ayudarían a salir de la situación de maltrato respecto al grupo con “buena protección” excepto en hablar con amigos y hablar con amigas, en las que las diferencias no llegan a ser significativas. La comparación entre el grupo con buena protección y con protección intermedia reflejó diferencias significativas en: olvidarme para ver si no se repite (conducta más disponible en el grupo con protección intermedia) y las siguientes conductas que podrían ayudar a salir de la situación: hablar con el padre y con la madre, hablar con una profesora, romper la relación, presentar denuncia y llamar al teléfono de ayuda (más disponibles en el grupo con mayor protección).

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de conductas que anticipan ante el maltrato los tres grupos

		Proporción	Desviación típica
Olvidarme para ver si no se repite.	Buena protección	,21	,40
	Protección intermedia	,34	,47
	Víctima	,42	,49
Hablar con mi madre.	Buena protección	,86	,35
	Protección intermedia	,77	,42
	Víctima	,71	,46
Hablar con mi padre.	Buena protección	,69	,46
	Protección intermedia	,60	,49
	Víctima	,51	,50
Hablar con mis amigas	Buena protección	,88	,32
	Protección intermedia	,85	,36
	Víctima	,81	,39
Hablar con mis amigos	Buena protección	,75	,44
	Protección intermedia	,72	,45
	Víctima	,65	,48
Hablar con una profesora	Buena protección	,23	,42
	Protección intermedia	,20	,40
	Víctima	,17	,38
Hablar con un profesor.	Buena protección	,18	,39
	Protección intermedia	,17	,38
	Víctima	,13	,34
Romper la relación.	Buena protección	,94	,23
	Protección intermedia	,88	,32
	Víctima	,87	,34
Pedirle que no lo vuelva a hacer y darle otra oportunidad	Buena protección	,14	,34
	Protección intermedia	,24	,43
	Víctima	,30	,46
Presentar una denuncia.	Buena protección	,72	,45
	Protección intermedia	,57	,50
	Víctima	,54	,50
Llamar a un teléfono de ayuda	Buena protección	,56	,50
	Protección intermedia	,44	,50
	Víctima	,36	,48

5.1.14. Concepción del maltrato en los tres grupos.

En la Tabla 17 se presentan los estadísticos descriptivos relacionados con los factores del concepto de maltrato definidos en el capítulo uno. Las puntuaciones están en escala de 0-3 en los tres factores.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos sobre los factores del concepto de maltrato en función del tipo de protección de las adolescentes

		N	Media	Desviación típica
Percepción maltrato del chico hacia la chica en situaciones de abuso emocional	Buena protección	1701	2,29	,67
	Protección intermedia	758	1,93	,83
	Víctima	294	2,07	,77
	Total	2753	2,17	,75
Percepción de maltrato del chico hacia la chica en situaciones de abuso múltiple	Buena protección	1701	2,65	,55
	Protección intermedia	758	2,37	,86
	Víctima	294	2,44	,73
	Total	2753	2,55	,68
Percepción de maltrato de la chica hacia el chico	Buena protección	1701	2,50	,58
	Protección intermedia	758	2,14	,83
	Víctima	294	2,21	,75
	Total	2753	2,37	,70

Los tres factores del concepto de maltrato muestran diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de protección de las adolescentes, con pequeños tamaños de efecto. Dado que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas, los contrastes F que se presentan a continuación son los de Brown-Forsythe, con los grados de libertad corregidos; las pruebas "post-hoc" fueron realizadas, por el mismo motivo, con el contraste de Games-Howell. Los tamaños de efecto fueron calculados con el estadístico eta cuadrado.

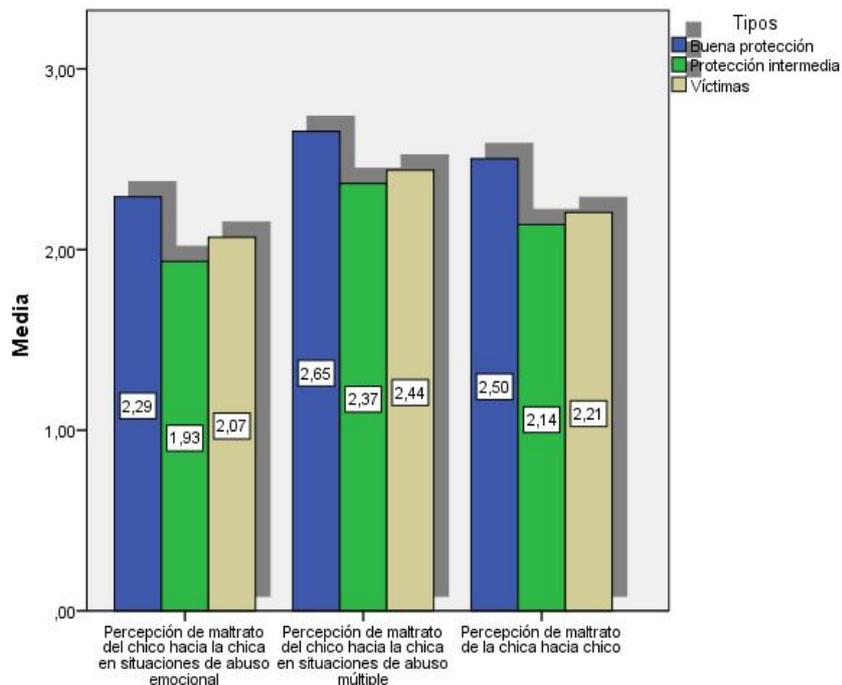
- ❖ *Percepción de maltrato del chico hacia la chica en situaciones de abuso emocional* ($F(2 \text{ y } 1098,50) = 58,48, p < .001, \text{ eta cuadrado} = .046$). Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre el grupo con buena protección (mayor percepción del maltrato) y los otros dos grupos.
- ❖ *Percepción de maltrato del chico hacia la chica en situaciones de abuso múltiple* ($F(2 \text{ y } 1091,10) = 42,09, p < .001, \text{ eta cuadrado} = .037$). Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias

estadísticamente significativas ($p < .001$) entre el grupo buena protección (mayor percepción del maltrato) y los otros dos grupos.

- ❖ *Percepción de maltrato de la chica hacia chico* ($F(2 \text{ y } 1091,02) = 69,54$, $p < .001$, eta cuadrado = .059). Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .00$) entre el grupo buena protección (mayor percepción del maltrato) y los otros dos grupos.

En la Figura 14 se presentan gráficamente las puntuaciones medias de los tres grupos en los factores de percepción del maltrato.

Figura 14. Puntuaciones medias de las adolescentes de los tres grupos en la percepción del maltrato



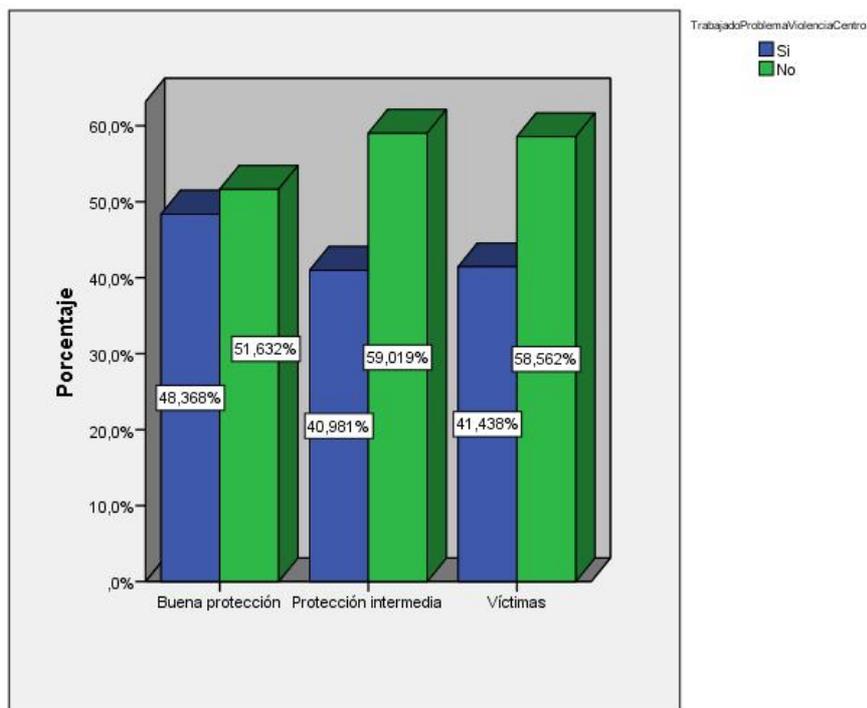
En resumen, los resultados anteriormente expuestos reflejan que el concepto de maltrato de las adolescentes con mejor protección frente a la violencia de género refleja mucha menor tolerancia con las conductas a través de las cuales se ejerce y también con cualquier conducta de la mujer hacia el hombre que pudiera significar maltrato.

5.1.15. Actividades escolares contra la violencia de género recordadas por los tres grupos

Para analizar la relación de la frecuencia con la que se realizan actividades dirigidas a la promoción de la igualdad y prevención de la violencia en el centro educativo se obtuvo una puntuación suma del conjunto de las seis actividades incluidas en el cuestionario sobre este tema, que se presenta convertida a la escala de 0-3. No se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos en dichas actividades ($p > .05$). Sí se encontró, por el contrario, una diferencia significativa muy relevante en sus respuestas a la pregunta: ¿recuerdas si en el centro se ha trabajado el problema de la violencia que algunos hombres ejercen contra las mujeres en su relación de pareja? ($\chi^2(2) = 13,73, p = .001, V = .07$). En la Figura 15 se presenta la distribución de frecuencias conjunta.

Las adolescentes con buena protección están sobrerrepresentadas entre quienes recuerdan que se haya trabajado en el centro el problema de la violencia de género. El mayor porcentaje de las que dicen no recordarlo se encuentra en el grupo de Protección intermedia, el que menos rechaza dicho problema y el que manifiesta una mayor tolerancia en su concepto de maltrato. Resultados que ponen de manifiesto la importancia que tiene el trabajo escolar en educación secundaria para erradicar este problema

Figura 15. Recuerdo de haber trabajado en el centro sobre la violencia de género en función del tipo de protección de las adolescentes



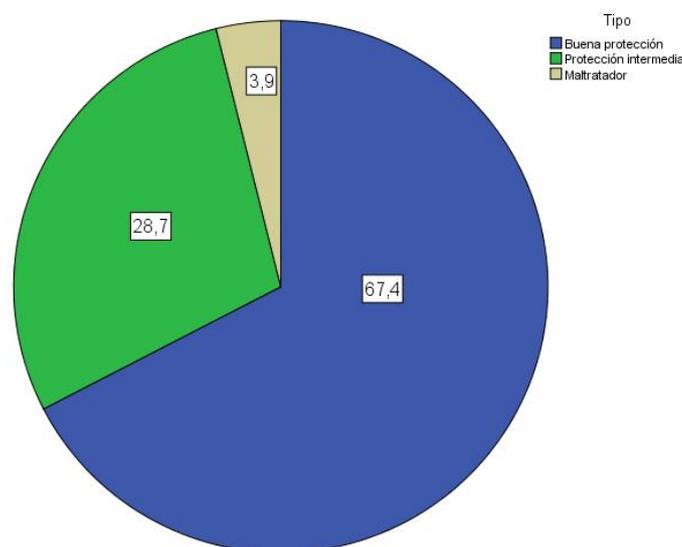
5.2 TIPOS DE SITUACIÓN DETECTADOS ENTRE LOS ADOLESCENTES

Para establecer los tipos entre los adolescentes se utilizaron las mismas cuestiones utilizadas con las adolescentes, sobre su experiencia en situaciones de violencia de género en la pareja, agrupadas en este caso en un único factor denominado *maltrato* definido en el estudio de 2010, y sobre su principal condición de riesgo: la justificación del modelo dominio sumisión que subyace tras dicha violencia, en dos factores, similares a los utilizados con las adolescentes. Así para establecer la tipología de los adolescentes se utilizaron los tres factores siguientes:

- ❖ *Haber ejercido conductas de maltrato* hacia una mujer en el contexto de relaciones de pareja, factor que incluye solo las 12 situaciones por las que se pregunta en el cuestionario desde 2010.
- ❖ *Justificación de la violencia de género*, factor que incluye 7 creencias que la justifican así como la estructura familiar con la que se relaciona.
- ❖ *Justificación del sexismo y de la violencia como reacción*, factor que incluye 6 creencias que justifican dichos problemas.

En la Figura 16 se presentan los porcentajes de los tres tipos definidos a partir de los tres factores en los chicos adolescentes y en la Tabla 34 los estadísticos descriptivos de dichos factores.

Figura 16. Porcentajes de chicos que pertenecen a cada uno de los tres grupos



El número total de casos con los que se establecieron las tipologías, que tenían datos válidos en las tres variables fue de 2704.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos de los tres grupos definidos entre los adolescentes respecto a la violencia de género

		N	Media	Desviación típica
Justificación violencia género	Buena protección	1823	,11	,15
	Protección intermedia	776	,71	,39
	Maltratador	105	1,55	,79
	Total	2704	,34	,46
Justificación sexismo y violencia reactiva	Buena protección	1823	,37	,32
	Protección intermedia	776	1,10	,55
	Maltratador	105	1,58	,89
	Total	2704	,62	,58
Haber ejercido situaciones de maltrato	Buena protección	1823	,03	,08
	Protección intermedia	776	,10	,16
	Maltratador	105	1,22	,81
	Total	2704	,10	,30

Como puede observarse en la tabla 18, los tres factores muestran diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos con importantes tamaños de efecto. Dado que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas, los contrastes F que se presentan a continuación son los de Brown-Forsythe, con los grados de libertad corregidos; las pruebas "post-hoc" fueron realizadas, por el mismo motivo, con el contraste de Games-Howell. Los tamaños de efecto, que pueden considerarse grandes, fueron calculados con el estadístico eta cuadrado).

- Justificación de la violencia de género ($F(2 \text{ y } 147,71) = 493,36, p < .001$). Eta cuadrado = .61. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres grupos.
- Justificación del sexismo y de la violencia reactiva ($F(2 \text{ y } 181,03) = 387,31, p < .001$). Eta cuadrado = .44. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres grupos.
- Haber ejercido situaciones de maltrato ($F(2 \text{ y } 110,63) = 214,98, p < .001$). Eta cuadrado = .59. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres grupos.

Los resultados anteriormente expuestos confirman la estrecha relación que existe entre la justificación de la violencia de género, y del modelo dominio-sumisión con el que se relaciona, y el maltrato que algunos adolescentes afirman haber ejercido hacia la mujer en el contexto de relaciones de pareja.

Los tres grupos detectados entre los adolescentes se caracterizan por:

- ❖ *Grupo uno, con buena protección frente a la violencia de género.* Está formado por el 67,4% de los adolescentes. Se caracteriza por un rechazo generalizado del sexismo, de la utilización de la violencia como reacción y de los distintos tipos de creencias que pueden llevar a justificar la violencia de género. Su experiencia en conductas de maltrato de género en la pareja ha sido mínima, prácticamente nula.
- ❖ *Grupo dos, con protección intermedia frente a la violencia de género.* Está formado por el 28,7% de los adolescentes. Se caracteriza por ocupar una posición intermedia en la justificación de la violencia de género, el sexismo y la violencia reactiva, más elevada que el grupo uno pero menos que el tres. Respecto a las conductas de maltrato en la pareja su situación se aproxima mucho a la del grupo uno, a gran distancia del grupo tres.
- ❖ *Grupo tres, maltratador.* Está formado por el 3,9% de los adolescentes. Se caracteriza por ser el grupo de chicos que reconoce haber ejercido situaciones de maltrato en la pareja con frecuencia, a gran distancia de los otros dos grupos. Su justificación del sexismo, la violencia en general y la violencia de género, es mayor a la de los otros dos grupos.

En 2010, se definieron tres niveles de protección entre los chicos: buena protección (el 64,7%), protección intermedia (el 32,1%) y maltratadores (el 3,2%). Aunque con ligeras variaciones, esta tipología resulta más próxima a la definida en 2010 que la detectada en el caso de las chicas. En los apartados siguientes se presentan las relaciones encontradas entre la pertenencia a cada grupo de adolescentes y algunas variables relevantes que pueden considerarse como factores de riesgo o de protección respecto a la violencia de género.

5.2.1. Tipo de estudios, país de origen y estudios familiares de los tres grupos

Se exploraron las relaciones entre el tipo de protección de los adolescentes respecto a la violencia de género y algunas variables sociodemográficas: tipo de estudios, país de origen, estudios de la madre y estudios del padre. En la Tabla 19 se presenta el resumen de los estadísticos de asociación.

Tabla 19. Relación entre tipo de protección respecto a la violencia de género de los adolescentes, tipo de estudios, país de origen y estudios familiares

Variables	Ji-cuadrado(N,gl)	V
Tipo de estudios	69,20*** (2704, 8)	.11
País de origen	0,85 ns (2704, 2)	.02
Estudios de la madre	59,38*** (2704, 8)	.11
Estudios del padre	23,29** (2704, 8)	.07

ns: no significativa; ** $p < .01$; * $p < .05$; *** $p < .001$

Como puede verse en la tabla 19, la mayor parte de las relaciones son estadísticamente significativas, aunque bajas, excepto con el país de origen, que, a diferencia de lo obtenido en 2010, ahora no es significativa. En las Figuras 17 a 19 se presentan gráficamente las distribuciones de frecuencias conjuntas con las tres variables en las que la asociación es estadísticamente significativa: tipo de estudios, estudios de la madre y estudios del padre.

Aunque la relación entre tipo de estudios y nivel de protección respecto a la violencia de género es baja, existiendo chicos que reconocen haber ejercido conductas de maltrato de género en todos los estudios, se detectan algunas diferencias significativas. Los porcentajes de maltratadores son bajos en todos los tipos de estudios, pero puede verse que son mayores en PCPI (7,5% frente al 1,4% de presencia en CFGS o 3% en Bachillerato). Por otro lado, el porcentaje de chicos con buena protección es más elevado en CFGS y Bachillerato. Resultados similares a los encontrados en 2010.

Como se refleja en la Tabla 19 y sucedía en 2010, hay una pequeña correlación estadísticamente significativa entre el tipo de protección respecto a los niveles de estudios de la madre y del padre. En el caso de la madre, la correlación actual (.11) es algo mayor a la de 2010 (.07). En ambos estudios, los residuos tipificados corregidos muestran una mayor presencia de maltratadores entre las madres que no han finalizado los estudios primarios, que también muestran menor porcentaje de casos entre los adolescentes con buena protección, como puede verse en la Figura 18.

Figura 17. Tipo de protección respecto a la violencia de género en los adolescentes en función del tipo de estudios

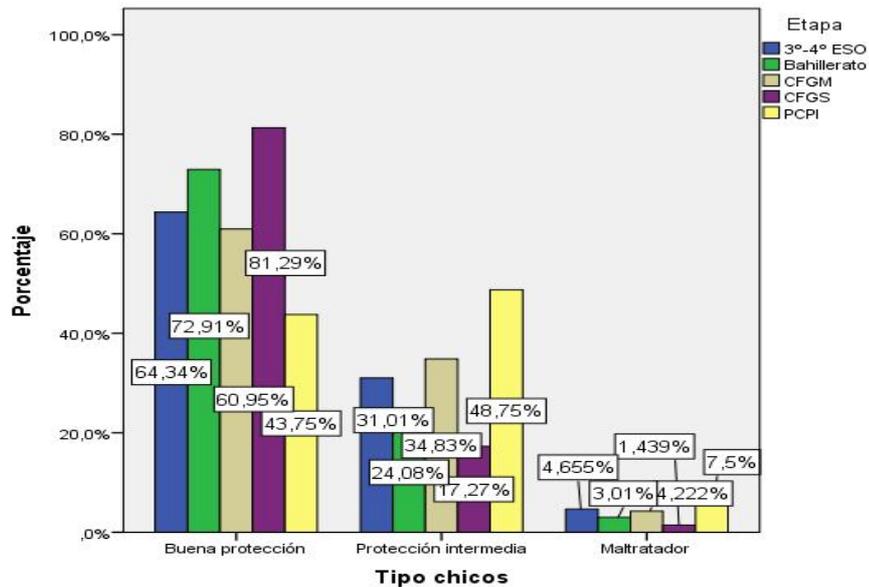
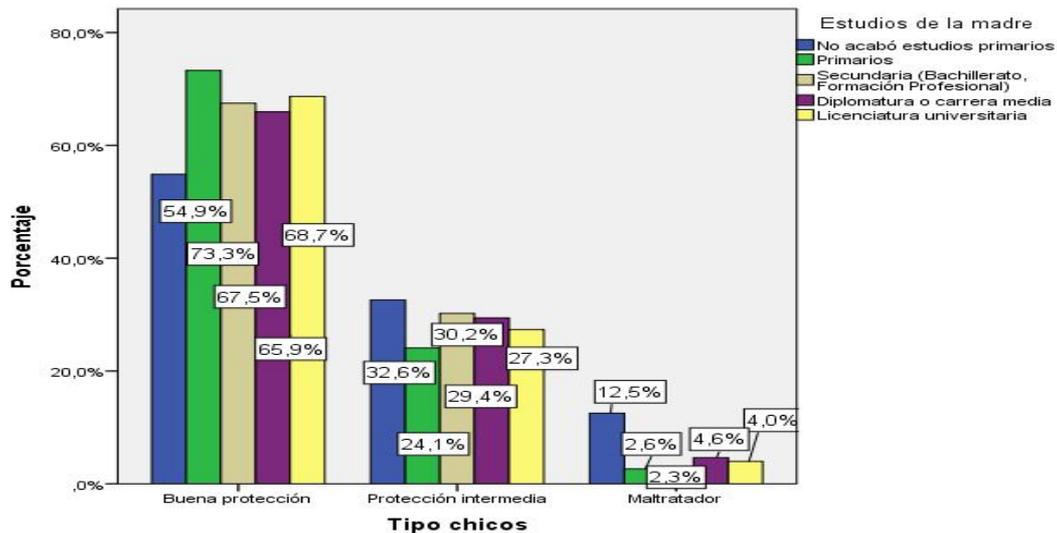
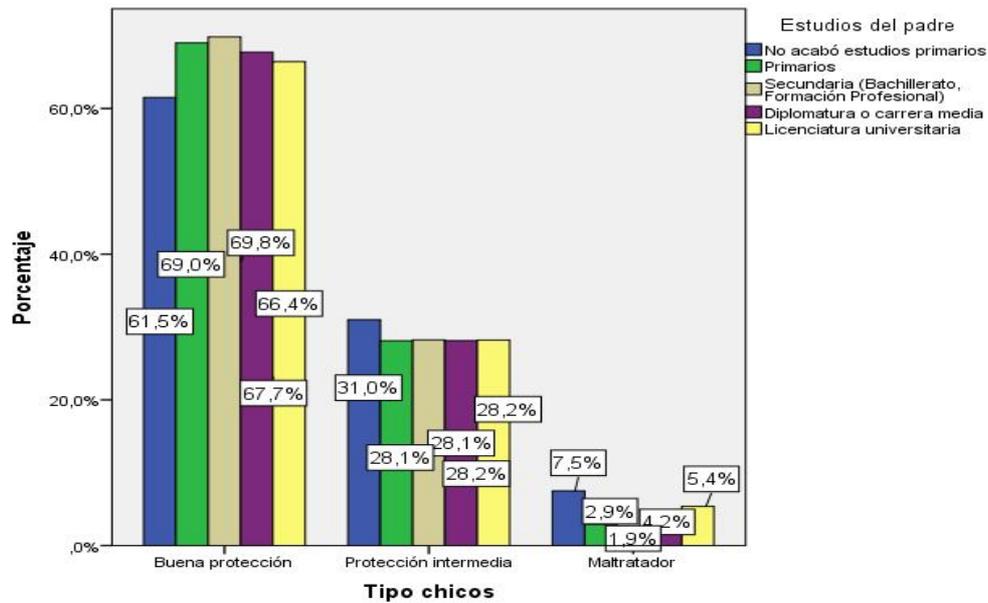


Figura 18. Tipo de protección respecto a la violencia de género en los adolescentes y nivel de estudios de la madre.



La correlación con el nivel de estudios del padre, aunque estadísticamente significativa es baja (.07). La única diferencia, aunque de escasa magnitud, se refleja en un porcentaje algo mayor del grupo "Maltratador" entre hijos de padres sin estudios (7,5%).

Figura 19. Tipo de protección respecto a la violencia de género en los adolescentes y nivel de estudios del padre



Los resultados que se acaban de presentar reflejan que el maltrato de los adolescentes se da en todas las clases sociales, aunque pueda ser un poco más elevada su frecuencia en grupos excluidos de las oportunidades educativas y culturales.

5.2.2. Distribución del tiempo en actividades cotidianas de los tres grupos

En la Tabla 20 se presenta el resumen de las relaciones encontradas entre el tipo de protección de los adolescentes respecto a la violencia de género y la frecuencia de realización de actividades cotidianas.

Como puede observarse en la tabla 20, aunque todas las relaciones son estadísticamente significativas, excepto con ver TV, debido al elevado tamaño de la muestra, los valores de la correlación reflejados en el estadístico V son muy bajos, todos inferiores a .10, excepto el tiempo dedicado a la lectura (.11).

El examen de los residuos tipificados corregidos pone de relieve las siguientes relaciones:

- ❖ El porcentaje de maltratadores es mayor entre los que juegan con videojuegos más de tres horas (17,1%) que los de los otros dos grupos (5% y 5,8%, respectivamente).

- ❖ Los maltratadores están más presentes en las categorías “Estudiar nada” y “estudiar menos de una hora” que los otros dos grupos (9,5% frente a 3,5% y 5,4% en la primera y 41% frente a 26% y 32,2%).
- ❖ En la actividad “Internet para comunicarse (msn., chat,...)” se encuentran diferencias en la categoría “más de tres horas”, encontrando más maltratadores de lo esperable por azar que casos de los otros dos grupos (32,4% frente a 17,6% y 25,1%, respectivamente).
- ❖ En la actividad de “navegar por Internet” los maltratadores están presentes más de lo esperable por azar en las categorías que expresan mayor frecuencia.
- ❖ Los maltratadores también están presentes más de lo esperable por azar en la categoría de “más de tres horas” de lectura de novelas, revistas, comics,..., con un 4,8% frente a los porcentajes de 1% y 0,5% de los otros dos grupos.
- ❖ Los chicos del grupo de “buena protección” están sobre-representados en la categoría “entre una y dos horas” de la variable “Hacer deporte” (37,4% frente a 33% de protección intermedia y 28,6% de maltratadores).

Interpretados conjuntamente, los resultados anteriormente expuestos reflejan que el grupo de chicos maltratadores está sobre-representado en todas las actividades relacionadas con las nuevas tecnologías.

Tabla 20. Relaciones entre el tipo de protección respecto a la violencia de género en los adolescentes y tiempo dedicado a actividades cotidianas

Variables	Ji-cuadrado(N,g)	V
Ver TV	9,28 ns (2704, 8)	.04
Jugar con videojuegos	33,54*** (2704, 8)	.08
Estudio y trabajos de clase	41,81*** (2704, 8)	.09
Internet: chat, msn, e-mail	32,61*** (2704, 8)	.08
Internet: descargas	31,31*** (2704, 8)	.08
Internet: navegación, vídeos	35,31*** (2704, 8)	.08
Lectura	65,52*** (2704, 8)	.11
Hacer deporte	22,34** (2704, 8)	.06

ns: no significativa; ** p < .01; *** p < .001

5.2.3. Trayectoria académica de los tres grupos

Como puede observarse en la tabla 21, todas las variables muestran una relación estadísticamente significativa entre el tipo de protección respecto a la violencia de género y la trayectoria académica de los adolescentes.

Tabla 21. Relaciones entre el tipo de protección respecto a la violencia de género de los adolescentes y su trayectoria académica

Variables	Ji-cuadrado(N,g)	V
Valoración del rendimiento	35,74*** (2704, 8)	.08
Estudios que piensan terminar	112,62*** (2704, 12)	.14
Faltar al colegio sin causa justificada	44,80*** (2704, 10)	.09

El análisis de la significación de las diferencias (residuos tipificados corregidos), puso de relieve que las relaciones entre tipo de protección de los chicos y los indicadores de su trayectoria académica se encuentran en las siguientes casillas:

- **Valoración de los resultados académicos.** Los residuos tipificados muestran que hay un porcentaje algo superior del esperable por azar del grupo de "buena protección" en la categoría Notable y del de "protección intermedia" en las dos categorías más bajas de rendimiento: insuficiente y suficiente.
- **Estudios que piensan terminar.** Los residuos tipificados estadísticamente significativos aparecen en las categorías de "maltratador" y "protección intermedia" con menor frecuencia de la esperable en "estudios universitarios" en la que hay mayor frecuencia del grupo de "buena protección". También es mayor la presencia del grupo de maltratadores en las categorías de "Graduado en ESO" y "Si me lo permitiesen dejaría de estudiar".
- **Faltar al colegio sin causa justificada.** La correlación se muestra en una frecuencia mayor de la esperable del grupo de "buena protección" en la categoría de "nunca" (72,1%) y mucho menor del grupo de maltratadores (50,5%). El porcentaje de maltratadores, aunque bajo, es mayor en la

categoría de 5 días o más (13.3%) frente a los de “buena protección” (3,8%). en la categoría de “cinco días o más”, aunque es bajo.

Los resultados anteriormente expuestos reflejan que el riesgo de maltrato de los chicos adolescentes está ligeramente relacionado con las dificultades académicas, sobre todo con el deseo de abandonar el sistema educativo y el absentismo.

5.2.4. Calidad de las relaciones entre estudiantes percibida por los tres grupos

Se obtuvieron puntuaciones en los tres factores descritos en el capítulo dos, sobre calidad de relaciones entre estudiantes: Integración en el centro, percepción de confrontación y falta de compromiso con el centro escolar y percepción de las relaciones entre alumnas y alumnos. Para facilitar la interpretación de las medias, las puntuaciones fueron convertidas a la escala original de las preguntas (0-3). En la Tabla 22 y en la Figura 20 se presentan los estadísticos descriptivos para los tres grupos de chicos.

Los tres factores de la calidad de las relaciones entre estudiantes muestran diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de protección de los adolescentes respecto a la violencia de género con pequeños tamaños de efecto. Dado que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas, los contrastes F que se presentan a continuación son los de Brown-Forsythe, con los grados de libertad corregidos; las pruebas “post-hoc” fueron realizadas, por el mismo motivo, con el contraste de Games-Howell. Los tamaños de efecto fueron calculados con el estadístico eta cuadrado.

- *Integración en el centro* ($F(2 \text{ y } 241,12) = 3,40, p < .05$). Eta cuadrado = .004. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre el grupo de maltratadores, que se percibe con un menor nivel de integración, y los otros dos grupos.
- *Percepción de confrontación y falta de compromiso con el centro educativo* ($F(2 \text{ y } 248,92) = 61,76, p < .001$). Eta cuadrado = .068. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres grupos, con mayor percepción de confrontación y falta de compromiso con el centro de los maltratadores, seguido del grupo de protección intermedia, con los valores más bajos en el grupo de buena protección.

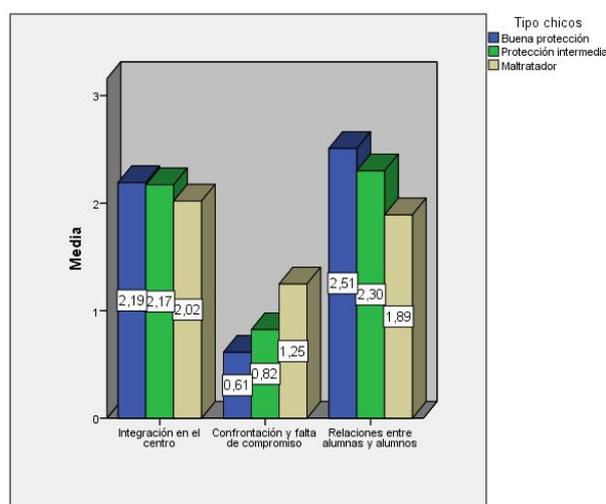
- **Relaciones entre alumnas y alumnos** ($F(2 \text{ y } 220.99) = 64,27, p < .001$). Eta cuadrado = .075. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres grupos, en la dirección esperada, decreciendo los valores medios del grupo de buena protección hasta el de maltratadores.

Los resultados anteriormente expuestos reflejan, como se observaba ya en 2010, que el riesgo de maltrato de género entre los chicos adolescentes está ligeramente relacionado con una peor situación social en el sistema escolar, reflejada en los tres indicadores utilizados para evaluarla: integración personal, percepción de confrontación y falta de compromiso y de relaciones entre alumnos y alumnas.

Tabla 22. Relaciones entre el tipo de protección respecto a la violencia de género de los adolescentes y percepción de calidad de las relaciones entre estudiantes

		N	Media	D. típica
Integración en el centro	Buena protección	1823	2,19	,52
	Protección intermedia	776	2,17	,55
	Maltratador	105	2,02	,77
	Total	2704	2,18	,54
Confrontación y falta de compromiso	Buena protección	1823	,61	,49
	Protección intermedia	776	,82	,60
	Maltratador	105	1,25	,78
	Total	2704	,70	,56
Relaciones entre alumnas y alumnos	Buena protección	1823	2,51	,46
	Protección intermedia	776	2,30	,53
	Maltratador	105	1,89	,78
	Total	2704	2,42	,52

Figura 20. Puntuaciones Medias de los tres grupos en los factores de relaciones entre los y las estudiantes



5.2.5. Dificultad para las relaciones, control sobre lo que se vive y rechazo a la expresión emocional en los tres grupos

En la Tabla 23 y en la Figura 21 se presentan los estadísticos descriptivos en las variables de rechazo de la expresión emocional, dificultad para las relaciones con cada género, y percepción de control sobre lo que se vive (un indicador del empoderamiento). Las puntuaciones están en la escala de 0 a 3.

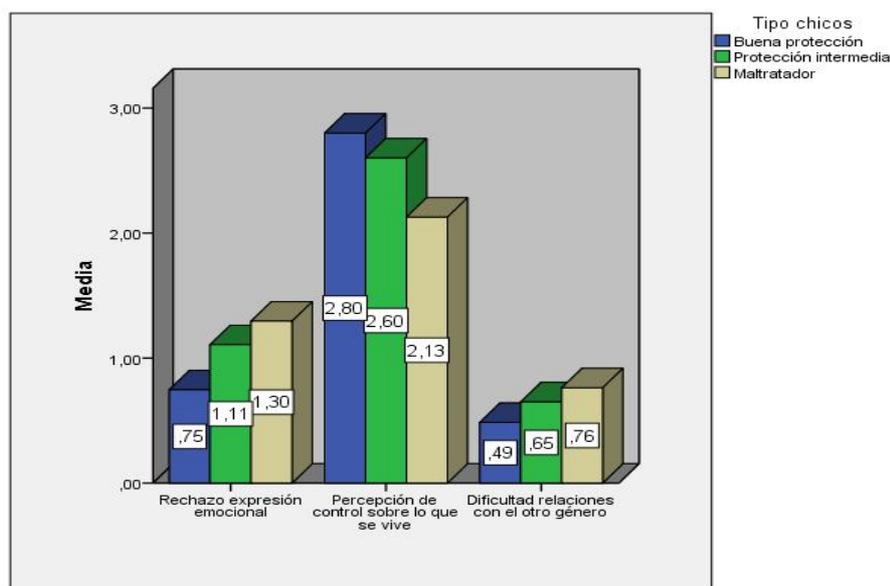
Las tres variables muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con pequeños tamaños de efecto, siendo el mayor en "dureza emocional, rechazo a la expresión emocional". Dado que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas, los contrastes F que se presentan a continuación son los de Brown-Forsythe, con los grados de libertad corregidos; las pruebas "post-hoc" fueron realizadas, por el mismo motivo, con el contraste de Games-Howell. Los tamaños de efecto fueron calculados con el estadístico eta cuadrado.

- *Rechazo a la expresión emocional, dureza* ($F(2 \text{ y } 273,49) = 49,50, p < .001$). Eta cuadrado = .049. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres grupos, mostrando más rechazo en los maltratadores, seguidos de los de protección intermedia y finalmente, los de buena protección.
- *Dificultad para las relaciones con chicos y con chicas* ($F(2 \text{ y } 236,91) = 12,74, p < .001$). Eta cuadrado = .013. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres grupos, mostrando más dificultades los maltratadores, seguidos de los de protección intermedia y finalmente, los de buena protección.
- *Percepción de control sobre lo que se vive*, ($F(2 \text{ y } 282,48) = 27,02, p < .001$). Eta cuadrado = .030. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) entre los tres grupos, mostrando una percepción más elevada de control el grupo de buena protección, seguido del de protección intermedia y finalmente, el de maltratadores.

Tabla 23 Estadísticos descriptivos sobre dificultad para las relaciones, percepción de control y dureza emocional de los adolescentes de los tres tipos de protección frente a la violencia

		N	Media	D. Típica
Rechazo expresión emocional/ dureza emocional	Buena protección	1823	,75	,77
	Protección intermedia	776	1,11	,86
	Maltratador	105	1,30	1,08
	Total	2704	,87	,83
Dificultad para las relaciones con el otro género	Buena protección	1823	,49	,69
	Protección intermedia	776	,65	,81
	Maltratador	105	,76	,98
	Total	2704	,54	,75
Percepción de control sobre lo que se vive	Buena protección	1823	2,80	,80
	Protección intermedia	776	2,60	,88
	Maltratador	105	2,13	1,23
	Total	2704	2,72	,86

Figura 21. Puntuaciones medias de los tres grupos de adolescentes en dificultad para las relaciones, control sobre lo que se vive y rechazo a la expresión emocional



En resumen, los resultados anteriormente expuestos reflejan, como se observaba en 2010, que el riesgo de maltrato de género entre los chicos adolescentes está relacionado con una menor inteligencia socioemocional, reflejada sobre todo en un mayor rechazo a la expresión de las emociones, más dificultad

para relacionarse con chicos y con chicas y menor percepción de control sobre lo que se vive, un importante indicador del empoderamiento.

5.2.6. Autoestima en los tres grupos

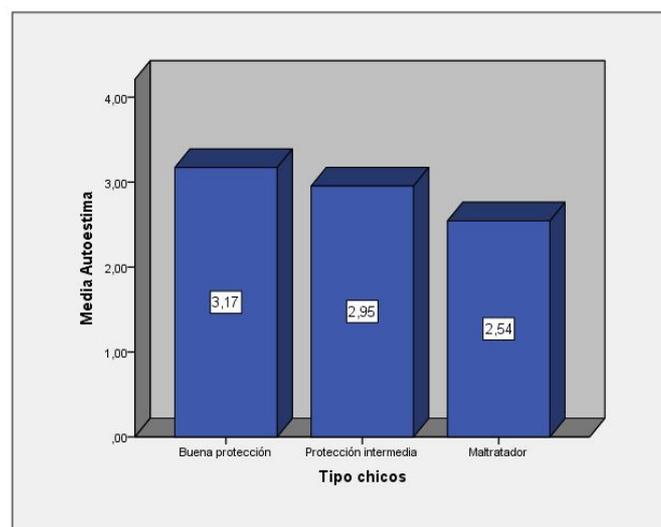
En la Tabla 24 y en la Figura 22 se presentan los estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales en la escala de Autoestima de Rosenberg para los tres grupos, transformadas a escala de 0 a 4.

En la Tabla 24 puede observarse que las puntuaciones medias en autoestima de los tres grupos de chicos son altas. El contraste F de Brown-Forsythe muestra diferencias estadísticamente significativas, ($F(2 \text{ y } 354,40) = 53,14, p < .001, \eta^2 \text{ cuadrado} = .043$). El contraste de Games-Howell revela diferencias significativas entre los tres grupos ($p < .001$), con mayores puntuaciones en el grupo de buena protección, seguido del de protección intermedia y del de maltratadores. Resultados similares a los obtenidos en 2010.

Tabla 24. Estadísticos descriptivos en Autoestima de los adolescentes de los tres grupos

	N	Media	D. típica
Buena protección	1823	3,17	,67
Protección intermedia	776	2,95	,72
Maltratador	105	2,54	,77
Total	2704	3,08	,70

Figura 22. Puntuaciones medias de los tres grupos en Autoestima



5.2.7. Consumo de drogas en los tres grupos

En la Tabla 25 se presenta el resumen de las relaciones encontradas entre el tipo de protección respecto a la violencia de género de los adolescentes y el consumo de drogas.

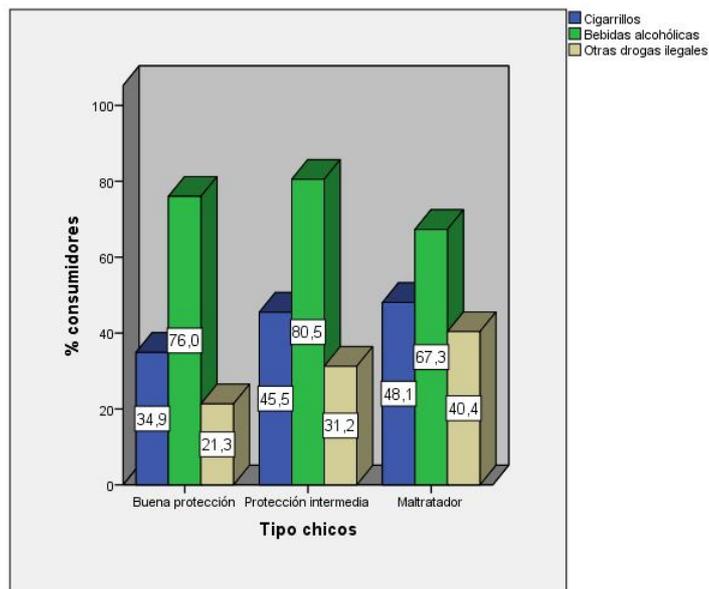
Tabla 25. Relación entre el consumo de drogas y el tipo de protección frente a la violencia de género de los adolescentes

Variables	Ji-cuadrado(N,g)	V
Cigarrillos	26,90*** (2704, 2)	.10
Bebidas alcohólicas	11,54** (2704,2)	.07
Otras drogas ilegales	41,92*** (2704, 2)	.13

ns: no significativa; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En la Tabla 25 pueden observarse relaciones estadísticamente significativas con las tres sustancias, aunque con el consumo de bebidas alcohólicas muestra una relación muy baja, probablemente debido a lo extendido de dicho consumo. En la Figura 23 se presentan los porcentajes de consumidores por grupo.

Figura 23. Porcentaje de chicos de cada grupo que consume drogas



Como puede observarse y al igual que sucedía en 2010, los adolescentes del grupo de maltratadores están sobre-representados entre quienes consumen tabaco y otras drogas ilegales. También lo están, aunque

en menor medida, los del grupo de protección intermedia. Resultados que reflejan que el riesgo a ejercer y justificar la violencia de género entre los adolescentes está relacionado con otras conductas de riesgo.

5.2.8. Consejos escuchados a personas adultas por los tres grupos

En la Tabla 26 se presentan los estadísticos descriptivos de las puntuaciones en los dos factores descritos en el capítulo dos derivados de la frecuencia con la que han escuchado ciertos consejos a personas adultas de referencia: *Consejos de dominio, sumisión y violencia y consejos sobre la igualdad y la no-violencia*. Las puntuaciones están en escala de 0-3. En la Figura 24 se muestran gráficamente las medias.

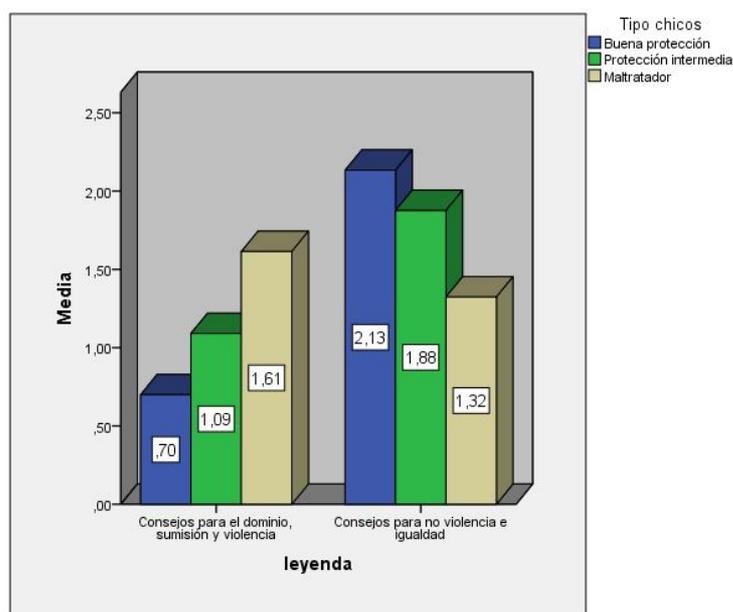
En la Tabla 26 puede verse que en el grupo con buena protección es mucho más baja la puntuación sobre la frecuencia con la que han escuchado consejos de dominio y violencia que consejos sobre igualdad y no violencia, al contrario de lo que sucede en el grupo de maltratadores, que afirma haber escuchado con más frecuencia consejos sobre la necesidad de responder con violencia a la violencia y de relaciones de dominio que sobre su antítesis. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las dos variables. Dada la falta de homogeneidad de las varianzas en la primera variable, los contrastes se realizaron con el contraste F de Brown-Forsythe y el de Games-Howell; en la segunda, en la que se cumple el supuesto de homogeneidad se realizaron con F de Fisher y Bonferroni.

- *Consejos sobre el dominio, la sumisión y la violencia* $F(2 \text{ y } 251,97) = 196,93 \text{ p} < .001$, eta cuadrado = .18). El tamaño del efecto es relativamente elevado. El contraste de Games-Howell puso de relieve diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos, siendo las medias más altas en el grupo de maltratadores, seguido del de protección intermedia y finalmente, del grupo de buena protección.
- *Consejos sobre igualdad y no violencia* $(F(2 \text{ y } 2687) = 91,28, \text{ p} < .001, \text{ eta cuadrado} = .06)$. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($\text{p} < .001$) entre los tres grupos en el sentido esperado, reduciéndose los valores medios desde el grupo de buena protección hasta el de maltratadores.

Tabla 26. Estadísticos descriptivos sobre los consejos escuchados a personas adultas por los adolescentes de cada tipo de protección.

		N	Media	D. típica
Consejos de dominio, sumisión y violencia	Buena protección	1815	,70	,47
	Protección intermedia	770	1,09	,53
	Maltratador	105	1,61	,70
	Total	2690	,85	,55
Consejos sobre igualdad y no violencia	Buena protección	1815	2,13	,69
	Protección intermedia	770	1,88	,72
	Maltratador	105	1,32	,72
	Total	2690	2,03	,73

Figura 24. Frecuencia con la que los tres grupos han escuchado distinto tipo de consejos a personas adultas



Los resultados anteriormente expuestos, permiten destacar como una de las diferencias más significativas entre los adolescentes de los tres niveles de protección respecto a la violencia de género, los consejos que han escuchado sobre la resolución de conflictos y las relaciones entre hombres y mujeres. Es decir, que su identificación con el dominio y la violencia está sobre todo relacionada con los valores y actitudes que dicen haber escuchado a personas adultas de su entorno. Resultados similares se obtenían en 2010.

5.2.9. Percepción de igualdad de oportunidades por los tres grupos

Se analizaron las relaciones entre las respuestas dadas por los adolescentes de los tres tipos de protección a las preguntas sobre anticipación de igualdad de oportunidades en la vida adulta. En la Tabla 27 se presenta el resumen de los estadísticos de asociación.

Tabla 27. Relación entre la percepción de igualdad de oportunidades y tipo de protección frente a la violencia de género entre los adolescentes

Variables	Ji-cuadrado(N,g)	V
En los estudios	173,72*** (2704, 4)	.18
Para encontrar trabajo	58,24*** (2704, 4)	.10
El sueldo en el trabajo	78,52*** (2704, 4)	.12
Puestos poder en la empresa	42,72*** (2704, 4)	.09
Puestos poder en política	64,26*** (2704, 4)	.11
Descansar en su casa	153,94*** (2704, 4)	.17
Establecer relaciones afectivas con hijos e hijas	348,99*** (2704, 4)	.25
Romper con una pareja con la que no quiere estar	176,84*** (2704, 4)	.18
Ser felices	460,80*** (2704, 4)	.29

*** p < .001

Se han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre todas las variables y el tipo de protección respecto a la violencia de género de los adolescentes, superiores a las encontradas en estas mismas respuestas entre las adolescentes. A continuación se presenta un resumen de las principales diferencias encontradas:

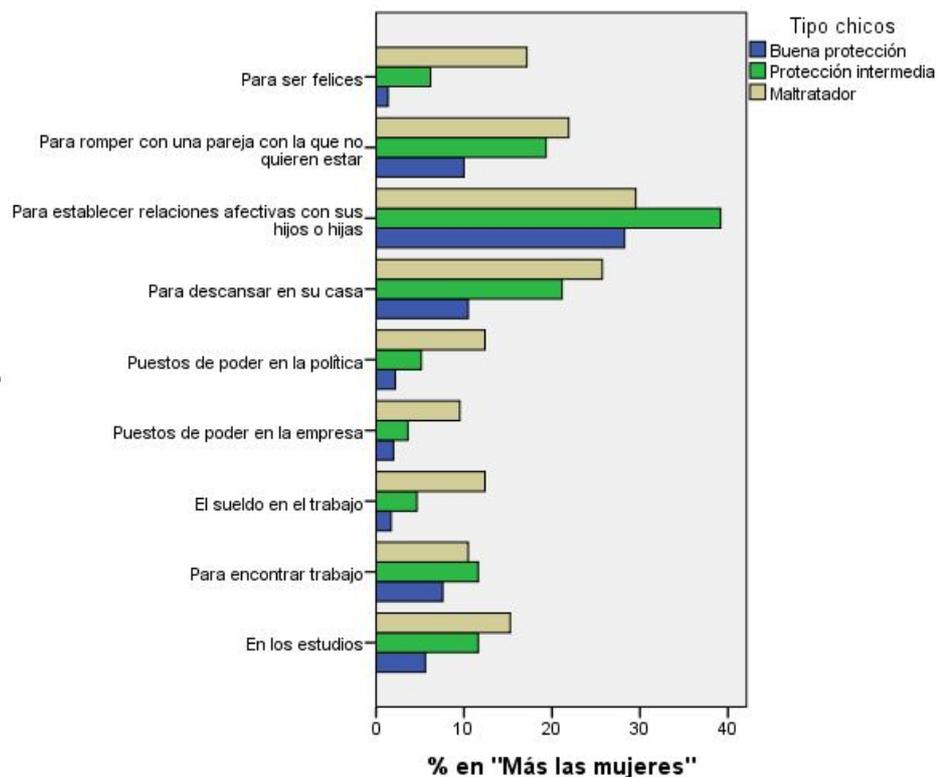
- *Oportunidades en los estudios y en el trabajo (para encontrarlo, en el salario, en puestos de poder en empresas y en la política).* Los grupos de maltratadores y de protección intermedia están infra-representados entre quienes consideran que hombres y mujeres van a tener las mismas oportunidades académicas, laborales y para puestos de poder.

- *Descansar en su casa.* En los dos grupos no maltratadores es mayoritaria la atribución de “las mismas oportunidades”, aunque el porcentaje es algo mayor en el grupo de buena protección. En el grupo de maltratadores la opción de las mismas oportunidades es menor que la opción de más el hombre (31,4% y 42,9%, respectivamente).
- *Establecer relaciones afectivas con hijos e hijas.* La atribución mayoritaria es la de “las mismas oportunidades” en todos los grupos, pero es algo mayor de la esperable por azar en el grupo de “buena protección” y menor en los otros dos grupos.
- *Ser felices.* La opinión mayoritaria en todos los grupos es la de “las mismas oportunidades”. No obstante, en esta categoría, el porcentaje del grupo de maltratadores es menor que la esperable por azar y muy inferior a la expresada por los otros dos grupos (51,4% frente a 97,5% y 91,2%). Dicho grupo está sobre-representado entre quienes atribuyen más oportunidades al hombre (31,4% frente a 1,1% y 2,6%).
- *Romper con una pareja con la que no se quiere estar.* La opinión mayoritaria es la de “las mismas oportunidades” en los grupos de buena protección y protección intermedia (82,6% y 67,9%) y menor el grupo de maltratadores (40,1%). En este grupo también están sobrerrepresentados los que creen que el hombre tiene más oportunidades (38,1%, frente a 7,4% y 12,8% en los otros dos grupos).

En resumen, aunque la respuesta mayoritaria en casi todas las preguntas es la que anticipa igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres a lo largo de la vida, los chicos del grupo con buena protección están sobrerrepresentados en dicha respuesta y los grupos de maltratadores suelen estar sobrerrepresentados en los que atribuyen más oportunidades al hombre (esto último se produce más ahora que en 2010). Resultados que reflejan la relación entre percepción de igualdad y protección frente a la violencia de género como forma de ejercer el dominio y la sumisión.

Uno de los resultados más sorprendentes obtenidos en este bloque de preguntas es que el grupo de maltratadores está sobrerrepresentado entre quienes anticipan que las mujeres van a tener más oportunidades que los hombres, incluso en aquellos temas en los que existe actualmente una clara discriminación en sentido contrario. En la Figura 25 se presenta un resumen de los porcentajes de cada grupo que responde en este sentido.

Figura 25. Porcentaje de chicos de cada grupo que anticipa más oportunidades para las mujeres



Como puede observarse en la Figura 25, el grupo de maltratadores está sobre-representado entre quienes perciben que las mujeres van a tener más oportunidades: para ser felices, para descansar en su casa, para ocupar puestos de poder en la política y en la empresa, trabajo, ganar más dinero y para los estudios. Como posible explicación a dicho resultado cabe relacionarlo con la resistencia al cambio que el avance de las mujeres hacia la igualdad puede estar produciendo en estos chicos.

5.2.10. Relaciones de pareja en los tres grupos

En la tabla 28 se presentan los resultados sobre la experiencia en relaciones de pareja y el tipo de protección de los adolescentes respecto a la violencia de género. Se han excluido los indicadores de maltrato ejercido (por ser uno de los criterios de formación del grupo). Conviene recordar, en este sentido, que las preguntas sobre estas situaciones de maltrato hacían referencia a la chica con la que sales, has salido, querías salir o quería salir contigo.

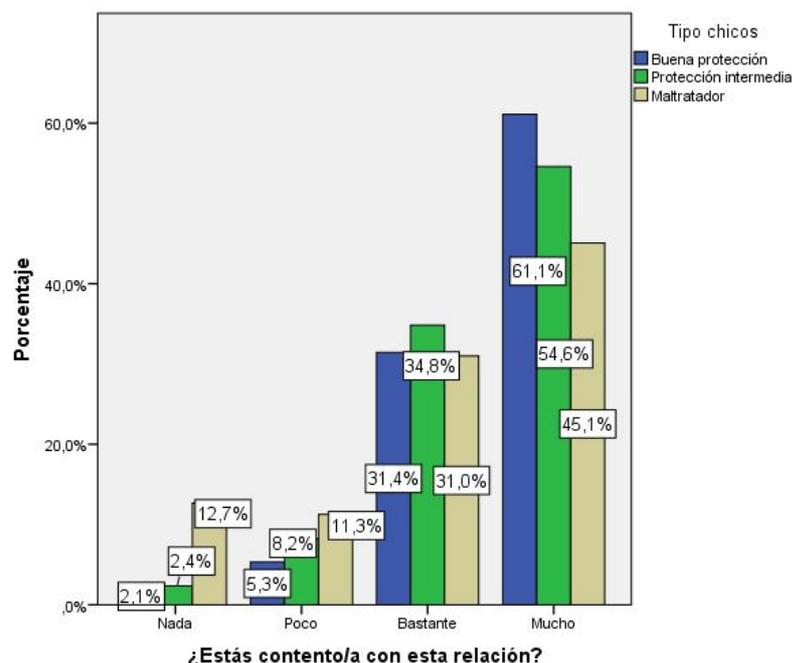
Tabla 28. Asociación entre experiencia en relaciones de pareja y tipo de protección respecto a la violencia de género en los adolescentes

Variables	Ji-cuadrado(N,gl)	V
Sale con alguien en la actualidad	1,34 ns (2704, 2)	.02
Cuánto tiempo lleva saliendo	13,55 ** (1380, 4)	.07
Cada cuanto tiempo se ven	6,23 ns (1380, 6)	.04
Edad de la persona con la que sale	0,73 ns (1380, 4)	.03
Satisfacción con la relación	39,83*** (1380, 6)	.12

ns: no significativa; ** p < .01; *** p < .001

Puede observarse que la mayor parte de las relaciones son muy bajas y no significativas, alcanzando valores estadísticamente significativos solamente en "tiempo que llevan saliendo" y "satisfacción con la relación", siendo esta última la única que alcanza un valor superior a 0.10. Es decir, que el tipo de protección respecto a la violencia de género de los adolescentes no depende de si se ha interactuado con una pareja o más parejas, sino de otras condiciones. En la Figura 26 se presenta gráficamente la distribución conjunta del tipo de protección con satisfacción en la relación con la pareja.

Figura 26. Satisfacción con la relación de pareja actual en función del tipo de protección respecto a la violencia de género



Como puede observarse en la Figura 26, el porcentaje de chicos maltratadores que valora el nivel de satisfacción con su relación de pareja como "nada" (12,7%) o "poco" (11,3%), aunque bajo, es significativamente mayor que el porcentaje de chicos de los otros grupos que responden de dicha manera. En el otro extremo, los chicos con buena protección están sobre-representados entre quienes califican dicho nivel

como muy elevado. Como sucedía en 2010, estos resultados reflejan que también desde la perspectiva de los chicos existe cierta relación entre el establecimiento de relaciones de pareja basadas en el respeto mutuo y el grado de satisfacción con dichas relaciones.

En la tabla 29 se presentan los estadísticos descriptivos sobre la edad con la que iniciaron su primera relación de pareja y el tipo de protección frente a la violencia de género de los adolescentes. Conviene tener en cuenta que, a diferencia del resto del cuestionario, en esta pregunta los adolescentes debían escribir la respuesta. Como se puede ver en la Tabla, los adolescentes maltratadores informan haber iniciado su primera relación a los 12,60 años, la misma edad que los chicos maltratadores evaluados en el 2010. También en 2013 la relación entre tipo de protección y edad de inicio de las relaciones de pareja es estadísticamente significativa ($F-B-F(2 \text{ y } 219,70) = 13,06$, eta cuadrado = .014). El estadístico de Games-Howell mostró diferencias ($p < .05$) del grupo de maltratadores (edad media más temprana) con los otros dos grupos. No obstante, el tamaño de efecto es pequeño, menor al detectado en 2010, puesto que la edad de la primera relación ha pasado en los chicos con buena protección de los 13,64 a los 13,35 años y en los chicos con protección intermedia de los 13,17 a los 12,75.

Tabla 29. Estadísticos descriptivos de la edad media de inicio de relaciones de pareja de los adolescentes de los tres grupos

	N	Media	Desviación típica
Buena protección	1670	13,35	2,38
Protección intermedia	718	12,75	2,44
Maltratador	88	12,60	3,23
Total	2476	13,15	2,45

En la tabla 30 se presenta la distribución de respuestas de los adolescentes de los tres grupos en las preguntas referidas a "A quién o a quiénes has tratado de alguna de las formas anteriores" (la lista de situaciones con las que se elaboró el factor de maltrato), pregunta que se planteaba solamente a quienes habían declarado haber ejercido alguna de las situaciones de maltrato producido o intentado hacia una chica en el contexto de una relación de pareja. Los porcentajes globales de cada situación se han calculado sobre el total de adolescentes incluidos en los análisis de tipos de protección respecto a la violencia de género: 2704. Y los porcentajes que figuran en la tabla 30 debajo del número de casos de cada grupo han sido calculados sobre el tamaño de cada uno de los grupos del total de respuestas válidas para dicho análisis de tipos: Buena protección = 1823, Protección intermedia = 776, Maltratador = 105.

Tabla 30. Número, porcentaje de casos y distribución por tipo de protección, de los adolescentes que respondieron sobre la identidad de la chica a la que dirigieron una conducta de maltrato

	N	Porcentaje Sobre el total	Buena protección	Protección intermedia	Maltratador
A la chica con quien salgo	472	17,5%	273 (15,0%)	150 (19,3%)	49 (46,7%)
A la chica con quién salía	796	29,4%	463 (25,4%)	275 (35,4%)	58 (55,2%)
A la chica que quería salir conmigo	283	10,5%	137 (7,5%)	104 (13,4%)	42 (40,0%)
A la chica con la que yo quería salir	321	11,9%	169 (9,3%)	116 (14,9%)	36 (34,3%)

Para valorar los resultados que se presentan en la tabla 30, conviene recordar que hacen referencia a haber vivido alguna vez o más alguna de 12 conductas de maltrato ejercido o intentado, incluidas las más frecuentes, como insultar, el intento de aislar o de control excesivo. Como puede observarse en dicha tabla: el 17,5% de los adolescentes afirma estar viviendo alguna de dichas conductas con la chica con la que salen; el 29,4% afirma haberla vivido en una relación anterior, el 10,5% con la chica que quería salir con él, y el 11,9% con la chica con la que él quería salir.

De acuerdo al criterio utilizado para establecer la tipología:

- ❖ El porcentaje de *maltratadores* que afirma haber ejercido situaciones de maltrato en los cuatro tipos de relación es mucho mayor al de los otros dos grupos, sin que se observe la fuerte diferencia que se detectaba entre las víctimas entre relaciones pasadas y actuales.
- ❖ El grupo de *protección intermedia* ha ejercido conductas de maltrato sobre todo en relaciones pasadas, en porcentajes más próximos al grupo con protección que al grupo de maltrato.
- ❖ Y el grupo *con buena protección* las ha ejercido en mucho menor grado, sin que esto signifique ausencia total de riesgo de emitir o intentar conductas de maltrato de género.

5.2.11. Cómo son los adolescentes que han ejercido maltrato en una relación anterior y en la relación actual

Del total de los adolescentes que respondieron sobre la identidad de la chica con la que habían ejercido o intentado una conducta de maltrato, hay 93 (el 3,4% de los 2704 que responden a este bloque de

preguntas) que señalan haberlo vivido con la chica con la que salían y también con la chica con la que salen en la actualidad. De estos 93 adolescentes que afirman haber ejercido dichas conductas en más de una relación, 33 corresponden al grupo que en principio parece tener buena protección (son el 1,8% de dicho grupo), 26 pertenecen al grupo de protección intermedia (son el 3,4% de dicho grupo) y 34 al grupo de maltratadores (son el 32,4% de dicho grupo). Resultados similares a los obtenidos en 2010. A continuación se presentan las diferencias entre este grupo (reincidentes) y los que ejercieron maltrato en la relación pasada, pero no en la actual (no reincidentes, N = 175) en diferentes características.

Tabla 31. Estadísticos descriptivos de los adolescentes que han ejercido conductas de maltrato en una relación pasada y actual (reincidentes) o solo en anterior (no reincidentes)

	Reincidencia	Media	Desv. Típica
Rechazo a la expresión emocional	No reincidente	,97	,89
	Reincidente	1,21	,92
Dificultad para las relaciones con chicos y con chicas	No reincidente	,49	,73
	Reincidente	,67	,89
Percepción de control sobre lo que se vive	No reincidente	2,72	,82
	Reincidente	2,42	1,15
Autoestima	No reincidente	2,98	,74
	Reincidente	2,80	,73
Justificación de la violencia género	No reincidente	,52	,65
	Reincidente	,74	,73
Justificación del sexismo y de la violencia reactiva	No reincidente	,81	,67
	Reincidente	,99	,69
Consejos de dominio, sumisión y violencia	No reincidente	1,09	,56
	Reincidente	1,25	,69
Consejos de igualdad y no violencia	No reincidente	2,04	,71
	Reincidente	1,83	,88
Consideración como maltrato de situaciones de abuso múltiple	No reincidente	2,23	,93
	Reincidente	1,72	1,07
Consideración como maltrato de situaciones de abuso emocional	No reincidente	1,82	,89
	Reincidente	1,54	,89
Concepto de maltrato de la chica al chico	No reincidente	2,02	,94
	Reincidente	1,63	1,00
Edad de la primera relación de pareja	No reincidente	13,79	2,59
	Reincidente	12,73	2,67

El análisis de las diferencias entre los dos grupos de adolescentes refleja que los que afirman haber dirigido conductas de maltrato a la chica con la que salían y a la chica con la que salen actualmente, difieren significativamente de los que afirman haberlo hecho solo con la chica con la que salían ($p < .05$, unilateral), en

los siguientes problemas y condiciones de riesgo de reincidencia, detectadas también como tales en el estudio de 2010:

1. Están más de acuerdo con la *justificación de la violencia de género*.
2. Están más de acuerdo con la *justificación del sexismo y de la violencia reactiva*
3. Han escuchado con más frecuencia a personas adultas *consejos de dominio, sumisión y violencia*.
4. Han escuchado con menos frecuencia a personas adultas *consejos de igualdad y no violencia*.
5. Reconocen en menor medida como maltrato las conductas de abuso emocional y de abuso múltiple de un chico hacia la chica con la que sale (*menor rechazo de la violencia de género*). También reconocen en menor medida las situaciones de abuso de la chica hacia el chico.
6. Expresan más rechazo a la expresión emocional, más dureza emocional.
7. Tienen una menor puntuación en la escala de *autoestima*.
8. Afirman tener más *dificultades para relacionarse con chicas y con chicos*.

Con respecto a otras variables de tipo categórico no mostradas en la tabla anterior, también se ha encontrado que los reincidentes faltan más al colegio sin causa justificada.

El conjunto de los resultados obtenidos, permiten incluir las seis primeras condiciones dentro un mismo problema: una forma de entender las relaciones y estructurar los valores que coincide con el modelo dominio-sumisión en el que se basa la violencia de género, la principal condición de riesgo, como suele ser reconocida tanto por las organizaciones de derechos humanos que trabajan para erradicar este problema como en las investigaciones científicas que lo estudian.

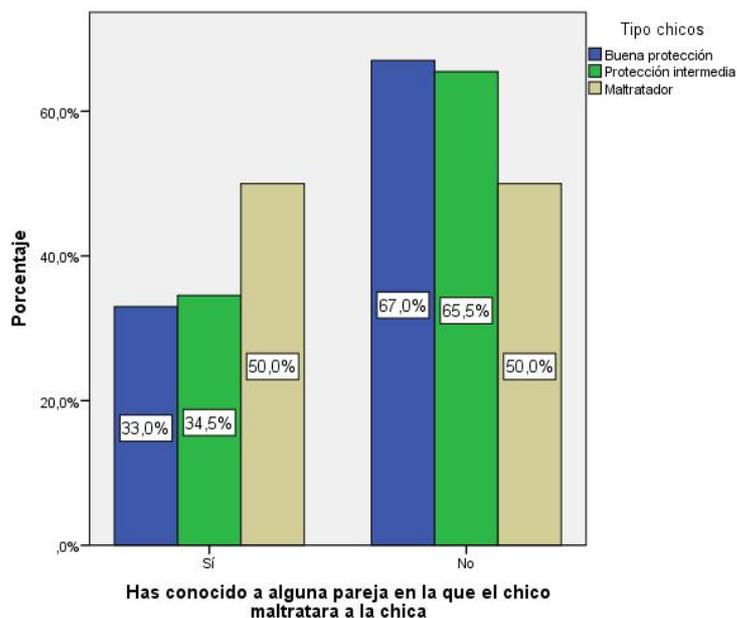
Conviene tener en cuenta también que no se observan diferencias significativas entre reincidentes y no reincidentes en las siguientes variables: valoración del rendimiento, expectativas de estudios, país de origen, consumo de drogas o tiempo dedicado a los estudios, deporte, lecturas o uso de Internet.

5.2.12. Respuestas sobre conocimiento de situaciones de violencia de género en los tres grupos

En las Figuras 27 y 28 se presentan las relaciones entre el tipo de protección respecto a la violencia de género de los adolescentes y sus respuestas sobre el conocimiento de parejas en las que el chico maltratará a la chica. Como puede observarse en la Figura 27, lógicamente hay una relación estadísticamente

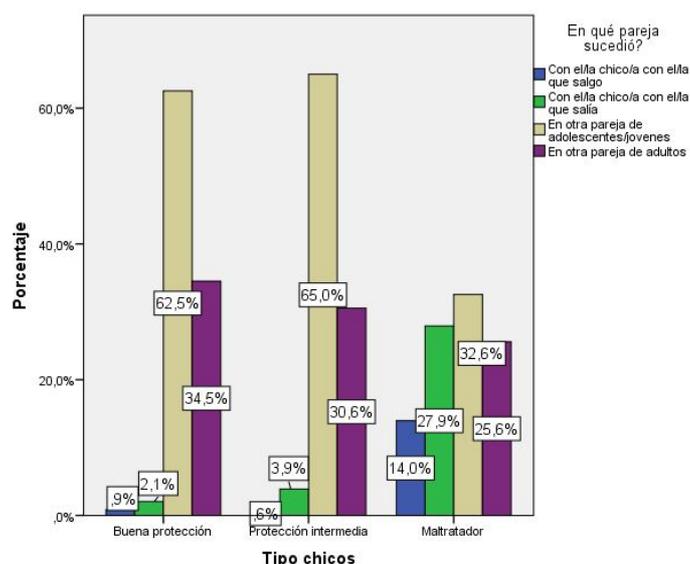
significativa entre ambas variables (ji-cuadrado (2704, 2) = 10,86, $p < .01$), caracterizada porque el grupo de maltratadores responde en mayor porcentaje (un 50,0%) conocer situaciones en las que el chico maltratará a la chica. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que dicho porcentaje es algo menor al del porcentaje de chicas del grupo de víctimas que responde conocer una situación de maltrato de género (el 59,6%). Diferencias que pueden ser interpretadas en función de la mayor o menor dificultad de calificar como maltrato las conductas concretas a través de las cuales se ejerce o se sufre en la relación de pareja. En 2010, el porcentaje de maltratadores que decía conocer una situación de maltrato era sensiblemente menor, del 39,1%, y el de víctimas del 60,9%, muy similar.

Figura 27. Respuestas sobre conocimiento de situaciones de violencia de género en función del tipo de protección de los adolescentes



La relación entre el tipo de adolescente y la pareja en la que sucedió el maltrato conocido es estadísticamente significativa (ji-cuadrado (562, 6) = 101,82, $p < ,001$, $V = .30$), estando sobre-representados los maltratadores entre quienes responden que el maltrato conocido se ha producido en su propia relación de pareja (actual o pasada), respuestas en las que están infrarrepresentados los chicos del grupo con buena protección. El número de adolescentes que respondieron afirmativamente a esta pregunta fue de $n = 562$ (20,8% del total).

Figura 28. Respuestas sobre la pareja en la que sucedió el maltrato conocido en función del tipo de protección de los adolescentes



Conviene tener en cuenta que 36 adolescentes (el 1,33% del total de los que respondieron a esta pregunta sobre conocimiento de una pareja en la que el chico maltratara a la chica) respondieron que dicho maltrato se producía en su propia relación de pareja (pasada o actual). Analizando las respuestas en función del tipo de protección se observa que:

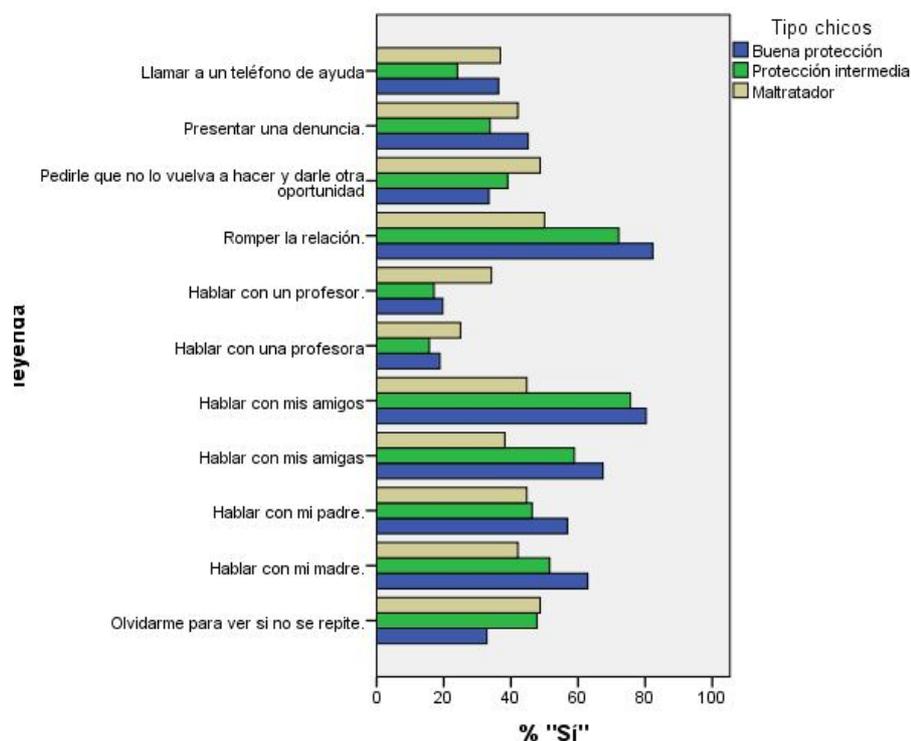
- ❖ El 41,9% de los adolescentes del grupo de maltratadores menciona sus propias relaciones de pareja, sobre todo las pasadas, al preguntarles si han conocido alguna pareja en la que el chico maltratara a la chica. Esta cifra era de un 33% en 2010. Estos resultados reflejan que aunque la mayoría de los chicos maltratadores sigue teniendo dificultades para identificar como maltrato las conductas concretas que afirman estar ejerciendo, esta dificultad disminuye de forma significativa.
- ❖ El 4,5% del grupo de adolescentes con protección intermedia menciona su propia relación de pareja (sobre todo pasada) como una situación de maltrato.
- ❖ El 3,0% del grupo de adolescentes con buena protección menciona su propia relación de pareja (sobre todo pasada) como una relación de maltrato.

No se han observado diferencias significativas entre el tipo de protección y las respuestas de las adolescentes sobre cómo se resolvió el caso de maltrato conocido.

5.2.13. Conductas que anticipan ante el maltrato en su pareja

En la figura 29 y en la tabla 32 se presentan las distribuciones de respuestas de los chicos de los tres tipos de protección respecto a la violencia de género en la pregunta referida a qué harían ante situaciones de maltrato: *¿Si te sucediera algo así qué harías?* Aunque la pregunta se elaboró pensando en situaciones de violencia de género, es posible que algunos chicos la interpretaran como una situación en la que fueran víctimas del maltrato de su pareja.

Figura 29. Conductas que anticipan realizar los adolescentes de cada grupo ante el maltrato en su pareja



Como puede observarse en la figura 29 y la tabla 32, las conductas que se anticipan por un mayor número de adolescentes en los tres grupos son: hablar con mis amigos y romper la relación. En todas las conductas las diferencias entre los tres grupos son estadísticamente significativas. En la mayoría de las conductas que pueden suponer interrumpir la relación de maltrato y pedir ayuda los porcentajes de chicos de buena protección superan a los de protección intermedia y a los maltratadores, con dos excepciones (hablar con un profesor, hablar con una profesora) más frecuentes entre los maltratadores. En las acciones que significan el mantenimiento de la relación de maltrato, estos y el grupo con protección intermedia están sobre-representados, anticipando de forma mayoritaria: olvidar para ver si no se repite y dar otra oportunidad a la relación.

Tabla 32. Estadísticos descriptivos de conductas que anticipan ante el maltrato los tres grupos

		Proporción	Desviación típica
Olvidarme para ver si no se repite.	Buena protección	,32	,47
	Protección intermedia	,48	,50
	Maltratador	,52	,50
Hablar con mi madre.	Buena protección	,68	,47
	Protección intermedia	,55	,50
	Maltratador	,44	,50
Hablar con mi padre.	Buena protección	,63	,48
	Protección intermedia	,50	,50
	Maltratador	,46	,50
Hablar con mis amigas	Buena protección	,66	,47
	Protección intermedia	,57	,50
	Maltratador	,41	,50
Hablar con mis amigos	Buena protección	,78	,41
	Protección intermedia	,76	,43
	Maltratador	,49	,50
Hablar con una profesora	Buena protección	,22	,41
	Protección intermedia	,16	,37
	Maltratador	,26	,44
Hablar con un profesor.	Buena protección	,21	,41
	Protección intermedia	,17	,38
	Maltratador	,33	,47
Romper la relación.	Buena protección	,83	,38
	Protección intermedia	,73	,44
	Maltratador	,55	,50
Pedirle que no lo vuelva a hacer y darle otra oportunidad	Buena protección	,29	,45
	Protección intermedia	,39	,49
	Maltratador	,49	,50
Presentar una denuncia.	Buena protección	,54	,50
	Protección intermedia	,36	,48
	Maltratador	,42	,50
Llamar a un teléfono de ayuda	Buena protección	,41	,49
	Protección intermedia	,27	,45
	Maltratador	,37	,49

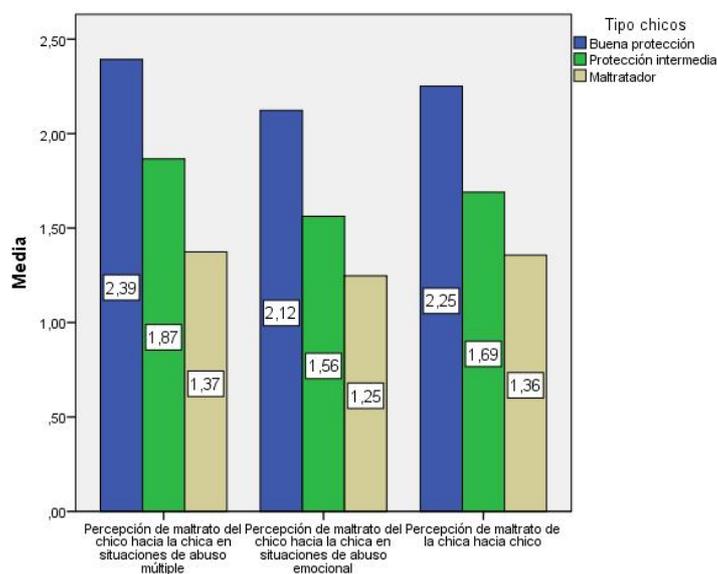
5.2.14. Concepto de maltrato en los tres grupos

En la Tabla 33 se presentan los estadísticos descriptivos relacionados con los factores del concepto de maltrato definidos en el capítulo dos. Las puntuaciones están en escala de 0-3 en los tres factores. En la Figura 30 se presentan las medias de los tres grupos.

Tabla 33. Estadísticos descriptivos sobre los factores del concepto de maltrato en función del tipo de protección de los adolescentes

		Media	Desv. Típica
Percepción de maltrato de chico hacia chica en situaciones de abuso múltiple	Buena protección	2,39	,85
	Protección intermedia	1,87	1,08
	Maltratador	1,37	1,07
	Total	2,20	,97
Percepción de maltrato del chico hacia chica en situaciones de abuso emocional	Buena protección	2,12	,88
	Protección intermedia	1,56	,98
	Maltratador	1,25	,91
	Total	1,93	,95
Percepción maltrato de chica hacia chico	Buena protección	2,25	,85
	Protección intermedia	1,69	1,02
	Maltratador	1,36	,97
	Total	2,06	,95

Figura 30. Puntuaciones medias de los factores del concepto de maltrato en función del tipo de protección de los adolescentes



Los tres factores sobre la percepción del maltrato en la relación de pareja muestran diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de protección de los adolescentes con pequeños tamaños de efecto. Dado que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas, los contrastes F que se presentan a continuación son los de Brown-Forsythe, con los grados de libertad corregidos; las pruebas "post-hoc" fueron realizadas, por el mismo motivo, con el contraste de Games-Howell. Los tamaños de efecto fueron calculados con el estadístico eta cuadrado.

- *Consideración como maltrato de conductas de abuso múltiple del chico hacia la chica* (F(2 y 369,30) = 103,20, p <.001). Eta cuadrado = .09. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas (p <.001) entre todos los grupos con decrecimiento de las medias desde el grupo de buena protección hasta el de maltratadores.
- *Consideración como maltrato de conductas de abuso emocional del chico hacia la chica* (F(2 y 437,31) = 125,52, p <.001). Eta cuadrado = .09. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas (p <.001) entre todos los grupos. El grupo de medias más altas es el de buena protección, seguido del grupo de protección intermedia y del grupo de maltratadores.
- *Consideración como maltrato de conductas de abuso de la chica hacia el chico* (F(2 y 406,23) = 117,76, p <.001). Eta cuadrado = .09. Los contrastes de Games-Howell mostraron diferencias estadísticamente significativas (p <.001) entre todos los grupos, con el siguiente orden de mayor a menor: buena protección, protección intermedia, maltratadores.

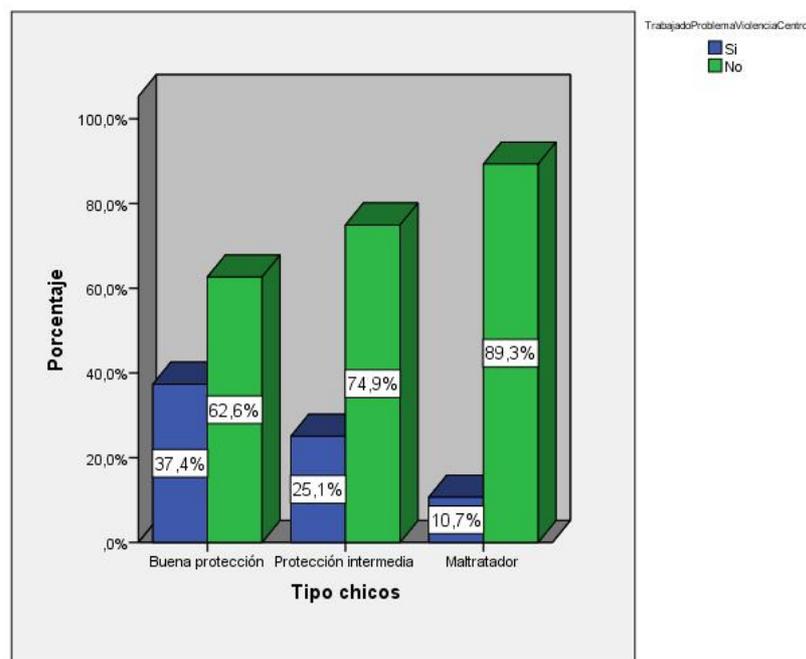
En resumen, igual a lo que se observaba en 2010, los resultados anteriormente expuestos reflejan que el concepto de maltrato de los adolescentes con mejor protección respecto a la violencia de género refleja mucha menor tolerancia con las conductas a través de las cuales se ejerce y también con cualquier conducta de la mujer hacia el hombre que pudiera significar maltrato. El grupo de maltratadores manifiesta el menor rechazo a todo tipo de conductas de maltrato, seguido del grupo con protección intermedia.

5.2.15. Actividades escolares contra la violencia de género recordadas por los tres grupos

Para analizar la relación de la frecuencia con la que se realizan actividades dirigidas a la promoción de la igualdad y prevención de la violencia en el centro educativo se obtuvo una puntuación suma del

conjunto de las seis actividades incluidas en el cuestionario sobre este tema, que se presenta convertida a la escala de 0-3. No se encontraron diferencias significativas consistentes entre los tres grupos en sus respuestas sobre la realización de dichas actividades. Sí se encontró, por el contrario, una diferencia significativa muy relevante en sus respuestas a la pregunta: ¿recuerdas si en el centro se ha trabajado el problema de la violencia que algunos hombres ejercen contra las mujeres en su relación de pareja? En la Figura 31 se presenta la distribución de frecuencias conjunta.

Figura 31. Recuerdo de haber trabajado en el sobre la violencia de género en función del tipo de protección de los Adolescentes



Como puede observarse en la Figura 31, entre los adolescentes con buena protección, el 37,4% recuerda haber trabajado en la escuela, este porcentaje es del 25,1% en el grupo de protección intermedia y del 10,7% entre los maltratadores. Como sucedía en 2010, la relación entre el nivel de protección de los adolescentes y el hecho de recordar haber trabajado el problema de la violencia de género en el centro educativo es estadísticamente significativa ($\chi^2(2) = 60,14, p < .001, V = .15$). Esta relación es en 2013 de mayor magnitud a la encontrada en 2010 ($V = .11$). Lo cual pone de manifiesto que el carácter protector del trabajo escolar contra la violencia de género tiene ahora más fuerza. Un examen de los residuos muestra que los chicos del grupo con buena protección recuerdan en mayor porcentaje que los otros grupos que se haya trabajado en el centro este tema. El mayor porcentaje de los que dicen "No" se encuentra en el grupo de maltratadores. Resultados que ponen de manifiesto la importancia que tiene el trabajo escolar en educación secundaria para erradicar este problema.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A partir del diagnóstico obtenido en esta investigación sobre la situación actual de la adolescencia escolarizada en estudios secundarios y su comparación con el de la investigación publicada en 2010, se han elaborado estas conclusiones y propuestas, junto a las cuales se presenta un resumen de los principales resultados en los que se basan. Conviene tener en cuenta que han sido debatidas y aprobadas en el Grupo de Trabajo en cuyo contexto se desarrolló esta investigación, en el que junto al equipo investigador de la Universidad Complutense, que la llevó a cabo, y la Delegación del Gobierno, que la impulsó, participaron representantes designados por el Ministerio de Educación así como por las Consejerías y Direcciones Provinciales de Educación de las Comunidades/Ciudades Autónomas de los centros educativos participantes.

1. Cambios en los principales indicadores de riesgo de violencia de género evaluados en 2010 y 2013

La comparación de los principales indicadores pone de manifiesto que aumenta el rechazo al sexismo y a la violencia de género así como el reconocimiento de haberla sufrido o ejercido.

A esta conclusión permite llegar la comparación de los resultados obtenidos en 2013 y 2010 en los siguientes indicadores:

- ❖ *Rechazo al sexismo y a la justificación de la violencia de género.* Como muestra del cambio se incluyen a continuación los porcentajes de quienes estaban bastante o muy de acuerdo con cada idea en 2010 y 2013: “El hombre que parece agresivo es más atractivo” (pasa del 9,1% al 7,8%) (uno de los resultados del estudio anterior al que más atención prestaron los medios de comunicación); “Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie” (pasa del 7,5% al 6,9%), “Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación” (del 8,2% al 7,4%), “Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle” (del 2,7% al 2,4%) y “Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre” (del 9% al 3,2%). Solamente en una de las cuestiones, referida a la violencia doméstica en general, el acuerdo medio es mayor en 2013 que en 2010: “La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí” (pasa del 3,1% al 8,6%).

❖ *Reconocimiento de haber sufrido situaciones de violencia de género por parte de las adolescentes.*

Como indicadores del mayor reconocimiento por parte de las adolescentes de haber sufrido dichas situaciones con frecuencia (a menudo o muchas veces) cabe considerar las siguientes diferencias: “Han intentado controlarme decidiendo por mí hasta el más mínimo detalle (con quien hablo, lo que digo, a donde voy...)”, las adolescentes que lo reconocen pasan del 7% al 9,5%); “Han intentado aislar me de mis amistades”, del 6,1% al 6,9%; “Me han insultado o ridiculizado” del 2,8% al 4%; “Me han hecho sentir miedo” del 2,7% al 4,2%; “Me he sentido obligada a actividades de tipo sexual en las que no quería participar” (del 1% al 1,4%); “He recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que me insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban” (de 1,4% a 2,6%), “Han difundido mensajes, insultos o imágenes mías por Internet o por teléfono móvil sin mi permiso” (de 0,8% a 1%); “Me han amenazado con agredirme para hacer cosas que no quería” (del 0,9% al 1,4%); “Me ha pegado” (se mantiene en el 1%).

❖ *Reconocimiento de haber ejercido conductas de violencia de género por parte de los adolescentes.*

Como sucedía en 2010, en la mayoría de los indicadores el porcentaje de chicos que reconoce haber intentado o ejercido la violencia es inferior al porcentaje de chicas que reconoce haberlo sufrido. En relación a lo cual cabe interpretar que el porcentaje de chicos que reconoce en 2013 haber ejercido dichas situaciones con frecuencia no difiera significativamente del detectado hace tres años. Si se encuentra un aumento significativo cuando se consideran conjuntamente las respuestas de los chicos que responden haber llevado a cabo dichas conductas a veces, a menudo o muchas veces.

2. Principales condiciones de riesgo en torno a cuya erradicación orientar la prevención

Los resultados obtenidos en 2013 vuelven a poner de manifiesto, como se encontraba en 2010, que desde la adolescencia la principal condición de riesgo de violencia de género es la mentalidad sexista basada en el dominio y la sumisión, mentalidad que la prevención debe erradicar

Esta es una de las principales conclusiones del conjunto de resultados obtenidos, de nuevo en el estudio de 2013. Sus resultados son, en este sentido, similares los obtenidos tres años antes y llevan a destacar como principales condiciones de riesgo de las conductas de maltrato que los chicos afirman haber ejercido en el contexto de relaciones de pareja con una chica, las siguientes:

- ❖ *La justificación de la violencia de genero y del dominio y la sumisión en la familia*, evaluadas a través del acuerdo con siete opiniones que generan hoy un gran rechazo social en más del 90% de adolescentes.
- ❖ *La justificación del sexismo y de la violencia como reacción a una agresión*, dos problemas que según los resultados de este estudio forman parte de una misma dimensión, evaluada a través del acuerdo con seis frases, rechazadas por la mayoría pero con las que está de acuerdo más del 20% de adolescentes.
- ❖ Los consejos escuchados a las personas del entorno, en los que *predominan mensajes de dominio y violencia* con inferior presencia de los *mensajes de igualdad y no violencia*.
- ❖ Una menor tendencia *a reconocer como maltrato las conductas específicas a través de las cuales se ejerce*.
- ❖ El rechazo a la expresión emocional, la *dureza emocional*, según la cual no se debe mostrar sensibilidad, debilidad o pedir ayuda a otras personas, de acuerdo al *estereotipo emocional machista*. Problema que se trasmítia a los niños como preparación para la violencia y que a veces las víctimas aprenden como mecanismo negativo de defensa frente a la violencia. En relación a estas dificultades emocionales cabe destacar, también, el hecho de que los chicos maltratadores puntúen menos en autoestima que los no maltratadores.

Los indicadores anteriormente mencionados también incrementan el riesgo de que las adolescentes sufran violencia de género.

Las adolescentes que han sido víctimas de maltrato en una relación anterior y también en la relación actual difieren de las que solo lo han vivido en una relación por la mayor frecuencia con la que han sufrido las formas de maltrato más graves (agresiones físicas, coacciones, presión para situaciones sexuales en las que no quieren participar y maltrato a través de nuevas tecnologías (mensajes intimidatorios, difusión de fotos suyas sin su permiso...)). Resultado que cabe relacionar con una mayor prolongación de las situaciones de maltrato en este grupo de adolescentes, que las expondría a las situaciones más graves y a su repetición. Su mayor dificultad para salir del maltrato podría explicarse por los siguientes problemas detectados en este grupo de adolescentes:

- ❖ Justifican en cierto sentido la violencia de género.
- ❖ Tienen más dificultad para reconocer como maltrato las situaciones específicas a través de las cuales se ejerce.
- ❖ Muestran mayor rechazo a la expresión de las emociones, mayor dureza emocional y menores puntuaciones en autoestima.

Para valorar el significado de estos resultados es importante tener en cuenta que las condiciones de riesgo anteriormente mencionadas son aprendidas a través de los múltiples contextos desde los cuales se reproduce el sexismo; y que también pueden aprenderse las condiciones que permiten contrarrestarlas, como se ha demostrado desde los primeros estudios experimentales realizados en España sobre la prevención de la violencia de género desde la adolescencia.

En estos estudios se han definido indicadores fiables para evaluar las principales condiciones de riesgo de violencia de género, indicadores que conviene completar con una evaluación más extensa de la *justificación de la violencia como respuesta a una agresión*, estrechamente relacionada con el sexismo y a la que conviene prestar una especial atención en la prevención de todo tipo de violencia, condición que no siempre es suficientemente reconocida en los intentos de prevenir violencias específicas.

Las mayores dificultades emocionales detectadas tanto en los maltratadores como en las víctimas vuelven a poner de manifiesto la importancia que una adecuada educación emocional puede tener para avanzar en la superación del sexismo y en la prevención de la violencia de género. Para lo cual es necesario que la escuela promueva y evalúe todas las competencias básicas del currículo, sin olvidar las competencias socioemocionales, a las que con frecuencia se presta menos atención de la requerida.

3. El creciente uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la relaciones de pareja

El cambio más importante detectado en la vida cotidiana de la adolescencia es el creciente uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), cambio que puede facilitar las relaciones de pareja pero que también puede incrementar los riesgos

Se resumen a continuación los principales resultados que llevan a dicha conclusión:

3.1. El creciente uso de las TICs. . De todos los cambios detectados, este parece ser el de mayor relevancia respecto a la violencia de género y su prevención. Casi el 95% de la adolescencia utiliza en 2013 Internet a

diario para comunicarse y casi uno de cada cuatro adolescentes dedica más de tres horas diarias a dicha actividad. Se trata de un cambio muy importante en las relaciones de la adolescencia actual que puede estar relacionado con otros cambios detectados en este estudio.

3.2. Las TICs pueden facilitar las relaciones pero también incrementar los riesgos. En los tres últimos años (2010-2013) se han producido los siguientes cambios en las relaciones de pareja que se establecen en la adolescencia.

- ❖ Disminuyen los chicos adolescentes **que reconocen tener dificultades para relacionarse con chicas**, del 24,3% al 20,4%.
- ❖ **Se ven menos.** El porcentaje de adolescentes que ve a su pareja cada día ha disminuido del 65,4% al 42%.
- ❖ **Disminuye la edad de la primera relación de pareja de los chicos** en casi cinco meses, situándose ahora como promedio en los 13 años y un mes. Entre las chicas, dicha edad se ha mantenido prácticamente igual, en torno a los 13 años y 7 meses. Conviene tener en cuenta que la precocidad en el inicio de las relaciones de pareja es una condición que incrementa el riesgo de ejercer maltrato de género en los chicos adolescentes, según los resultados obtenidos tanto en 2010 como en 2013.
- ❖ Aumenta la **insatisfacción con su actual pareja**. Los porcentajes de quienes responden que están poco o nada satisfechos/as con dicha relación pasan del 4,4% al 7,3% en el caso de las chicas y del 4,7% al 10,2% en el caso de los chicos.

4. Avances hacia la igualdad y resistencia al cambio

Conviene reconocer los avances hacia la igualdad para reforzarlos y extenderlos a otros ámbitos, como el emocional, que parecen muy resistentes al cambio

Los componentes emocionales del sexismo parecen ser especialmente resistentes al cambio y una de sus manifestaciones es el ideal de pareja que siguen expresando los chicos. Aunque los tres valores principales por los que les gustaría ser identificados a ellas y a ellos siguen siendo: 1º la simpatía, 2º la sinceridad y 3º la inteligencia y las chicas quieren que su pareja destaque sobre todo por la sinceridad y la simpatía, y en tercer

lugar por el atractivo físico, los chicos quieren que su pareja destaque sobre todo por el atractivo físico, seguido de la simpatía y en tercer lugar la sinceridad. Es decir, que sigue siendo necesario prestar una especial atención a la necesidad de superar dicha tendencia, estrechamente relacionada con los estereotipos de la mujer objeto.

Como importante avance en la superación del sexismo que excluía a las mujeres de la actividad deportiva, cabe destacar que disminuye el porcentaje de chicas que no dedicaba nada de tiempo a dicha actividad (que pasa del 33,2% al 19,8%) y aumentan considerablemente quienes dicen practicarla entre 1 y 2 horas" (del 24,1% al 32%) y "entre 2-3 horas" (del 6,6% al 9,4%). Este avance coincide con una de las recomendaciones destacadas en 2010 y pone de manifiesto la posibilidad de cambiar pautas de comportamiento que parecían muy resistentes al cambio.

Persisten las diferencias en rendimiento académico y expectativas de seguir estudiando, Las alumnas están sobre-representadas en todos los indicadores de éxito académico (como la autovaloración del rendimiento y las expectativas de seguir estudiando) y dedican bastante más tiempo a estudiar y a leer. Para valorar estos resultados, conviene recordar que hace solo dos décadas tuvo que promoverse la permanencia de las mujeres en el sistema educativo a través de campañas que recordaban a las familias: "No limites su educación, es una mujer del siglo XXI". Parece que hoy convendría transmitir un mensaje dirigido a los chicos que les ayude a valorar el trabajo sacrificado con objetivos a largo plazo, necesario para tener éxito académico, que parece ser incompatible con el *machismo*.

5. El excesivo tiempo utilizando las tics para comunicarse como condición de riesgo

Es preciso prevenir que el aumento del tiempo dedicado a comunicarse a través de Internet o el teléfono móvil reduzca en exceso el tiempo dedicado a otras actividades e influencias necesarias para el desarrollo durante la adolescencia, como la comunicación directa con amigas/os así como con las personas responsables de su educación, porque a través de la comunicación cara a cara se proporcionan oportunidades de entrenamiento socioemocional de una mayor riqueza y complejidad que las que suele proporcionar la comunicación a través de las TICs. Esta prevención debe realizarse reconociendo el valor que la utilización de dichas tecnologías puede tener y enseñando a utilizarlas correctamente.

Como muestra de la creciente utilización de las TICs en detrimento de otras actividades cabe considerar que en los tres últimos años haya crecido la influencia de Internet en la idea que tiene la adolescencia de la

violencia de género (quienes consideran que ha tenido bastante o mucha influencia pasa del 49.5% al 58.8%), al mismo tiempo que ha disminuido la influencia de: “Lo que he hablado con mi madre” (del 31,9% al 29,1%), “Lo que he hablado con mi padre” (del 24% al 22,1%), “Lo que he hablado con mis amigas” (del 40,1% al 34,3%) y “Lo que he hablado con mis amigos” (del 34,7% al 31,3%), “Lo que he visto en Tv/cine” (del 84,3% al 77,7%), “Lo que he leído en libros, folletos, prensa” (del 53,3% al 48,8%) y “Las explicaciones de las profesoras en clase” (del 45,8% al 40,9%)

En apoyo del riesgo que el exceso de tiempo con TICs puede suponer cabe considerar el hecho de que tanto las adolescentes víctimas de violencia de género como los maltratadores estén sobre-representados entre quienes pasan más de tres horas al día comunicándose con otras personas a través de Internet, la frecuencia máxima por la que se preguntaba.

6. enseñar a detectar la violencia de género desde sus inicios incluyendo sus formas actuales a través de las redes y el teléfono móvil

La prevención específica de la violencia de género en la adolescencia debe enseñar a detectar sus primeras manifestaciones en la pareja y cómo evoluciona, teniendo en cuenta el actual uso de las TICs en dicha violencia

Los siguientes resultados de este estudio pueden ayudar a saber cómo llevar a la práctica esta conclusión:

6.1. El control abusivo, la situación de maltrato que un mayor porcentaje de adolescentes reconoce haber sufrido con frecuencia (el 9,5% de las chicas) y haber ejercido con frecuencia (el 3,3% de los chicos), se manifiesta ahora a través de dichas tecnologías en:

- ❖ “El intento de control a través del móvil”, que reconoce haber ejercido frecuentemente el 3% de los chicos y sufrido el 7,5% de las chicas.
- ❖ “El uso frecuente de sus contraseñas, que ella le había dado a él confiadamente, para controlarla”, reconocido como algo frecuente por el 2,4% de los chicos y el 5% de las chicas.

6.2. Acoso a través de mensajes de Internet o móvil, evaluado a través de los siguientes indicadores:

- ❖ “He difundido frecuentemente mensajes de Internet o móvil que la insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban” reconocido por el 1,6% de los chicos. El 2,6% de las chicas reconoce haberlos recibido.

- ❖ “He difundido frecuentemente por Internet o móvil insultos, mensajes o imágenes tuyas, sin su permiso”: el 1,3% de los chicos responde que lo ha hecho y el 1% de las chicas haberlos sufrido.
- ❖ “He usado sus contraseñas, que ella me había dado confiadamente, para suplantar su identidad”, 1,6% de los chicos reconoce haberlo hecho y el 1,6% de las chicas haberlo sufrido, frecuentemente.

6.3. Los medios a través de los cuales un mayor porcentaje de chicos han enviado los mensajes en situaciones de violencia de género son: *Whatsapp*, *Tuenti* y teléfono móvil, seguidos a cierta distancia de *Twitter*, SMS, Messenger, Skype, Facebook y Youtube. Los medios más reconocidos por las chicas que sufrieron dichos mensajes son: *Whatsapp*, *Tuenti* y teléfono móvil, seguidos a cierta distancia de SMS.

7. Prevenir nuevos problemas: el cyberacoso, el grooming y el sexting

Es necesario prevenir estas nuevas formas de violencia ayudándoles a tomar conciencia del riesgo que pueden implicar las tecnologías de la información y la comunicación en determinadas situaciones.

Los resultados del estudio reflejan que existe una estrecha relación entre la conciencia del riesgo que implican dichas situaciones y su evitación.

7.1. Riesgo de cyberacoso. Para prevenirlo se recomienda: evitar proporcionar al posible acosador (o que éste pueda robar) imágenes u otro tipo de información íntima que pueda utilizar en el acoso, cuidar la lista de contactos impidiendo incluir en ella a personas que no sean de toda confianza y no responder a las provocaciones, puesto que actúan como refuerzo y dan ventaja a quien acosa. Pautas que han contrariado un importante porcentaje de adolescentes, que ha realizado dos veces o más las siguientes conductas: “usar webcam cuando se comunican con amigos o amigas” (el 56,3% de las chicas y el 48,3% de los chicos), “aceptar como amigo o amiga en la red a una persona desconocida” (el 37,1% de las chicas y el 44,5% de los chicos) y “responder a un mensaje en el que le insultan u ofenden” (el 30,2% de las chicas y el 38,3% de los chicos). Por otra parte, el 12,1% de los chicos y el 6,6% de las chicas responde que “ha difundido mensajes en los que se insulta u ofende a otras personas”, reconociendo por tanto haber contribuido al acoso a través de las TICs.

7.2. Riesgo de acoso sexual de menores en la red (grooming). Para prevenir dicho problema se recomienda evitar proporcionar un elemento que dé al potencial acosador fuerza para coaccionar al menor. El riesgo de que esto se produzca se incrementa a través de las siguientes conductas, que reconocen haber realizado dos veces o más el porcentaje de chicas y de chicos que se incluye entre paréntesis: “aceptar como amigo o amiga en la red a una persona desconocida” (el 37,1% de las chicas y el 44,5% de los chicos), “colgar una foto mía que mi padre o mi madre no autorizarían” (el 17,4% de las chicas y el 23% de los chicos), “quedar con un chico o una chica que se ha conocido a través de Internet” (el 7,6% de las chicas y el 15,5% de los chicos), “usar webcam para comunicarse con desconocidos” (el 4,7% de las chicas y el 8,2% de los chicos) y “responder a alguien desconocido que me ofrece cosas” (el 3,3% de las chicas y el 8,1% de los chicos).

7.3. Riesgo de sexting, envío de imágenes u otros contenidos eróticos a través de teléfonos móviles o Internet así como las extorsiones u otras coacciones derivadas de dichos contenidos. Para prevenirlo se aconseja no enviar nunca este tipo de contenidos ni favorecer que puedan ser robados por otras personas. Pautas que contrarían algunas de las conductas anteriormente mencionadas (como la utilización de la webcam con desconocidos) y sobre todo las siguientes conductas realizadas dos veces o más por el porcentaje de adolescentes que se incluye entre paréntesis: “colgar una foto mía de carácter sexual” (realizada por el 1,1% de las chicas y el 2,2% de los chicos) y “colgar una foto de mi pareja de carácter sexual” (llevada a cabo por el 0,7% de las chicas y por el 1,5% de los chicos).

7.4. Existe escasa percepción del riesgo de algunas conductas que pueden dar al potencial acosador el elemento de fuerza para coaccionar puesto que son bastante elevados los porcentajes de adolescentes que las perciben como “algo, poco o nada peligrosas”: “responder a un mensaje en el que alguien que no conozco me ofrece cosas” (el 24,8% de chicas y el 35,9% de chicos), “quedar con un chico o una chica que he conocido a través de Internet” (el 26,2% de chicas y el 49,3% de chicos), “colgar una foto mía que mi madre o mi padre no autorizarían” (el 49% de chicas y el 61,2% de chicos), “usar webcam cuando me comunico con desconocidos” (el 14,4% de chicas y el 28,7% de chicos).

8. El decisivo papel de la Escuela en la prevención de la violencia de género

El hecho de haber trabajado en la escuela el problema de la violencia de género disminuye el riesgo de ser maltratador, en el caso de los chicos. El carácter protector de esta prevención escolar, que ya se encontraba en 2010, se encuentra de nuevo en 2013, con un mayor efecto. El trabajo escolar también protege a las chicas del riesgo de vivir violencia de género, aunque con un menor efecto.

Hay que reconocer los avances de la escuela y proporcionar al profesorado las medidas que destacan como más relevantes para mejorar su trabajo en la prevención de la violencia de género. La comparación de las actividades escolares realizadas en 2013 con las de 2010 refleja la necesidad de tener en cuenta los resultados que se resumen a continuación:

8.1. Aumentan ligeramente la mayoría de las actividades escolares sobre la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia. Se incluyen entre paréntesis el porcentaje de quienes han trabajado en las aulas una vez por semana o más cada actividad: "trabajamos en clase en equipos formados por chicos y chicas" (pasa del 66,6% al 67,8%), "trabajamos sobre los conflictos que surgen en clase para resolverlos de forma justa" (del 60,4% al 58,1%), "se realizan actividades sobre el papel de las mujeres en los temas que estudiamos" (del 42,8 al 44,3%), "trabajamos sobre lo que es el machismo y como corregirlo" (del 41,7% al 44,3%), "analizamos cómo son las relaciones entre hombres y mujeres, sus problemas y cómo resolverlos" (del 44% al 44,8%), "Analizamos críticamente la imagen que de los hombres y las mujeres se trasmite en los medios de comunicación" (del 43,9% al 45,1%).

8.2. Aumenta la influencia que los y las adolescentes atribuyen a las explicaciones de los profesores en su idea de la violencia de género y se mantiene la influencia de los trabajos realizados en clase (individuales y en equipo). Para valorar estos resultados conviene tener en cuenta que solo otra influencia percibida ha aumentado entre 2010 y 2013: Internet, y que el resto de las influencias por las que se les pregunta han disminuido

8.3. Aumenta el número de profesoras y, sobre todo, de profesores que se implica en la prevención de la violencia de género. Las respuestas del profesorado al preguntarle si ha trabajado el último curso el problema de la violencia de género en sus clases, detectan un importante incremento del porcentaje global de docentes que reconoce trabajar ahora dicho tema (del 39,9% en 2010 al 61,4% en 2013) y que mientras hace tres años era significativamente más trabajado por las profesoras, ahora lo es por los profesores.

8.4. Mejora la eficacia que el profesorado atribuye a las actividades de prevención de la violencia de género realizadas en la escuela. Aunque la valoración de la eficacia del tratamiento escolar contra la violencia de género ya era muy positiva en 2010, todavía lo es más en 2013, resultando estadísticamente significativas las diferencias en los siguientes objetivos: “Desarrollar un concepto más maduro del amor y sus límites (pasando del 67,54% al 75,56% el porcentaje de quienes lo valoran para dicho objetivo como muy o bastante eficaz), “Saber detectar las primeras manifestaciones del abuso en la pareja y cómo evoluciona” (del 74,49% al 78,12%), “Prevenir que puedan utilizar la violencia en esa situación” (del 78,91% al 84,27%), “Saber dónde acudir si se encuentran en esa situación” (del 76,49% al 80,17%), “Detectar la violencia en otras parejas y ayudar a detenerla” (del 66,22% al 70,43%) y “Desarrollar habilidades de resolución de conflictos en este ámbito” (del 67,54% al 75,66%).

8.5. Disminuye de 40,9% a 39,3% el porcentaje de alumnado que recuerda haber trabajado en su centro el problema de la violencia que algunos hombres ejercen contra las mujeres en su relación de pareja o expareja. Y los que responden afirmativamente a dicha pregunta recuerdan haberlo trabajado a través de un mayor número de actividades. Es decir que, según las respuestas de los estudiantes han aumentado: “las jornadas o conferencias” (del 71,1% al 81,9%), “el profesor lo explicó” (del 73,3% al 78,6%), “lo trabajamos por equipos” (del 67,9% al 74,4%), “elaboramos nuestras propias propuestas sobre cómo prevenirlo” (del 51,6% al 59,4%), “lo trabajamos individualmente” (del 42,1% al 45%), “hemos visto vídeos, anuncios o reportajes sobre el tema” (del 67% al 83,6%), “hemos visto cine sobre el tema” (del 44% al 52,5%) y “los trabajos fueron considerados para la calificación en alguna asignatura” (del 41,4% al 48,5%). Conviene tener en cuenta que las actividades que más se han incrementado respecto a 2010 son: las jornadas o conferencias, que los y las adolescentes elaboren por equipos sus propias propuestas sobre cómo erradicar este problema, su inclusión en el currículum de materias evaluables y la utilización de la tecnología audiovisual, tres de las cuales coinciden con las propuestas elaboradas a partir del estudio de 2010. Conviene tener en cuenta también que la actividad más frecuente tanto en 2010 como en 2013, “la profesora lo explicó”, también aumenta, aunque dicho aumento (del 82,3% al 85,6%) no llega a ser estadísticamente significativo.

8.6. Lo que pide el profesorado. Una inmensa mayoría del profesorado (por encima del 80%) estima que para generalizar la prevención de la violencia de género hay que disponer de programas de formación del profesorado que permitan incorporar este tema en planes integrales de centro, materiales bien elaborados, orientados a la prevención de todo tipo de violencia y que incluyan específicamente la violencia de género.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio se plantean las siguientes propuestas sobre cómo prevenir la violencia de género desde la educación escolar:

- ❖ *En todas las etapas, con tratamiento específico en la adolescencia.* Las actividades de construcción de la igualdad y prevención de la violencia de género deben adaptarse a cada nivel educativo e iniciarse en la Educación Infantil. Los resultados de esta investigación llevan a destacar la especial relevancia que puede tener, en este sentido, iniciar el tratamiento específico de este problema a los 12-13 años, edad en que se inician las primeras relaciones de pareja, sobre la incompatibilidad del amor con la violencia, erradicando los mitos que a dicha asociación contribuyen, y volverlo a tratar a los 14-16 años, momento en que pueden aprender a detectar cómo son las primeras manifestaciones del abuso en la pareja y cómo evoluciona, así como las medidas para ayudar a otras parejas próximas que puedan encontrarse en dicha situación
- ❖ *Llegar a toda la población adolescente.* Es necesario incrementar las medidas que permitan garantizar la extensión de la prevención específica de la violencia de género a toda la población adolescente, puesto que a pesar de haber aumentado sensiblemente el porcentaje de profesorado que trabaja este problema, se sigue detectando que un 60% de la población adolescente no recuerda haberlo trabajado en la escuela, viéndose así privada de una importante condición que reduce el riesgo de ser maltratador, en el caso de los chicos, y de ser víctima, en el caso de las chicas.
- ❖ *Planes de centro, trabajo en las aulas y personas expertas en igualdad.* Es preciso asegurar que la prevención de la violencia de género esté presente tanto en los planes globales de los centros (Plan de Convivencia, Programa de Acción Tutorial, Plan de coeducación...) como en las actividades que el profesorado desarrolla desde las aulas. Para conseguirlo puede ser de gran eficacia contar con el trabajo de la persona experta en igualdad a la que se hace referencia en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. La eficacia de este trabajo aumentará cuando se desarrolle en estrecha colaboración con el Equipo Directivo, los Departamentos Didácticos y de Orientación y el conjunto del profesorado en cada centro.
- ❖ *Con métodos participativos, cooperativos, sobre como elaborar sus propias propuestas para erradicar la violencia de género,* ayudando a construir así una cultura adolescente basada en la igualdad. Los resultados de este estudio llevan a destacar las relaciones de amistad como el

principal recurso al que pedir ayuda o consejo frente a la violencia de género. Conviene promover desde la escuela dichas relaciones a través del aprendizaje cooperativo y las asociaciones entre estudiantes, contextos de gran relevancia para la construcción de la identidad y el desarrollo de habilidades interpersonales.

- ❖ *Desde una perspectiva integral, basada en el respeto a los derechos humanos.* La prevención de la violencia de género debe realizarse en condiciones que favorezcan su eficacia a largo plazo y en situaciones críticas: desde una perspectiva integral de respeto a los derechos humanos, enseñando a rechazar todo tipo de violencia e incluyendo actividades específicas contra la violencia de género,
- ❖ *La formación del profesorado.* De acuerdo a lo que solicita el propio profesorado, para seguir avanzando en este tema es necesario incluir la formación en igualdad y en prevención de la violencia de género en su preparación, como una de las principales herramientas de las políticas educativas, teniendo en cuenta que la responsabilidad de sustituir el modelo de dominio-sumisión que subyace a la violencia de género afecta a todo el profesorado. Parece necesario, por tanto, incluir estos temas en la Formación Inicial, en la Actualización Docente y entre los temas evaluados para acceder al puesto de trabajo, de todo el profesorado, de Infantil, Primaria y, especialmente de Secundaria.
- ❖ *Materiales actualizados.* Los cambios detectados en este estudio ponen de manifiesto la necesidad de adaptar los materiales destinados a la prevención (documentos audiovisuales, textos, programas...) a las características de la situación actual, prestando una atención especial a los riesgos y oportunidades derivados de las TICs.

9. La prevención debe realizarse también desde las familias y su colaboración con la escuela

Es necesario sensibilizar a las familias sobre los cambios en la situación de la adolescencia y cómo adaptar su papel para prevenir la violencia de género en la era tecnológica.

Los consejos, modelos y experiencias vividas en la familia ejercen una gran influencia en el aprendizaje de la violencia de género o de su antítesis: la igualdad y el respeto mutuo.

9.1. Consejos sobre cómo resolver los conflictos. Las diferencias detectadas entre 2010 y 2013 reflejan un incremento del consejo de tratar de evitar la escalada de la violencia cuando queda en el ámbito psicológico pero no si se llega a la agresión física, en cuyo caso se incrementa ligeramente la tendencia a aconsejar la agresión. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que la mayoría de los adolescentes siguen respondiendo que no han escuchado con frecuencia dicho consejo y sí los consejos alternativos. “Si alguien te insulta, ignórale” (pasa del 74,9 al 77,4% en las chicas y del 62,3% al 64,6% en los chicos) y “Si alguien te pega, pégame tú” (pasa del 17,6% al 21% en las chicas y del 34,2% al 36,7% en el caso de los chicos). En relación a dichas diferencias cabe explicar que el porcentaje de chicos que justifica la *violencia como forma de solución de conflictos* sea el triple o más que el de chicas, en creencias como: “Está justificado agredir al que te ha quitado lo que es tuyo”; “Es correcto pegar al que te ha ofendido”. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que dichas creencias están estrechamente relacionadas con el estereotipo masculino tradicional y que pueden conducir a todo tipo de violencia, incluida la de género, cuando se perciba haber recibido una ofensa o una agresión. La colaboración de las familias con la escuela puede ser decisiva para erradicar este problema.

9.2. El énfasis familiar en la igualdad y en las formas no violentas de resolución de conflictos se dirige más a las chicas. Aunque la mayoría de las y los adolescentes han escuchado con frecuencia sobre todo mensajes a favor de la igualdad y la no violencia. Ellas están sobrerrepresentadas entre quienes responden haber escuchado que “Una buena relación de pareja debe establecerse de igual a igual” “muchas veces” y ellos entre quienes no lo han escuchado “nunca”. Además, los chicos han escuchado con más frecuencia que ellas los consejos que conducen a utilizar la violencia de forma reactiva: “Si alguien te pega, pégame tú”. Las chicas han escuchado con más frecuencia que ellos los consejos de no-violencia: “Si alguien quiere pelearse contigo trata de convencerle de que hay otra forma de resolver los problemas”. De lo cual se deriva la necesidad de sensibilizar a las familias sobre las ventajas que la igualdad y la no-violencia representan también para la educación de los hombres del siglo XXI.

9.3. Consejos sobre el amor. Aumenta ligeramente el porcentaje de adolescentes que ha escuchado con frecuencia el mensaje “Los celos son una expresión del amor” (del 29,3% al 35,8% en las chicas y del 29,3% al 36,8% en los chicos). El hecho de que se haya incrementado este consejo puede indicar un descenso en la conciencia de que suelen formar parte del control abusivo, conciencia que es necesario reforzar.

9.4. Conductas de protección respecto a los riesgos de las nuevas tecnologías. El 54,6% de las chicas y el 36,1% de los chicos han hablado dos veces o más con su padre o con su madre sobre lo que hacen

a través de Internet, porcentajes que se sitúan en el 40,3% y el 36,1%, respectivamente, respecto a haber tomado otras medidas de protección. De lo cual se deriva la conveniencia de sensibilizar a las familias sobre la necesidad de que se comuniquen con sus hijos e hijas para ayudarles a tomar conciencia del riesgo que implican determinadas situaciones y a evitarlas.

Estos resultados reflejan la necesidad de incrementar el trabajo destinado a sensibilizar a las familias sobre su papel en la superación del sexismo y la prevención de la violencia de género, de forma que tomen conciencia de la amenaza que dichos problemas representan para el bienestar y dignidad no solo de las mujeres sino también de los hombres, a los que privan de valores, habilidades y oportunidades imprescindibles para ellos mismos, las personas con las que se relacionan y el conjunto de la sociedad.

10. la alfabetización audiovisual y digital y el papel de los medios de comunicación

Es preciso incrementar las condiciones que favorecen el positivo papel de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación contra la violencia de género, generalizando las mejores prácticas, que son muchas y muy influyentes, así como fortalecer a la adolescencia, a través de la alfabetización mediática para que puedan aprovechar las oportunidades y protegerse de los riesgos que pueden implicar.

En relación a dicha conclusión cabe destacar los siguientes resultados obtenidos en este estudio:

- ❖ *Lo más influyente en la adolescencia.* Las dos principales fuentes de información en el tema de la violencia de género que reconoce la adolescencia actual son: el cine/la televisión (destacada como bastante o muy influyente por el 77,7% e Internet, (por el 58,8%).
- ❖ *Lo más influyente en el profesorado.* Las fuentes que el profesorado reconoce como más influyentes en su idea de la violencia de género son: los informativos de televisión (el 85,4% les reconoce bastante o mucha influencia), la prensa escrita (el 77,7%), el cine (el 69,8%) e Internet (el 66,6%).
- ❖ *Los documentos audiovisuales son utilizados frecuentemente para prevenir la violencia de género desde la escuela y su utilización aumenta en los últimos años.* El 83,6% del alumnado que recuerda haber trabajado este problema recuerda que "hemos visto vídeos, anuncios o reportajes sobre el tema" y el 52,5% que "hemos visto cine". En 2010 estas cifras eran, respectivamente, del 67% y del 44%.

En función del conjunto de resultados obtenidos en este estudio se desprende la conveniencia de incrementar los esfuerzos destinados a eliminar los estereotipos sexistas y la asociación del amor con la violencia de las pantallas, prestando una especial atención a las series y otros programas que tienen a la adolescencia como principal audiencia.

11. La colaboración de toda la sociedad para llegar a ser lo que queremos ser

Es importante transmitir al conjunto de la sociedad que la erradicación del modelo que conduce a la violencia de género es una tarea que afecta a todas las personas y contextos desde los cuales se reproduce o se transforma la cultura, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación

Los resultados obtenidos en este estudio reflejan, una vez más, que el sexismo y la violencia de género no son fatalidades biológicas, sino productos culturales, en los que, a pesar de expresarse con las últimas tecnologías, se reproduce un modelo social ancestral, basado en el dominio y la sumisión. Para sustituirlos por un modelo diferente y sostenible es precisa la colaboración de toda la sociedad, de todos los contextos de construcción de la cultura. De esta importante empresa depende que nos aproximemos a ser “lo que queremos ser” tan lejos a veces de lo que somos, sustituyendo el dominio y la sumisión” por el respeto mutuo como expresión cotidiana del respeto a los derechos humanos con los que nuestra sociedad se identifica como modelo general de convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakan, D. (1966) *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Caron, S.; Carter, B. (1997) The relationships among sex role orientation, egalitarianism, attitudes toward sexuality and attitudes toward violence against women. *The Journal of Social Psychology*, 137 (5), 568-587.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Tres libros y un vídeo (con tres programas). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J.; Martínez Arias, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 73.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R.; Instituto de la Mujer (2002) *Good practice guide to mitigate the effects of and eradicate violence against woman*. Madrid: Presidencia de la Unión Europea
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., Martín, J., Carvajal, I., Peyro, M.J., Abril, V. (2010) *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad.
- Gallagher, K; Parrott, D. (2011) What Accounts for Men's Hostile Attitudes Toward Women? The Influence of Hegemonic Male Role Norms and Masculine Gender Role Stress. *Violence against Women*, 17, 568–583
- Golombok, S. Fivush, R. (1994) *Gender development*. New York: Cambridge University Press.
- Heise L. (1998) Violence against women: an integrated ecological framework. *Violence Against Women*, 4, 262–290.
- Holtzworth-Munroe, A., Bates, L., Smutzler, N. & Sandin, E. (1997). A brief review of the on husband violence. Part I: Maritally violent versus nonviolent men. *Aggression and Violent Behavior*, 2, 1, 65-99.
- Jakupcak, M., Lisak, D., & Roemer, L. (2002). The role of masculine ideology and masculine gender role stress in men's perpetration of relationship violence. *Psychology of Men and Masculinity*, 3, 97–106.
- Jouriles, E. N., Garrido, E., Rosenfield, D., & Mc-Donald, R. (2009). Experiences of psychological and physical aggression in adolescent romantic relationships: Links to psychological distress. *Child Abuse & Neglect*, 33, 451– 460.
- Kauffman, M. (1997) The construction of Masculinity and the Triad of Men's Violence
In: L. O' Toole & J. Schiffman (Eds.), *Gender Violence. Interdisciplinary Perspectives* (pp. 30-51). New York: University Press.
- Kelly, J. & Johnson, M (2008) Differentiation among types of intimate partner violence: research update and implications for interventions. *Family Court Review*, 46, 476 – 499
- Krug, E. ; Dahlberg, L.; Mercy, J.; Zwi, A.; Lozano, R (2002) *World report on violence and health*. New York: World Health Organization.

- Lawson, D., Brossart, D. & Shefferman, L.(2010) Assessing Gender Role of Partner-Violent Men Using the Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 (MMPI-2): Comparing Abuser Types. *Professional Psychology: Research and Practice*, 41, 260–266.
- Lewin, M. ; Tragos, L. (1987) Has the feminist movement influenced adolescent sex roles attitudes? A reassessment after a quarter century. *Sex Roles*, 16, 125-135.
- Little, L., Kantor, G., (2002) Using Ecological Theory to Understand Intimate Partner Violence and Child Maltreatment. *Journal of Community Health Nursing*, 19, 133-145.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2011) *Macroencuesta de Violencia de Género 2011*. Madrid: MSSSI.
- Ministerio de Igualdad (2009) Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Noonan, R. & Charles, D. (2009) Developing Teen Dating Violence Prevention Strategies : Formative Research With Middle School Youth Research With Middle School Youth. *Violence Against Women*, 15, 1087-1105.
- Pastorino E.; Dunham, R.; Kidwell, J.; Bacho, R.; Lamborn, S. (1997) Domain specific gender comparisons in identity development among college youth: Ideology and relationships. *Adolescence*, 32(127), 559-577.
- Reitzel-Jaffe, D. & Wolfe, D. (2001). Predictors of Relationship Abuse Among Young Men. *Journal of Interpersonal Violence*, 16, 99-115.
- Signorella M; Biger, R.; Liben, L. (1993) Development differences in children's gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 13, 106-126.
- Stith, S., Smith, D., Penn, C., Ward, D. Tritt, D. (2004). Intimate partner physical abuse perpetration and victimization risk factors: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 65-98.
- Sugarman, D. B., & Frankel, S. L. (1996). Patriarchal ideology and wife-assault: A meta-analytic review. *Journal of Family Violence*, 11, 13–40.
- Naciones Unidas (1995) Cuarta conferencia Mundial sobre las Mujeres. Pekín: Naciones Unidas.
- Valls, R., Puigvert, L. & Duque, E. (2008). Gender Violence Among Teenagers: Socialization and Prevention. *Violence Against Women*, 14, 759-785.
- Walker, L. (1984). *The Battered Women Syndrome*. New York: Springer.
- White, & Smith (2009). Covariation in the Use of Physical and Sexual Intimate Partner Aggression Among Adolescent and College-Age Men : A Longitudinal Analysis. *Violence Against Women*, 15, 24-43
- Williams, T. S., Craig, W., Connolly, J., Pepler, D., & Laporte, L. (2008). Risk models of dating aggression across different adolescent relationships: A developmental psychopathology approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 622–632.

ANEXO I. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los procedimientos utilizados en el análisis de los datos son los que se describen a continuación. Los análisis fueron realizados con el programa de análisis estadístico SPSS v. 20 para Windows excepto las comparaciones de proporciones de los estudios de 2010 y 2013.

- 1) **Descripción de las variables.** Se realizó en primer lugar el análisis descriptivo de todas las preguntas de los distintos bloques del cuestionario por medio de tablas de porcentajes y representaciones gráficas. Las descripciones tabulares se presentan en primer lugar para el grupo completo de respondientes y a continuación segmentadas por género. En las representaciones gráficas los porcentajes se presentan agrupados según el género.

- 2) **Reducción de indicadores basados en un elemento a indicadores más globales o índices.** Varios bloques de los cuestionarios están formados por conjuntos de preguntas que se supone son representativos de un mismo atributo. La inclusión de varias preguntas obedece a la necesidad de obtener índices del atributo con adecuada fiabilidad. Con estas preguntas se procedió a la reducción de la dimensionalidad por medio de procedimientos de Análisis Factorial Exploratorio, ya que el objetivo principal era la reducción o conversión de indicadores en índices. Como técnica de extracción se utilizó el análisis de componentes principales. Tras la extracción se procedió a la rotación oblicua por el método PROMAX. Cuando los factores mostraban correlaciones moderadas o altas (superiores a .30) se mantuvo dicha configuración. Si, por el contrario, los factores mostraban correlaciones bajas, se procedió a una nueva rotación con procedimientos ortogonales (VARIMAX). Se obtuvieron dos tipos de puntuaciones para los nuevos índices, puntuaciones factoriales por el método de la regresión y puntuaciones sumativas sumando los ítems que puntúan en cada factor. Dada la mayor simplicidad del segundo procedimiento especialmente si otros investigadores quieren reproducir las puntuaciones y las elevadas correlaciones entre ambas (siempre superiores a 0,92), en los análisis posteriores se trabajó con las puntuaciones sumativas. Antes de la construcción de los índices se analizó la *fiabilidad como consistencia interna* de las puntuaciones en los factores. El procedimiento utilizado fue el *coeficiente alpha*. Se eliminaron algunos ítems que no mostraron adecuados índices de discriminación o correlaciones corregidas con la escala total. Las matrices de saturaciones factoriales (matrices de configuración) se encuentran en el Anexo del Estudio realizado en el 2010⁴. Las matrices de los nuevos bloques de preguntas introducidos en el estudio del 2013 se presentan en el Anexo II. Las puntuaciones en los factores del estudio de 2013 se calcularon con los mismos indicadores de 2010, para poder establecer comparaciones. En general, se mantuvo la misma estructura en las dos muestras.

⁴ Número 8 de la Colección "Contra la violencia de género. Documentos". Disponible en <http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/librocoleccionVG/libro8.htm>

3) Relaciones de indicadores cuantitativos con el género y el tipo de estudio del alumnado Para el análisis de las relaciones con el género y en su caso con la etapa educativa, se utilizaron dos tipos de análisis de datos. Para las variables cuantitativas (generalmente las puntuaciones en los índices contruidos a partir de respuestas múltiples) se realizaron Análisis de Varianza normalmente con dos factores de clasificación, género y etapa. En ocasiones se consideró únicamente el género, calculando contrastes *t de Student*. En todos los casos se examinó el cumplimiento del supuesto de la homogeneidad de las varianzas entre los grupos, procediendo a la selección del contraste según se cumpliera o no. Cuando no se cumplía, en los análisis *t de Student* se optó por el procedimiento de varianzas heterogéneas con grados de libertad calculados. En el caso de las pruebas a posteriori para analizar las diferencias entre edades, en el caso de no cumplimiento de la igualdad de varianzas, se utilizó el contraste de Games-Howell; si por el contrario se cumplía el supuesto, se utilizó el contraste de Bonferroni. Los tamaños de efecto se calcularon con el estadístico *eta cuadrado*, que toma valores entre 0 y 1, expresando valores próximos a 0 efectos nulos o muy bajos de la variable independiente explorada y valores. Según la clasificación de Cohen (1992) en términos de correlaciones al cuadrado tamaños de efecto superiores a .09 podrían considerarse medios en Psicología y superiores a .25, grandes.

4) Relaciones de indicadores cualitativos con el género y el tipo de estudio del alumnado. Estas relaciones fueron analizadas por medio de la construcción de tablas de contingencia donde una de las variables es el indicador de interés y la otra el género y/o la etapa educativa. El estudio de la relación o dependencia se llevó a cabo mediante el contraste *ji-cuadrado*. Cuando se encontró dependencia o relación entre las variables se procedió al cálculo de una medida de asociación con valores entre 0 y 1, que permite expresar la magnitud o grado de relación entre las variables. Se calculó el coeficiente de asociación *V de Cramer* que se puede considerar como medida de magnitud de la relación con valores entre 0 (ninguna relación) y 1 (asociación perfecta). En el análisis de una tabla de contingencia, cuando se encuentra una relación estadísticamente significativa, no todas las casillas o combinaciones de la tabla son importantes para la relación, pudiendo haber combinaciones en la que la frecuencia observada es similar a la esperable en el caso de que no hubiese relación entre las variables. Una forma útil de interpretar la relación es examinando las diferentes casillas o combinaciones y determinando aquellas en la que la frecuencia es significativamente mayor o menor de la esperable en ausencia de relación. El indicador recomendado para una interpretación rápida de estos efectos de casilla es el *residuo estandarizado corregido* (Agresti, 2007)⁵. En muestras grandes estos residuos siguen aproximadamente una distribución normal estandarizada ($N(0,1)$), pudiendo interpretarse como estadísticamente significativos los que toman valores $\geq |2|$. Según esto, casillas con residuos < -2 tienen *menor* frecuencia de la que sería esperable y casillas con residuos $>$

⁵ Agresti, A. (2007). *An introduction to categorical data análisis*. New York: Wiley.

2, tienen *mayor* frecuencia de la esperable. Para no interferir con la lectura del texto, en la presentación de los resultados se han omitido estas tablas, indicando simplemente la dirección de los residuos encontrados.

- 5) **Otras correlaciones.** También se calcularon correlaciones entre diferentes variables del estudio por medio de correlaciones producto-momento de Pearson y ordinales de Spearman.
- 6) **Tipologías de adolescentes.** A partir de algunas variables índices relevantes (obtenidas en los análisis factoriales antes señalados) se obtuvieron tipos de chicas adolescentes. El procedimiento utilizado para la clasificación de los sujetos fue el *análisis de conglomerados en dos etapas*, el mismo que se llevó a cabo en 2010. Se examinaron diversas soluciones, optando finalmente por la solución más clara desde el punto de vista teórico, la solución con tres grupos. Se comprobó que todas las variables utilizadas en la formación de los tipos contribuyesen de forma estadísticamente significativa en su determinación.
- 7) **Comparación de los resultados de 2010 y 2013.** Los tamaños de las muestras de los dos estudios y la composición por Comunidades Autónomas fueron diferentes. Con objeto de poder llevar a cabo la comparación se eliminaron las muestras de las Comunidades/ciudades Autónomas que participaron solamente en uno de los estudios (Cataluña y Melilla) y se ajustó la composición de las muestras por Comunidades mediante una variable de ponderación de casos que permitió igualar las proporciones de 2010 con las de 2013. Este hecho puede llevar a pequeñas diferencias con algunos de los resultados numéricos del estudio de 2010. Las comparaciones de resultados se hicieron con diversas técnicas: Comparación de proporciones para variables nominales, estadístico U de Mann-Whitney basado en rangos para variables ordinales y contrastes *t* de Student o ANOVA para variables cuantitativas.

ANEXO II. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS FACTORIALES
REALIZADOS EN 2013

Saturaciones factoriales de las situaciones de maltrato que reconocen haber sufrido las chicas
Análisis de componentes principales. Rotación Promax. Matriz de configuración.

	1	2
6. Me han pegado	,862	-,086
10. Han difundido mensajes, insultos o imágenes mías por Internet o por teléfono móvil sin mi permiso.	,812	-,190
15. Me han presionado para actividades de tipo sexual en las que no quería participar	,794	-,136
8. Me han intimidado con frases, insultos o conductas de carácter sexual	,773	-,006
7. Me han amenazado con agredirme para hacer cosas que no quería (traer dinero, hacerles las tareas....)	,717	,062
9. He recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que me insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban	,571	,184
12. Me han culpado de provocar la violencia que he sufrido en alguna de las situaciones anteriores	,560	,264
13. Han usado mis contraseñas, que yo había dado confiadamente, para suplantar mi identidad.	,530	,160
2. Me han dicho que no valía nada	,457	,322
4. Me han intentado controlar decidiendo por mí hasta el más mínimo detalle (con quien hablo, lo que digo, a donde voy, cómo me visto...)	-,140	,929
11. Me trataban de controlar a través del móvil.	-,145	,896
3. Me ha intentado aislar de mis amistades	-,019	,825
14. Han usado mis contraseñas, que yo había dado confiadamente, para controlarme.	,039	,703
1. Me han insultado o ridiculizado	,251	,504
5. Me han hecho sentir miedo	,386	,435

La correlación entre los factores es $r = 0,61$.

Estadísticos de fiabilidad y de los ítems del Factor 1:

- Coeficiente alpha con 9 ítems = 0,877, IC95%: 0,871-0,883
- Rango de índices de discriminación de los ítems: 0,552-0,722
- Mediana de los índices de discriminación = 0,607

Estadísticos de fiabilidad y de los ítems del Factor 2:

- Coeficiente alpha con 6 ítems = 0,854, IC95%: 0,847-0,862
- Rango de índices de discriminación de los ítems: 0,548-0,728
- Mediana de los índices de discriminación = 0,675

**Saturaciones factoriales de las situaciones de maltrato que reconocen haber ejercido los chicos.
Análisis de componentes principales. Rotación Promax. Matriz de configuración.**

	1	2
10. He difundido fotos, insultos imágenes de ella por Internet o por teléfono móvil sin su permiso	,958	-,143
6. La he amenazado con agredirla para obligarla a hacer cosas que no quería	,888	,001
16. He presumido de realizar alguna de las conductas anteriores ante amigos u otras personas.	,847	-,050
7. La he pegado	,832	,032
8. La he intimidado con frases, insultos o conductas de carácter sexual	,812	,081
9. Le he enviado mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que la insultaba, amenazaba, ofendía o asustaba	,810	,017
13. He usado sus contraseñas, que ella me había dado confiadamente, para suplantar su identidad	,780	,062
15. La he presionado para que realizara conductas de tipo sexual en las que no quería participar	,718	,056
11. He culpado de provocar mi violencia en alguna de las situaciones anteriores a la persona que la sufría	,645	,187
5. Le he hecho sentir miedo	,461	,336
4. La he intentado controlar, decidiendo por ella hasta el más mínimo detalle	-,257	,956
12. He tratado de controlarla a través del móvil.	,062	,716
3. La he intentado aislar de sus amistades	,143	,660
1. La he insultado o ridiculizado	,107	,567
2. Le he dicho que no valía nada	,312	,494
14. He usado sus contraseñas, que ella me había dado confiadamente, para controlarla	,297	,477

La correlación entre los factores es $r = 0,69$

Estadísticos de fiabilidad y de los ítems del Factor 1:

- Coeficiente alpha con 9 ítems = 0,943, IC95%: 0,940-0,945
- Rango de índices de discriminación de los ítems: 0,667-0,847
- Mediana de los índices de discriminación = 0,780

Estadísticos de fiabilidad y de los ítems del Factor 2:

- Coeficiente alpha con 6 ítems = 0,832, IC95%: 0,823-0,840
- Rango de índices de discriminación de los ítems: 0,521-0,643
- Mediana de los índices de discriminación = 0,620