



ics
Universidad
de Navarra



Investigación en violencia de pareja adolescente

Informe de resultados y guía preventiva

Alfonso Osorio
Cristina López-del Burgo
Janire Ruiz-Casedas
Sarah Carrica-Ochoa



Equipo de trabajo

Autores

Alfonso Osorio

Profesor titular de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra. Investigador principal del grupo “Infinity: Amor, Familia y Sexualidad”, Instituto Cultura y Sociedad.

Cristina Lopez-del Burgo

Profesora titular de Medicina Preventiva y Salud Pública, Universidad de Navarra.

Janire Ruiz-Casedas

Asistente de investigación del Grupo de investigación “Infinity: Amor, familia y sexualidad”.

Sarah Carrica-Ochoa

Profesora del Departamento de Aprendizaje y Curriculum de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra.

Los resultados presentados en esta guía son fruto del Proyecto “Determinantes de la Violencia de Pareja en adolescentes. Prevención desde el ámbito escolar” financiado por el Instituto de Salud Carlos III. Proyectos PI18/01126 y PI22/00624, financiados por el Instituto de Salud Carlos III del Ministerio de Ciencia e Innovación de Universidades y cofinanciado por la Unión Europea.

Con la colaboración de

Eduardo González Fraile

Investigador del Instituto de Transferencia e Investigación (ITEI) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Agradecemos el apoyo del Instituto de Transferencia e Investigación (ITEI) de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) en la edición de esta guía preventiva para centros escolares sobre la violencia de pareja en adolescentes. Dicha guía se enmarca en el proyecto colaborativo “Conductas de riesgo y factores en alumnos de Educación Secundaria” con código B23-002.

Edición: enero de 2024
ISBN: 78-84-8081-790-5

CON LA FINANCIACIÓN DE:



unir LA UNIVERSIDAD
EN INTERNET

ITEI INSTITUTO DE TRANSFERENCIA
E INVESTIGACIÓN

Índice

Resumen ejecutivo	6
01. Introducción	8
1.1. Presentación del problema	9
1.2. Terminología	10
02. Factores conocidos relacionados con la VPA	11
2.1. Factores relacionados con el agresor potencial	12
2.1.1 Factores contextuales	12
2.1.2 Factores cognitivos	13
2.1.3 Factores emocionales	14
2.1.4 Factores conductuales	16
2.2. Factores relacionados con la víctima potencial	16
2.2.1 Factores contextuales	16
2.2.2 Factores cognitivos	17
2.2.3 Factores emocionales	18
2.2.4 Factores conductuales	18
03. Resultados de nuestro estudio	19
3.1. Características de la muestra	20
3.2. Prevalencia de violencia de pareja	22
3.3. Violencia de pareja según la diferencia de edad y según la duración de la relación	27
3.4. Etereotipos de género y violencia de pareja	29
3.5. Bullying y violencia de pareja	31
3.6. Consumo de sustancias y violencia de pareja	32
3.7. Relaciones sexuales y violencia de pareja	33
3.8. Consumo de pornografía y violencia de pareja	34

04. Propuesta de recursos para la prevención de VPA (para los centros escolares)	35
4.1. Indicaciones generales	36
4.2. Trabajar con los alumnos...	37
4.2.1 Aspectos personales	37
4.2.2 Aspectos sociales	44
4.2.3 Actividades de prevención específicas	55
4.3. Trabajar con las familias...	59
4.3.1 Fomentar el estilo parental democrático / autoritativo	59
4.3.2 Identificación de señales de alarma en sus hijos	61
05. Referencias bibliográficas	63

Resumen ejecutivo

Factores conocidos relacionados con la VPA

Los factores que fomentan que un adolescente ejerza VPA pueden clasificarse en factores contextuales, cognitivos, emocionales y conductuales. Algunos factores contextuales son: un contexto en el que predominan los conflictos familiares, estilo de crianza autoritario, un grupo de pares agresivo y el estrés. Entre los factores cognitivos destacan los estereotipos de género y las actitudes sexistas. Se encuentran factores emocionales como el déficit de habilidades para manejar las emociones, una escasa inteligencia emocional, un estilo de apego inseguro (ansioso o evitativo), la ira, los celos y la falta de autoestima o de empatía. Por último, son factores conductuales el consumo de alcohol o de otras sustancias, los antecedentes violentos y la conducta antisocial.

También se conocen factores que pueden predisponer a un adolescente a sufrir VPA. La mayoría de los factores son comunes con los factores de ejercer VPA. Algunos de los factores específicos de las víctimas son: un locus de control externo, bajos niveles de resiliencia, déficit en estrategias de afrontamiento y una baja autoeficacia.

Resultados de nuestro estudio

Nuestros datos muestran que el tipo más frecuente de violencia es la psicológica, seguida de la violencia sexual. La violencia física fue la menos frecuente.

La violencia sexual fue ejercida más frecuentemente por chicos, y la psicológica por chicas.

Se encontró un alto grado de bidireccionalidad: entre los participantes involucrados en algún tipo de violencia, más de la mitad (56%) declararon tanto violencia recibida como ejercida.

Tanto en chicos como en chicas, los estereotipos de género se asociaron con mayor frecuencia de violencia, tanto ejercida como sufrida.

Igualmente, el consumo de sustancias, el consumo de pornografía y el haber tenido relaciones sexuales se asociaron con mayor frecuencia de violencia, tanto ejercida como sufrida.

Propuesta de recursos para la prevención de VPA (para los centros escolares)

Con base en los conocimientos previos, y en lo averiguado en nuestro estudio, se propone para los centros trabajar una serie de competencias que pueden ayudar a prevenir la VPA. Hemos querido ir más allá de la mera concienciación y del mero combatir estereotipos (aunque, por supuesto, incluimos estos aspectos), y hemos buscado un abordaje integral, teniendo en cuenta que el problema es multifactorial. Para cada competencia se sugieren actividades específicas.

Entre los aspectos personales, se propone trabajar las estrategias de autorregulación emocional, la inteligencia emocional, la autoestima y la empatía. Entre los aspectos sociales, se trabajan estrategias de resolución de conflictos, se fomentan relaciones de amistad positivas, se combaten mitos, actitudes y estereotipos, se fomenta la responsabilidad sobre el propio comportamiento y se intenta desarrollar las habilidades sociales.

También se proponen algunas actividades de prevención específica dirigidas a la prevención de consumo de sustancias, a la prevención de conductas sexuales de riesgo y a la identificación de señales de alarma.

Por último, se dan también sugerencias para trabajar con las familias. En concreto, para fomentar el estilo parental autoritativo y para facilitar la identificación de señales de alarma en los hijos.

01

Introducción

1.1 Presentación del problema

La violencia de pareja adolescente (VPA) se define como el abuso físico, sexual o psicológico (tanto en persona como virtualmente) hacia la pareja con quien se tiene una relación afectiva en la adolescencia (Centers for Disease Control and Prevention, 2021). La violencia psicológica suele ser la más habitual entre los adolescentes. Según una revisión sistemática de estudios realizados en EEUU, Canadá, España, países escandinavos y algunos países hispanoamericanos, la prevalencia de VPA (tanto sufrida como ejercida) psicológica se sitúa entre un 4% y un 97%, la física entre 1% y 57% y la sexual entre 1 y 65% (Rubio-Garay et al., 2017). Otra revisión sobre VPA (con una mayoría de estudios realizados en EEUU) concluye que 1 de cada 5 adolescentes refiere haber sufrido violencia física y 1 de cada 10 violencia sexual (Wincentak et al., 2017). La gran variabilidad en las cifras se debe a las diferentes muestras y herramientas diagnósticas empleadas en los estudios. Los estudios indican que tanto chicos como chicas pueden ejercer violencia en sus relaciones de pareja, pero la victimización es más prevalente en las chicas (Chiodo et al., 2012; Karsberg et al., 2018; Reidy et al., 2017).

La VPA sufrida se ha asociado con mayor riesgo de lesiones físicas, muerte, trastornos de salud mental, intentos de suicidio y otros comportamientos de riesgo como el abuso de alcohol y drogas (Foshee et al., 2013; Silverman, 2001). Por todo ello, la prevención de la violencia de pareja en la adolescencia es una cuestión prioritaria.

Un paso imprescindible en la prevención es que los adolescentes conozcan e identifiquen las distintas situaciones de violencia. Según un estudio realizado en España en 2015, uno de cada tres jóvenes consideraba “inevitables” o “aceptables” determinados actos como controlar los horarios de la pareja o impedirle ver a su familia y amistades, sin identificarlos como violencia (De Miguel Luken, 2015). Las campañas de sensibilización sobre la VPA (que son imprescindibles) están siendo insuficientes para conseguir su erradicación. Tal y como se señala en un informe sobre la prevención de la VPA, es necesario profundizar en el estudio de “los factores de riesgo, factores protectores y características de los jóvenes para llevar a cabo protocolos y modelos de intervención adecuados” (Hernández Jiménez, 2014).

Los entornos escolares son idóneos para el entrenamiento en habilidades sociales y el desarrollo de los recursos o activos personales, con los que los adolescentes podrían hacer frente a este tipo de violencia. Sin embargo, este entrenamiento es uno de los grandes escollos existentes en los programas escolares de prevención de VPA en la actualidad. Un metaanálisis sobre la eficacia de estos programas concluyó que la mayoría de ellos conseguían una mayor sensibilización entre sus alumnos, pero no lograban un impacto en el cambio de conductas mantenido en el tiempo (De La Rue et al., 2017). Esto era debido, en gran parte, a que no incluían un adecuado desarrollo de habilidades para establecer relaciones sanas (por ejemplo, cómo manejar las emociones, cómo comunicarse adecuadamente o cómo resolver conflictos de una manera no violenta).

1.2 Terminología

La violencia entre dos personas que tienen (o que han tenido) lazos afectivos/sexuales (cónyuges, novios...) ha recibido nombres diversos: violencia de género, violencia doméstica, violencia intrafamiliar, violencia contra la mujer, etc. En la literatura científica, el término más usado es “violencia de pareja” (en inglés, “intimate partner violence”¹).

El término “violencia de género” es muy poco usado en trabajos científicos². Esto quizá se debe a que esta expresión asume que la violencia se está ejerciendo por razones de género, lo cual es complicado de evaluar en la mayoría de estudios sobre este tema. La expresión “domestic violence” también se usa, pero se circunscribe a parejas que conviven, lo cual excluye a los adolescentes y a muchos adultos que, aunque están en una relación, no conviven. Por último, “violencia contra la mujer” tampoco es preciso porque incluiría otros tipos de violencia que pueden padecer las mujeres, y por otro lado excluiría la violencia de pareja sufrida por el varón (por parte de una mujer o de otro varón). Aunque esta violencia sufrida suele ser menos grave, también es importante estudiarla.

Por estas razones, siguiendo la práctica habitual en las publicaciones científicas, en esta Guía usaremos el término “violencia de pareja”. En concreto, vamos a hablar de “violencia de pareja adolescente” (VPA).

¹ La traducción literal sería “violencia de pareja íntima”, pero en español no es necesario añadir “íntima”. Mientras en inglés la expresión “partner” podría hacer referencia a otro tipo de compañero (un socio...), en español “violencia de pareja” es suficientemente claro.

² Una búsqueda en Web of Science (8/9/2023) encuentra 11,512 artículos con “intimate partner violence” en el título, y “1,248” con “gender violence”.

02

Factores conocidos relacionados con la VPA

En nuestro estudio hemos encontrado algunos factores asociados con la VPA: el sexo del agresor y de la víctima, la diferencia de edad entre los miembros de la pareja, los estereotipos de género, el consumo de sustancias, la iniciación sexual y el consumo de pornografía. A continuación veremos otros factores encontrados en la literatura científica.

2.1 Factores relacionados con el agresor potencial

2.1.1 FACTORES CONTEXTUALES

Respecto a los factores de riesgo a nivel contextual en relación con el agresor sobre los que se ha investigado, el **ambiente familiar** presenta una gran relevancia en las conductas abusivas que los jóvenes efectúan dentro sus parejas y en las estrategias que estos emplean para la resolución de los problemas que surgen en ellas. Así pues, se ha observado una mayor probabilidad de llevar a cabo agresiones y un mayor uso de estrategias negativas para afrontar los conflictos durante el noviazgo si el individuo se ha desarrollado en un contexto familiar en el que predominan los conflictos familiares (Cortés et al., 2009). En el extremo opuesto, las **familias emocionalmente estables**, las cuales posibilitan un adecuado desarrollo de los adolescentes, muestran un importante papel como variable protectora de la violencia de pareja adolescente (Hernández Jiménez, 2021).

En relación con los estilos parentales, el **estilo de crianza autoritario**, caracterizado por la carencia de afecto y con el empleo frecuente de crítica y desaprobación, ejercido tanto por parte de las madres como de los padres, es aquel que presenta una mayor relación con la perpetración de violencia de pareja adolescente de los hijos. Esto podría estar relacionado con el relevante papel que tiene el sistema parental sobre el desarrollo del control emocional de estos y la dificultad que este estilo parental añade para llevar a cabo este proceso (Cucci et al., 2019). En cambio, los **estilos de crianza positivos** con una gran vinculación con las figuras paternas son una variable protectora contra la perpetración de violencia en el noviazgo (Garrido y Taussing, 2013, Rubio-Garay et al. 2015).

Por su parte, el **grupo de pares** también tiene influencia en la dinámica relacional. Se ha observado que aquellos jóvenes que eran miembros de grupos en los cuales predominaba un alto grado de agresión relacional presentaban mayores probabilidades de perpetrar violencia en el noviazgo y, al mismo tiempo, mantenían relaciones sentimentales **de peor calidad** (Ellis et al., 2013).

Estos factores sociales se corroboran cuando se analizan los grupos de pares que presentan características opuestas, ya que, contrariamente, pertenecer a grupos que presentan creencias prosociales y tener **vínculos afectivos de alta calidad con ellos** disminuye el riesgo de violencia en las relaciones de noviazgo. Sin embargo, tal y como mencionábamos, que esta variable sea protectora o de riesgo puede depender de las características de cada grupo (Foshee et al., 2013). Igualmente, algunos autores han señalado que aquellos jóvenes que mantenían relaciones satisfactorias con sus amistades

desarrollaban habilidades de carácter socioemocional que acrecentaban la intimidad y la gestión de emociones negativas (Connolly y Golberg, 1999, p. 272).

La variable **estatus social** también se ha estudiado en relación con la violencia de pareja. La posición que un individuo presenta dentro de su grupo de iguales puede ser un factor de riesgo para la perpetración de dicha violencia, especialmente en las chicas, lo que puede deberse a que ellas podrían ser más propensas a ejercer el poder que dicho estatus le facilita. A pesar de ello, en ambos sexos se ha observado un incremento de la violencia en aquellos momentos que su nivel de estatus era mayor, por lo que el estatus social también tiene influencia sobre los varones (Foshee et al., 2013).

También el **estrés psicosocial** resulta un factor precipitante muy relevante en la violencia en el noviazgo (Rubio-Garay et al. 2015). En el estudio llevado a cabo por Dosil et al. (2020) se observó que aquellos individuos que emplean violencia física con sus parejas mostraban mayores niveles de estrés social.

En relación con el contexto escolar, se ha observado una asociación entre el **bullying** y la violencia de pareja. Aquellos individuos que perpetraron o padecieron agresiones en el entorno escolar presentan resultados más elevados en violencia tanto psicológica como física y sexual offline en el noviazgo. En los varones, por su parte, el hecho de haber padecido violencia escolar se relaciona con perpetrar y sufrir violencia de pareja adolescente, mientras que, en las chicas, la relación significativa se establece entre haber efectuado agresión en el contexto escolar y haber perpetrado violencia de pareja (López del Burgo et al. 2021).

Igualmente, algunas variables relacionadas con ciertas vivencias experimentadas en el pasado, como puede ser la exposición a violencia y abuso sexual durante la niñez y la visualización de violencia en el ámbito comunitario y en la escuela, se tratan de factores facilitadores de perpetración de violencia dentro de las parejas adolescentes (Rubio-Garay et al., 2015).

Por último, la **edad** parece tener un papel importante en la violencia durante el noviazgo, ya que se ha observado una reducción del ejercicio de la violencia física a medida que se incrementa la edad, tanto en varones como en mujeres. Sin embargo, cabe destacar que, en relación con la violencia sexual, se ha mostrado un crecimiento de la perpetración de este tipo de violencia conforme aumenta la edad de los individuos, relación que también se ha señalado en ambos sexos (Gómez et al., 2014).

2.1.2 FACTORES COGNITIVOS

Dentro de las variables cognitivas como parte de la explicación del comportamiento violento en las relaciones de pareja, se ha señalado la relevancia de las actitudes y creencias en relación con la violencia adolescente. Se destaca la **contribución de los estereotipos de género y las actitudes sexistas** (Bonilla Algovia et al., 2017). Estas creencias y actitudes disminuyen a medida que se avanza en el nivel de escolarización (Rodríguez Martín et al., 2006), siendo las edades entre 15 y 16 años cuando se observa mayor nivel de justificación de los estereotipos de género (De la Osa Escudero et al., 2013).

La aparición de estas creencias ocurre dentro del marco del proceso de socialización y mediante el contacto con diversos referentes socializadores como pueden ser la comunidad, la familia o los pares. Es dentro de estos entornos donde se interioriza qué se entiende por enamorarse y cómo tiene que ser una relación, o se aprenden los mitos existentes acerca del amor propios de la cultura en la que nos encontramos inmersos (Cerretti y Navarro-Guzmán, 2018).

Los **estereotipos de género** fomentan desigualdades entre grupos y el dominio de un sexo sobre otro, siendo predictores de la violencia en las relaciones de pareja adolescente (Pozo Muñoz, 2021). Por una parte, los agresores los emplean para explicar el comportamiento de control y poder. Por otra parte, las víctimas sostienen estos estereotipos, interpretando dichas conductas como señales de intimidad y amor, lo que les lleva también a normalizar dicha violencia (Chung, 2005).

Respecto a las **actitudes sexistas**, la investigación realizada por Dosil et al. (2020) señala que la violencia de pareja adolescente se encuentra asociada con el sexismo hostil y con el sexismo benévolo. El sexismo hostil está relacionado con la perpetración de violencia de pareja adolescente de tipo verbal-emocional, mientras que el sexismo benévolo, el cual se disfraza de un tono menos negativo, presenta asociación con la violencia física y relacional (violencia que aparece cuando se producen intentos de distanciar a la pareja de su red social y familiar). En lo referente a la relación entre el sexismo y la victimización, aquellos individuos que son víctimas de violencia verbal-emocional también presentan puntuaciones mayores en sexismo (Dosil et al. 2020).

2.1.3 FACTORES EMOCIONALES

Respecto a las variables emocionales implicadas en la violencia de pareja en relación con los agresores, encontramos que el **déficit de habilidades para manejar las emociones** puede suponer la aparición de dificultades para hacer frente a situaciones complejas. En este sentido, en la investigación llevada a cabo por Dosil et al. (2020) se observó que aquellos sujetos que refirieron el empleo de violencia relacional con sus parejas mostraron resultados menores en control bajo presión. Esta variable, que mide la resiliencia, denota la capacidad para regularse emocionalmente frente a episodios de estrés.

En esta misma línea, la **Inteligencia Emocional** ha sido también analizada respecto a su posible relación con la perpetración de violencia de pareja en adolescentes. El estudio realizado por Estevez-Casellas et al. (2021) ha mostrado una asociación inversa entre este tipo de inteligencia y la violencia que emplean los adolescentes, específicamente con las subdimensiones de inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad e inteligencia emocional total, siendo los agresores los que presentan puntuaciones menores en este constructo.

En relación también con estas variables de carácter emocional encontramos un factor de gran relevancia que fue propuesto ya por Bowen (1978) dentro de su Teoría de los Sistemas Familiares, el constructo psicológico “**diferenciación del self**”. Este concepto se refiere a la madurez emocional que presenta el sujeto, a su capacidad racional para afrontar factores estresantes ejerciendo control sobre sus impulsos con el fin de alcanzar

la autorregulación emocional y a la habilidad de mantener, a su vez, la intimidad y cercanía en sus relaciones (Likcani et al., 2017). Se ha observado que los adolescentes con un menor nivel de diferenciación del self señalan experimentar más problemas interpersonales respecto a aquellos individuos que muestran niveles más altos en esta dimensión, siendo los conflictos de estos primeros también de mayor gravedad. Además, aquellos adolescentes con una tendencia mayor al aislamiento emocional respecto a los demás presentaban una mayor probabilidad de intentar controlar al otro dentro de sus relaciones. Del mismo modo, la presencia de una mayor reactividad afectiva conllevaba un nivel mayor de insensibilidad y agresión hacia los demás (Skowron et al., 2009). Por todo ello, una escasa diferenciación del self podría corresponderse con un factor de riesgo de la violencia de pareja adolescente.

Así mismo, diferentes estilos de apego se han relacionado con la perpetración de violencia de pareja adolescente. El **estilo de apego ansioso**, caracterizado por la presencia de preocupaciones acerca de rechazo o abandono (Campbell y Marshall, 2011), se ha asociado con la violencia verbal-emocional (Fernández-Fuertes et al., 2019), mientras que el **estilo de apego evitativo**, el cual destaca por el establecimiento de distancia emocional en sus vínculos e independencia respecto a los demás (Wardecker et al., 2020), se ha relacionado con la violencia sexual (Fernández-Fuertes et al., 2019).

Del mismo modo, encontramos otra variable afectiva que puede formar parte del comportamiento violento dentro de las parejas, la **ira/hostilidad**. La investigación ha mostrado que la presencia de ira/hostilidad se relacionaba de manera positiva con la perpetración de violencia física y sexual dentro de las parejas adolescentes (Smith-Darden et al., 2017). Así pues, el estudio de Shorey et al., (2014) ha resaltado la importancia de la ira y el control de esta en la perpetración de violencia, analizado cómo técnicas de atención plena como el mindfulness pueden tener un impacto positivo en la reducción de la perpetración de la violencia de pareja ejercida por chicas debido a la mejora que se produce en el manejo de la ira, siendo este mecanismo el responsable de dicho efecto. Por su parte, la presencia de hostilidad también ha demostrado ser un predictor de la perpetración de violencia online en el noviazgo (Deans y Bhogal, 2019).

Los **celos** también han sido definidos como una variable de riesgo en la violencia de pareja. En relación con este factor, una investigación realizada en España por Perles et al., (2019) ha confirmado una correlación entre los celos y la perpetración de violencia física leve y psicológica en chicas, no encontrándose dicha asociación en chicos. Sin embargo, su presencia en sujetos varones se encuentra relacionada con la perpetración de ciber-agresión (Rodríguez-Domínguez et al., 2018). Los celos pueden resultar el inicio de un problema relevante cuando ciertos comportamientos son justificados por ellos al identificar estos como una señal de amor por la pareja (Peña Atx et al., 2019).

Ciertos factores como la **autoestima y la empatía** pueden tener un papel relevante también en la perpetración de violencia de pareja durante la adolescencia. Referente a ello, se ha observado que la violencia es más probable en los agresores cuando estos presentan ciertas características como pueden ser una autoestima baja y ausencia de empatía (González-Ortega et al., 2008). Cabe destacar que presentan puntuaciones menores en autoestima aquellos que recurren a la violencia de tipo verbal emocional en comparación con aquellos que no emplean este tipo de violencia con sus respectivas

parejas (Dosil et al. 2020). En relación con la empatía, su desarrollo predice el empleo de conductas prosociales y, a su vez, se asocia negativamente con el uso de la agresión en los estudiantes (Carlo et al., 2012).

Finalmente, ciertas variables como algunas **alteraciones psicopatológicas**, por ejemplo, el trastorno depresivo y el trastorno de ansiedad (Yu et al., 2018) o también el trastorno de personalidad límite (Hines, 2008) y antisocial (White y Widom, 2003) pueden tener un papel como factores de riesgo para la aparición de la perpetración de violencia de pareja en el noviazgo.

2.1.4 FACTORES CONDUCTUALES

En relación con las variables conductuales que pueden precipitar la aparición de perpetración de violencia durante el noviazgo encontramos el **consumo de alcohol** (Baker, 2016) **y otras sustancias**, siendo un importante detonante en el origen de situaciones física y sexualmente violentas en ambos sexos (Muñoz Rivas et al., 2010).

Del mismo modo, Rubio-Garay et al. (2015) recogen en su estudio que ciertos factores como los **antecedentes violentos** contra otras parejas y la **conducta antisocial, intentos de suicidio o ideación suicida**, las **conductas de riesgo** en el ámbito sexual y **embarazos no deseados** corresponden con variables que pueden facilitar la violencia de pareja en jóvenes.

También el **rendimiento académico** tiene influencia como variable facilitadora en la violencia durante el noviazgo, pues si los individuos muestran un bajo rendimiento o presentan dificultades escolares se aumenta el riesgo de efectuar violencia a sus parejas (Rey-Anacona et al., 2021). Sin embargo, este se convierte en una variable que disminuye el riesgo de efectuar violencia contra la pareja cuando resulta adecuado (Rubio-Garay et al. 2015).

2.2 Factores relacionados con la víctima potencial

2.2.1 FACTORES CONTEXTUALES

En relación con los factores contextuales que rodean a las víctimas, se ha observado que el ambiente familiar presenta gran relevancia. Dentro del **clima familiar**, cuando los adolescentes se encuentran inmersos en un contexto en el que hay presencia de violencia de pareja, se ha mostrado que, en las chicas, el hecho de presenciar escenas de violencia física se encuentra asociado con padecer violencia psicológica en sus propias relaciones durante el noviazgo (Moraga et al., 2019). Así mismo, en una investigación realizada por Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero (2020) se mostró que aquellos jóvenes que habían padecido **maltrato infantil** tenían mayor riesgo de padecer victimización en sus relaciones de pareja.

Sin embargo, dentro del contexto familiar también podemos encontrar factores protectores de la victimización por violencia de pareja adolescente. Los **estilos de crianza positivos**, al igual que ocurría con la perpetración de violencia en el noviazgo, son una variable protectora contra la victimización (Rivas et al. 2023).

Además, respecto al papel del comportamiento de los padres dentro de la victimización de violencia de pareja adolescente, este parece tener un rol relevante como factor protector. En un estudio llevado a cabo por East y Hokoda (2015) con muestra poblacional afroamericana y latina, se mostró que la **supervisión** que estos realizaban de sus hijos y las **restricciones razonables** que estos establecían presentaban efectos beneficiosos en la prevención de la victimización de sus hijos adolescentes, incluso aunque estos se encontrasen implicados en comportamientos de alto riesgo. **Las actitudes sexuales conservadoras** por parte del sistema parental también fueron consideradas como un factor protector (East y Hokoda, 2015).

En cuanto al análisis de la violencia sufrida fuera del contexto familiar, se observa que las vivencias violentas padecidas por las chicas en otros ambientes, especialmente el **acoso sexual** en el colegio por parte de compañeros varones, haber padecido con anterioridad **violencia en el noviazgo y relacionarse con compañeros violentos o victimizados** parecen ser factores de mayor riesgo incluso que las vivencias experimentadas en entorno familiar (Gagné et al., 2005). Además, también se ha señalado que las víctimas de bullying presentan un riesgo alto de mostrar victimización en sus relaciones de noviazgo (Zych et al., 2021)

Del mismo modo, la existencia de **problemas sociales** corresponde con un predictor de victimización de violencia verbal-emocional, lo cual parece indicar que la vivencia de dificultades sociales podría incrementar la vulnerabilidad de los individuos para entablar relaciones de pareja violentas (Dosil et al. 2020).

En cambio, el **apoyo social** que presentan los individuos es una variable protectora, ya que se ha observado que permite diferenciar entre perpetradores y no perpetradores de ambos sexos y entre diversos tipos de violencia de pareja adolescente (Espelage et al., 2020).

2.2.2 FACTORES COGNITIVOS

Dentro de los factores de riesgo cognitivos, el **locus de control externo** presenta relación con victimización física. Este tipo de locus de control podría hacer que las víctimas perciban que no tienen el control sobre lo que les ocurre y podría fomentar la aparición de emociones negativas como la desesperanza (Dosil et al, 2020).

También se ha observado una relación positiva entre las creencias sobre el **amor romántico** en los adolescentes y la victimización emocional, verbal y física offline y con la victimización por cibercontrol y ciberagresión de manera online en las chicas dentro de sus relaciones en el noviazgo (Cava et al., 2020).

2.2.3 FACTORES EMOCIONALES

En cuanto a los factores de carácter emocional, Herrera-López et al., (2023) señalan que el factor “aceptación de uno mismo y de la vida”, componente de la resiliencia, correspondería con una variable predictora de la victimización en el noviazgo. Sin embargo, Dosil et al. (2020), por su parte, indican que los individuos que presentan victimización por violencia física y relacional muestran **menores niveles de resiliencia**. Esta “discrepancia” quizás sea explicada por la evaluación de la resiliencia por componentes que realizan los primeros autores, ya que estos, a su vez, también muestran que otro componente de la resiliencia, en este caso “competencia personal”, se encuentra asociado de manera inversa con la victimización en la violencia de pareja adolescente.

El **déficit en estrategias de afrontamiento** también puede ser un factor de vulnerabilidad en las víctimas, ya que existirían víctimas que presentarían estrategias de afrontamiento sumisas, pasivas o con problemas para responder de manera directa y clara ante la violencia u otras que solicitarían ayuda de manera inmediata, siendo estas últimas las que mostrarían estrategias exitosas contra la violencia (Pastor Bravo et al., 2023).

Del mismo modo, el apego parece tener influencia en la victimización. La investigación sugiere que, tanto el estilo de **apego ansioso como evitativo** presenta una asociación positiva con la victimización por violencia psicológica. Sin embargo, en relación con la violencia física, el estilo de apego ansioso fue un factor predictor de la victimización en varones, mientras que el estilo de apego evitativo lo fue en las chicas (Bonache et al., 2017).

Cabe destacar que también han sido señalados ciertos **síntomas psicopáticos** como la ansiedad como factores predictores para la victimización, dándose exclusivamente esta relación en el sexo femenino (Moreno-Méndez et al., 2019).

2.2.4 FACTORES CONDUCTUALES

En lo referente a las variables conductuales, también ciertas variables ya nombradas como factores de riesgo en agresores, como es el **consumo de sustancias** puede ser una variable facilitadora para la victimización (Rubio-Garay et al. 2015).

El estudio llevado a cabo por Parker et al. (2016) señaló que aquellos adolescentes que informaban de un consumo frecuente de alcohol o marihuana mostraban mayores probabilidades de padecer victimización cuando eran comparados con aquellos que indicaban un bajo o nulo consumo de estas dos sustancias. En relación con el alcohol, este aspecto es respaldado por Moreno-Méndez et al., (2019), quienes indican que el **consumo de alcohol** es un predictor de la victimización en chicas (Moreno-Méndez et al., 2019). El consumo de alcohol podría ser empleado como un recurso para afrontar la violencia, evitando la ruptura en estas relaciones perjudiciales y mostrando, de este modo, un efecto mantenedor del comportamiento agresivo (Baker, 2016).

En relación con los factores de protección, cabe indicar que la **autoeficacia** para la resolución de experiencias de carácter violento que presentan las víctimas puede ser también una variable protectora (Van Camp et al., 2014).

03

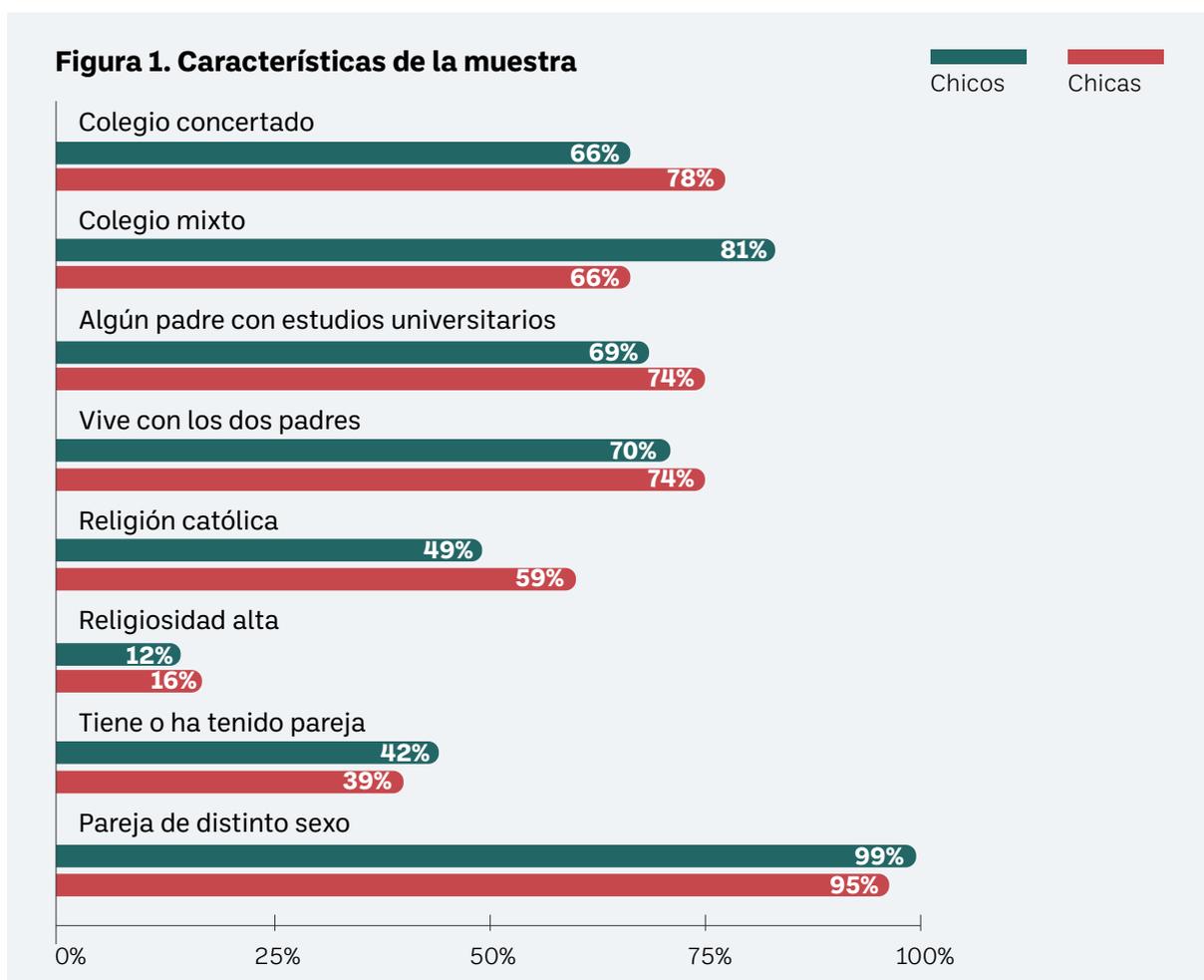
Resultados de nuestro estudio

Se presentan a continuación algunos resultados del estudio “Determinantes de la violencia de pareja en adolescentes. Prevención desde el ámbito escolar”, financiado por el Instituto de Salud Carlos III³.

3.1 Características de la muestra

Inicialmente se realizó un muestreo aleatorio entre todos los centros de Educación Secundaria de España. Pero la respuesta fue muy baja. Entonces se invitó a participar a todos los centros españoles de los que se consiguió información de contacto (en la mayoría de Comunidades Autónomas la información está disponible en páginas webs de las Consejerías). Participaron 23 centros (4 públicos, 4 privados y 15 concertados).

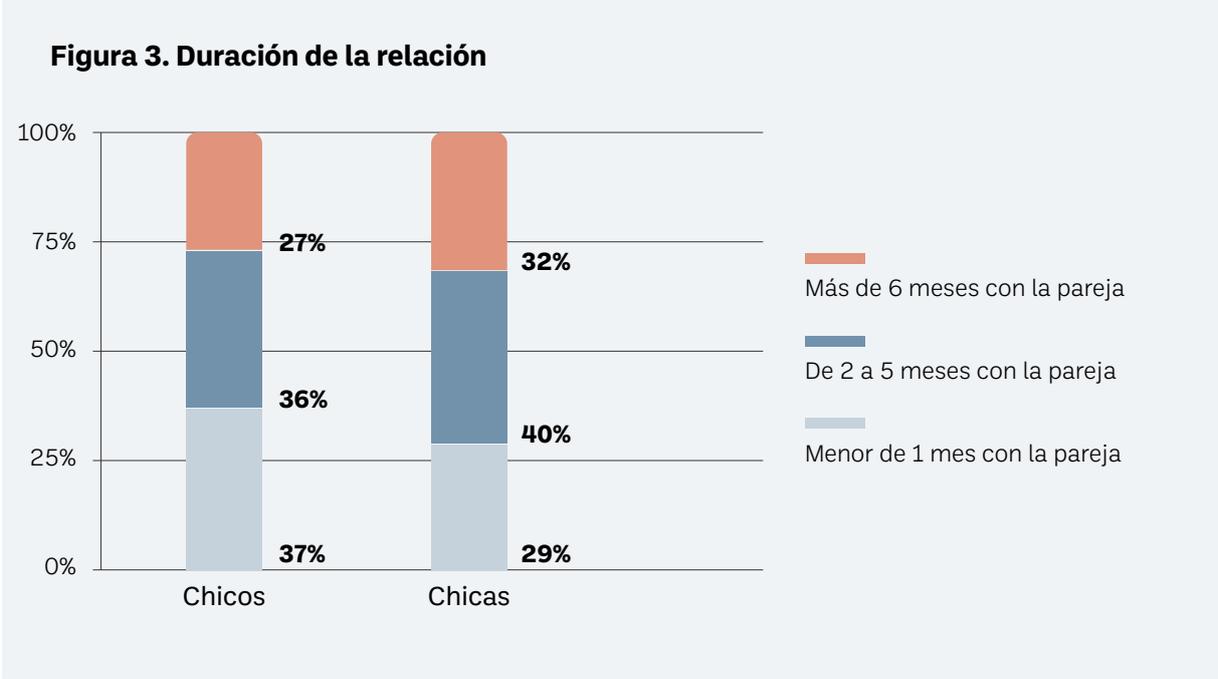
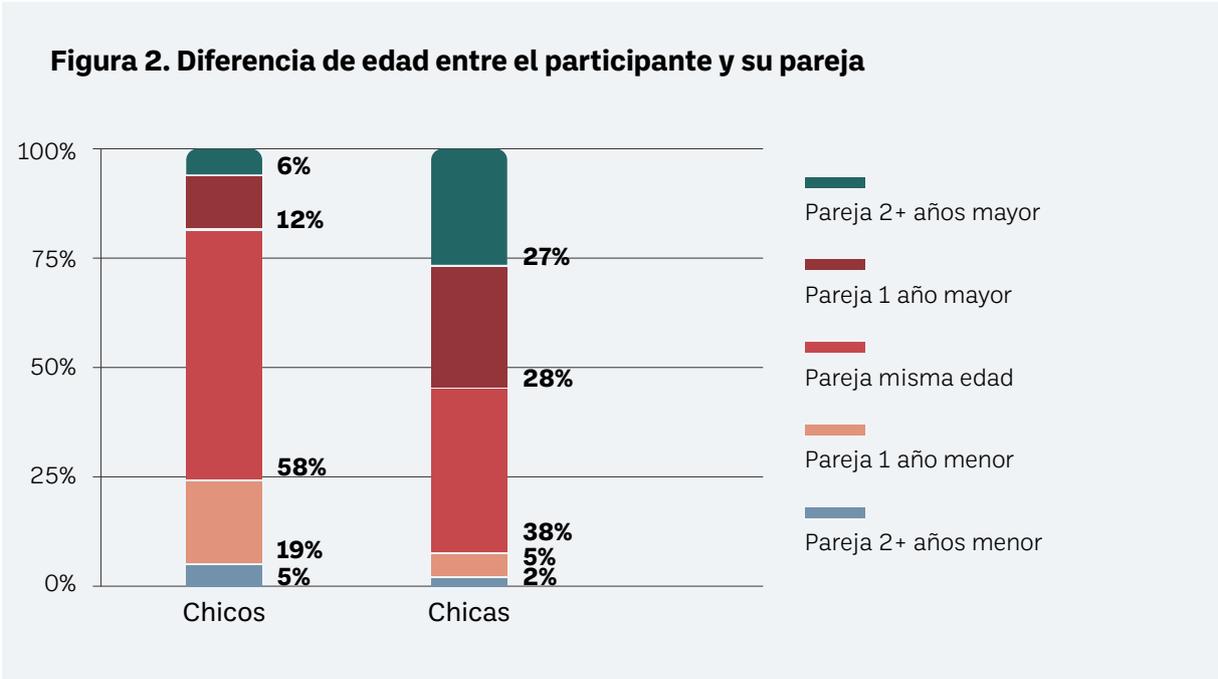
Participaron 2.583 adolescentes (61% chicas). La figura 1 detalla información de los participantes. La mayoría pertenecía a un centro concertado mixto, tenía al menos un padre con estudios universitarios y vivía con sus dos padres. Aproximadamente la mitad se consideraba católico, pero pocos tenían religiosidad alta. Un 42% de los chicos y un 39% de las chicas declararon tener o haber tenido pareja, que en la mayoría de los casos (99% de los chicos y 95% de las chicas) era de distinto sexo.



³ Proyectos PI18/01126 y PI22/00624, financiados por el Instituto de Salud Carlos III y cofinanciados por la Unión Europea (ERDF, “A way to make Europe”).

Todos los datos aportados a partir de aquí se refieren solo a los participantes que declararon tener o haber tenido pareja.

Respecto a la diferencia de edad (Figura 2), entre los chicos, la mayoría declaró que su pareja era de la misma edad. En cambio entre las chicas, la mayoría salía con alguien de más edad. Por otro lado, lo más frecuente era que la duración de la relación fuera de 2-5 meses (Figura 3).

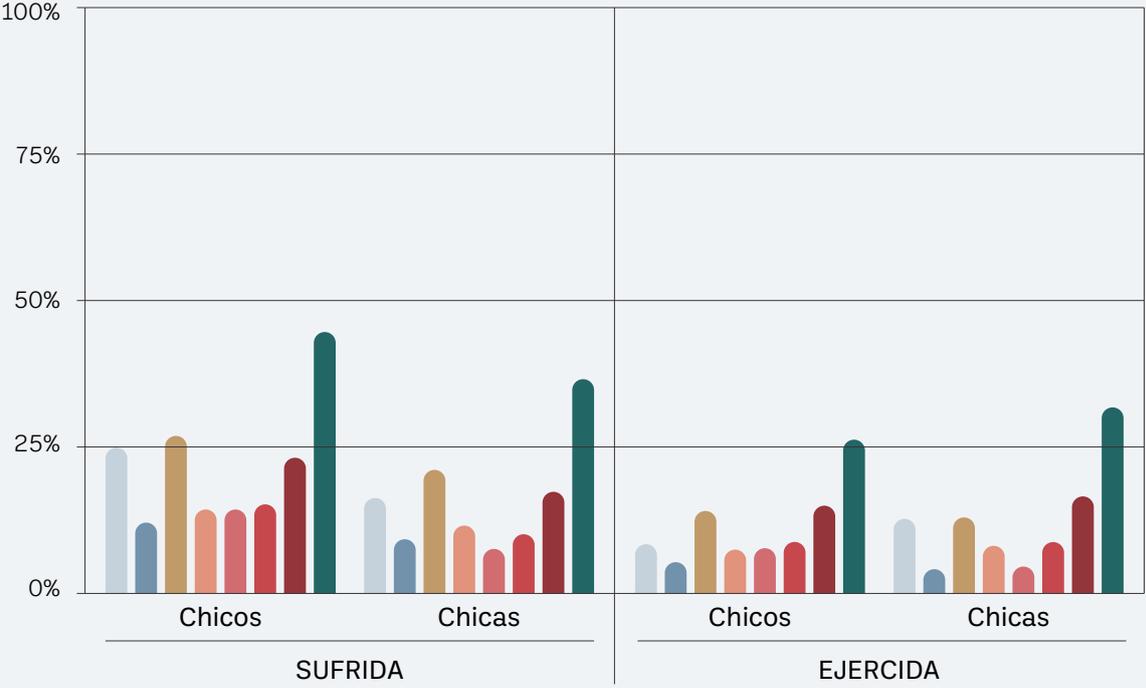


3.2 Prevalencia de violencia de pareja

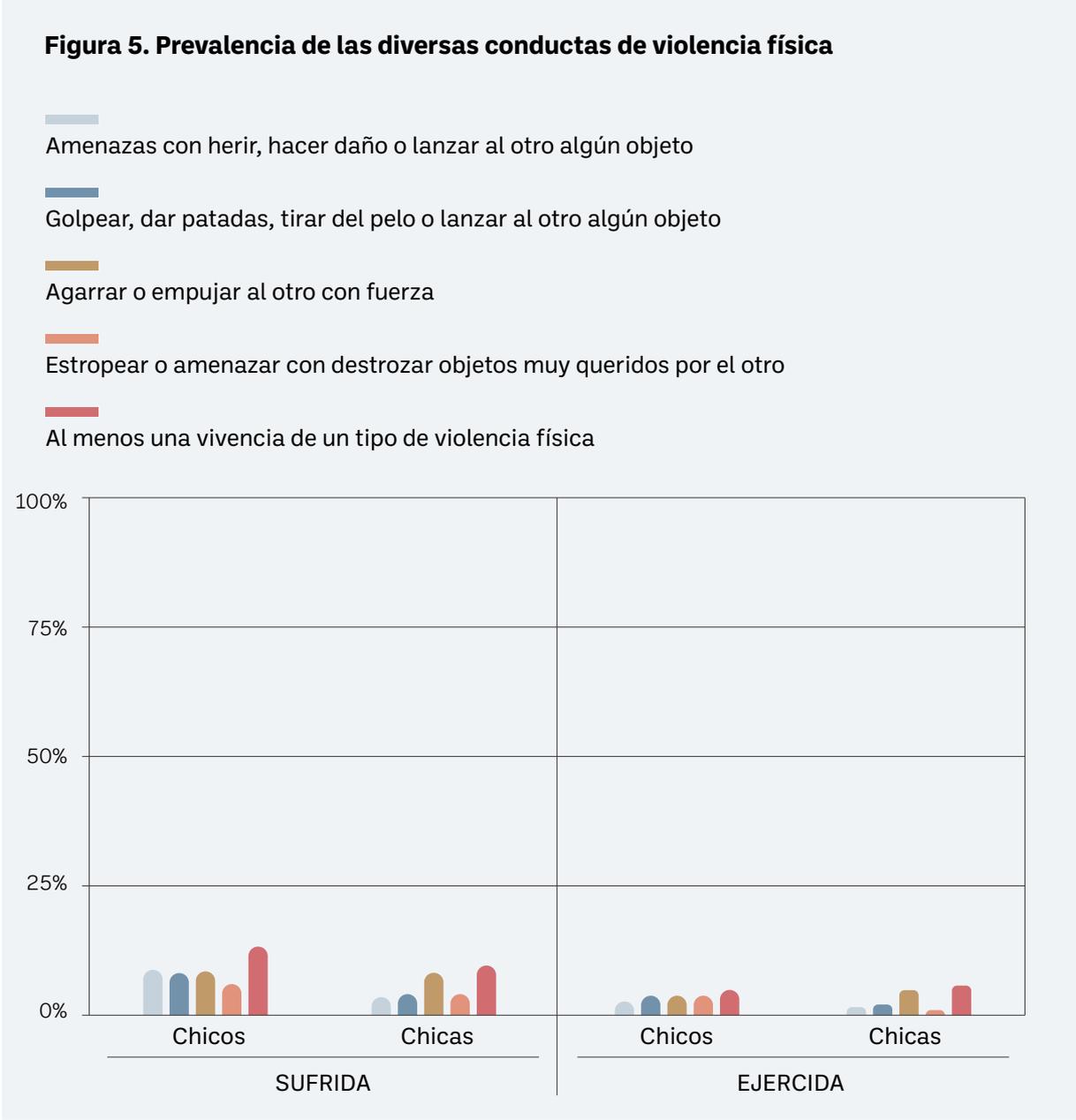
La figura 4 muestra la prevalencia de las diversas conductas de violencia psicológica. Las más frecuentes fueron “No permitir hablar o ver a su familia o amigo/as”, “Control de lo que hace en redes sociales” y “Gritos, insultos o críticas (en persona, por el móvil, por redes sociales)”.

Figura 4. Prevalencia de las diversas conductas de violencia psicológica

- Gritos, insultos o críticas (en persona, por el móvil, por redes sociales)
- No permitir hablar o ver a su familia o amigo/as
- Llamar o mandar mensajes continuamente para controlar qué hace, dónde o con quién está
- Amenazas relacionadas con dejar la relación cuando se discute
- Imposición de las reglas (horario, salidas, etc) sobre la relación sin contar con su opinión
- Revisión de su móvil sin su permiso
- Control de lo que hace en redes sociales
- Al menos una vivencia de un tipo de violencia psicológica



La figura 5 muestra la prevalencia de las diversas conductas de violencia física. Entre los chicos no hay ninguno que destaque. Entre las chicas, la conducta que reportan más frecuente (tanto sufrida como ejercida) es “Agarrar o empujar al otro con fuerza”⁴.



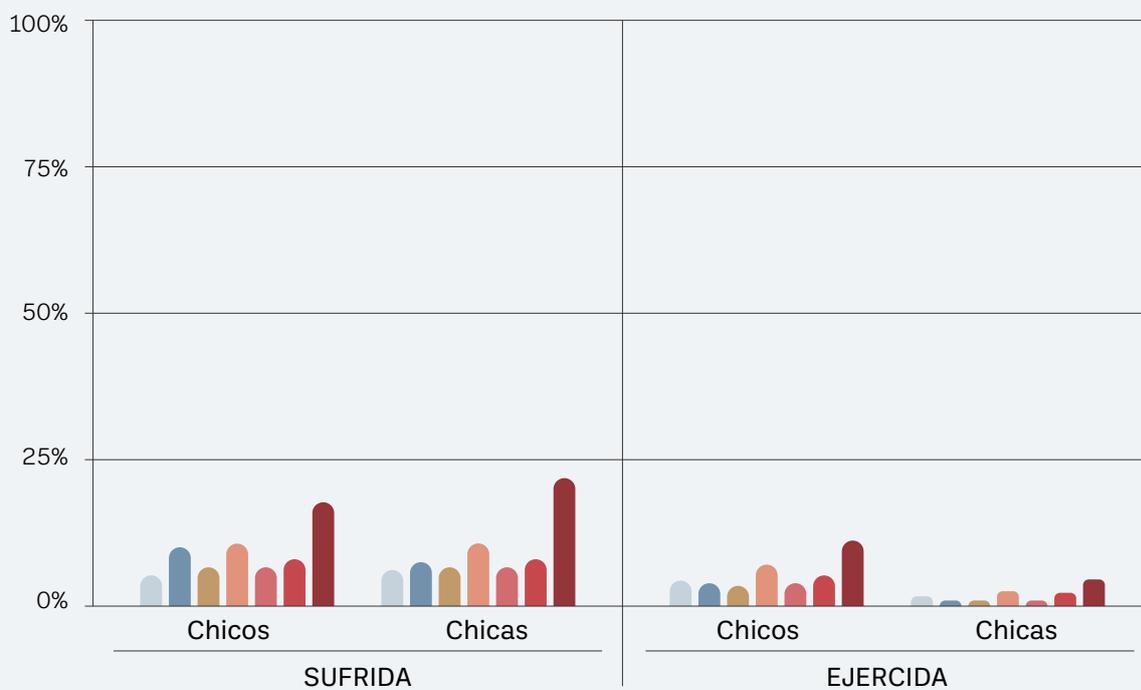
La figura 6 muestra la prevalencia de las diversas conductas de violencia sexual. En ambos sexos, la conducta más ejercida y sufrida fue “Tocar partes del cuerpo del otro de manera sexual aunque este te diga que no quiere”, seguida de “Aprovecharse de que el otro haya bebido o tomado drogas para tener relaciones sexuales o realizar otros actos de tipo sexual con él/ella”⁵.

⁴ En la figura no se aprecian del todo estas diferencias. Podríamos ampliar la escala de la figura para que se aprecie mejor, pero eso podría provocar una percepción de que este tipo de violencia es mayor del real.

⁵ Ver nota al pie anterior.

Figura 6. Prevalencia de las diversas conductas de violencia sexual

- Obligar al otro a enviar fotos o vídeos propios de contenido erótico/sexual
- Envío de fotos o vídeos de un miembro de la pareja al otro con contenido erótico/sexual aunque se le haya dicho que no se quiere recibir
- Un miembro le dice al otro que le dejará si no se tiene con él relaciones sexuales u otros actos de tipo sexual
- Tocar partes del cuerpo del otro de manera sexual aunque este te diga que no quiere
- Obligar al otro a realizar actos de tipo sexual
- Aprovecharse de que el otro haya bebido o tomado drogas para tener relaciones sexuales o realizar otros actos de tipo sexual con él/ella
- Al menos vivencia de un tipo de violencia sexual

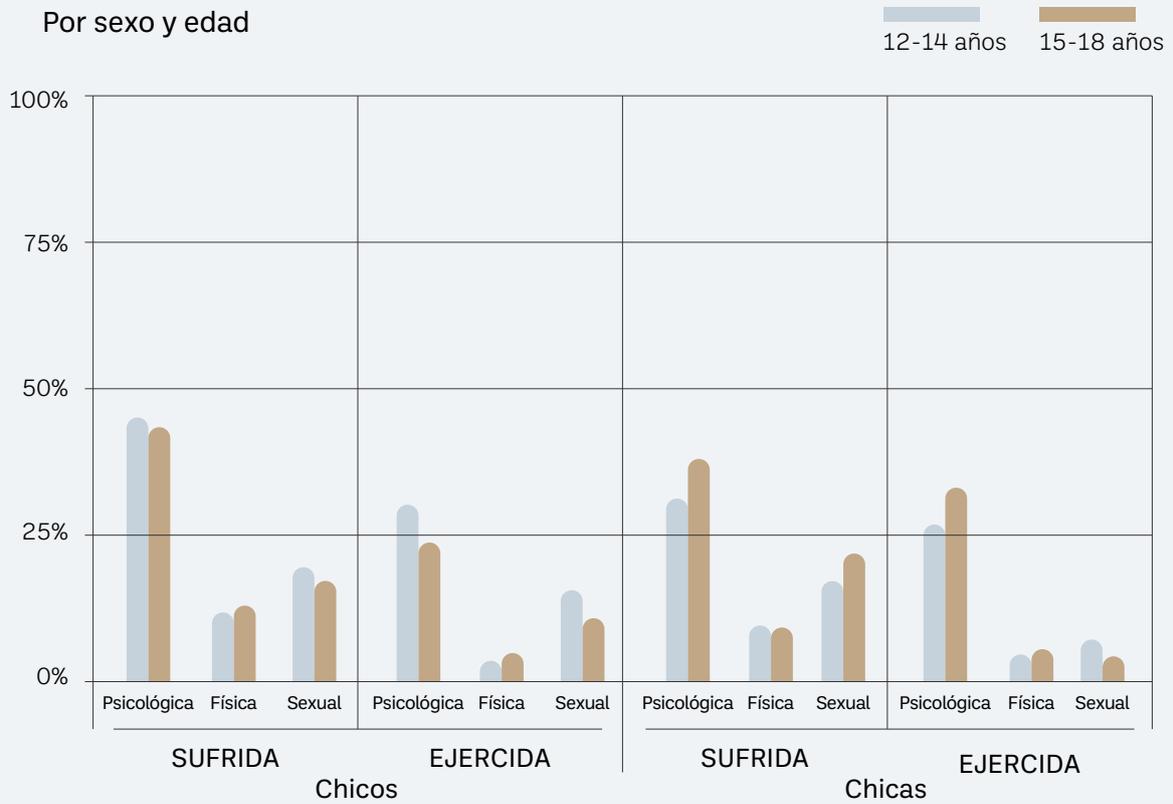
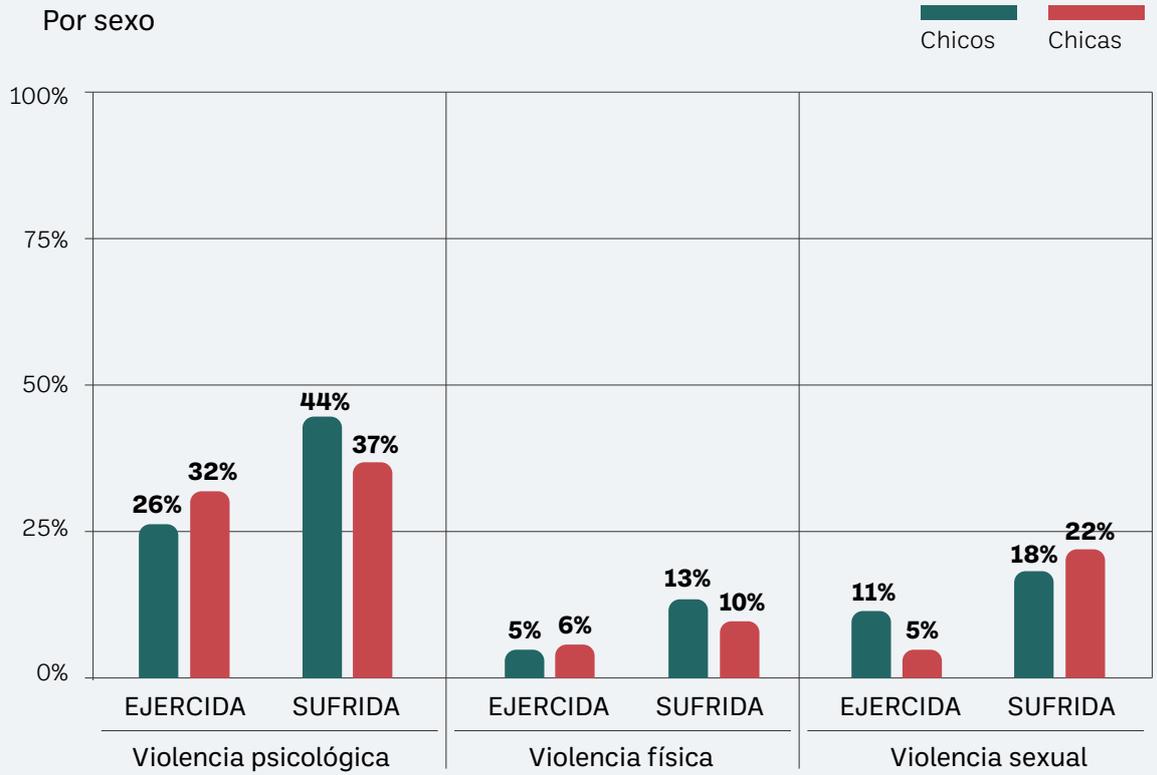


Para cada tipo de violencia (psicológica, física o sexual) se creó una sola variable que indica si un sujeto ha sufrido (ejercido) alguna de las conductas correspondientes.

La Figura 7 muestra la prevalencia de los diversos tipos violencia de pareja, ejercida y sufrida, segmentada por sexo, y por sexo y edad. Los hombres reportaron mayor frecuencia de violencia psicológica sufrida y de violencia sexual ejercida. No se encontraron diferencias por sexos en violencia física⁶. La relación entre la edad y la VPA no está clara.

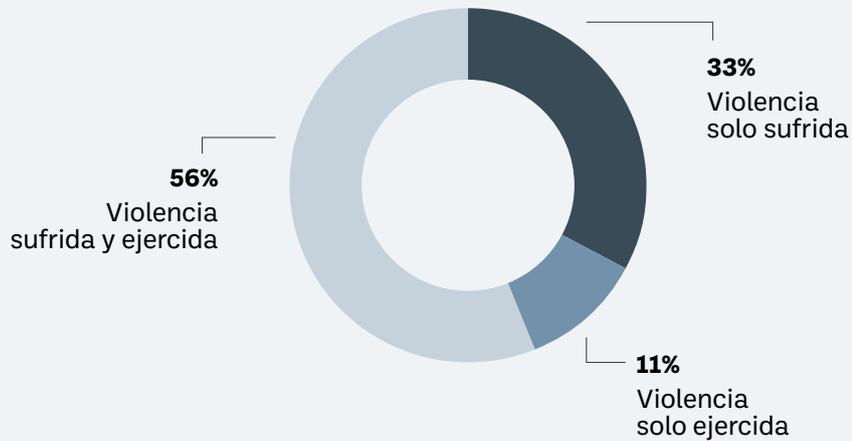
⁶ Hay que tener en cuenta que en “violencia física” se incluyen actos de diversa gravedad, y que en esta población (adolescentes) suele ser violencia leve. Otros estudios que distinguen entre niveles de violencia (principalmente entre adultos) encuentran que la violencia grave es más ejercida por hombres y más sufrida por mujeres.

Figura 7. Prevalencia de los diversos tipos de violencia de pareja, por sexo y edad



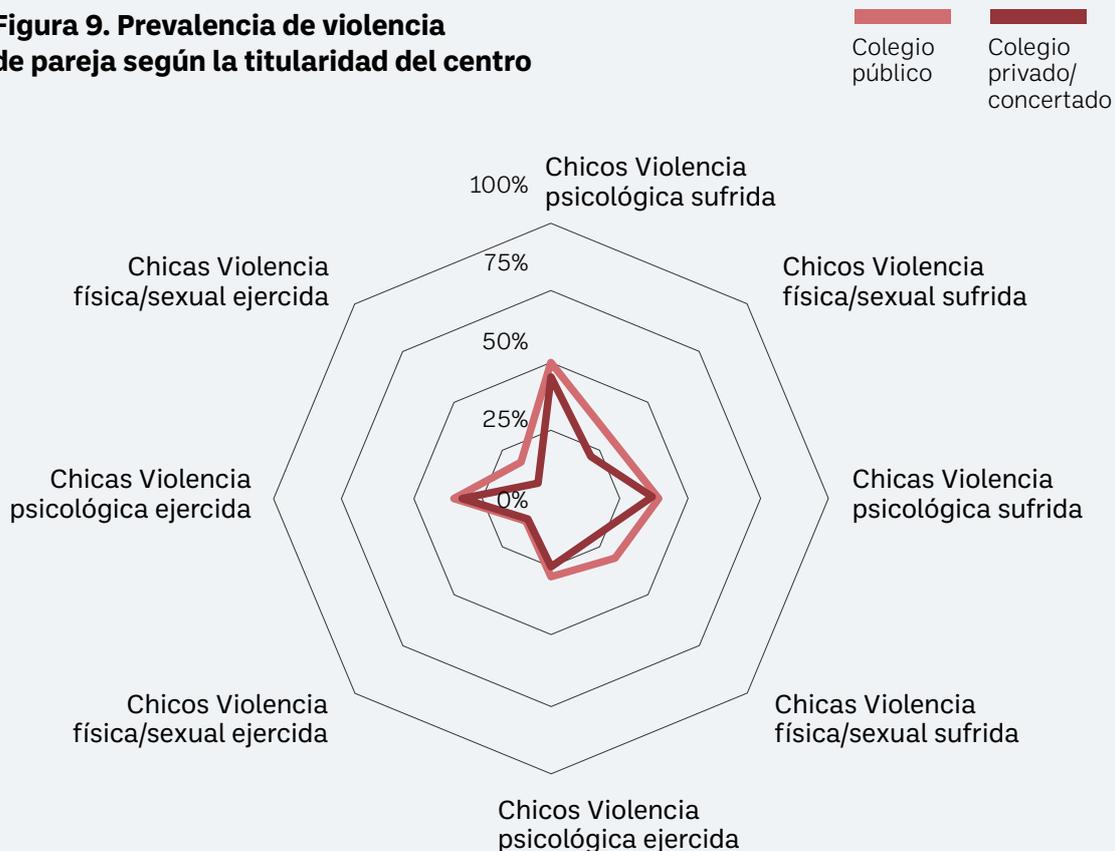
Entre los participantes involucrados en algún tipo de violencia, más de la mitad (56%) declararon tanto violencia recibida como ejercida (Figura 8).

Figura 8. Prevalencia de la bidireccionalidad en la violencia de pareja



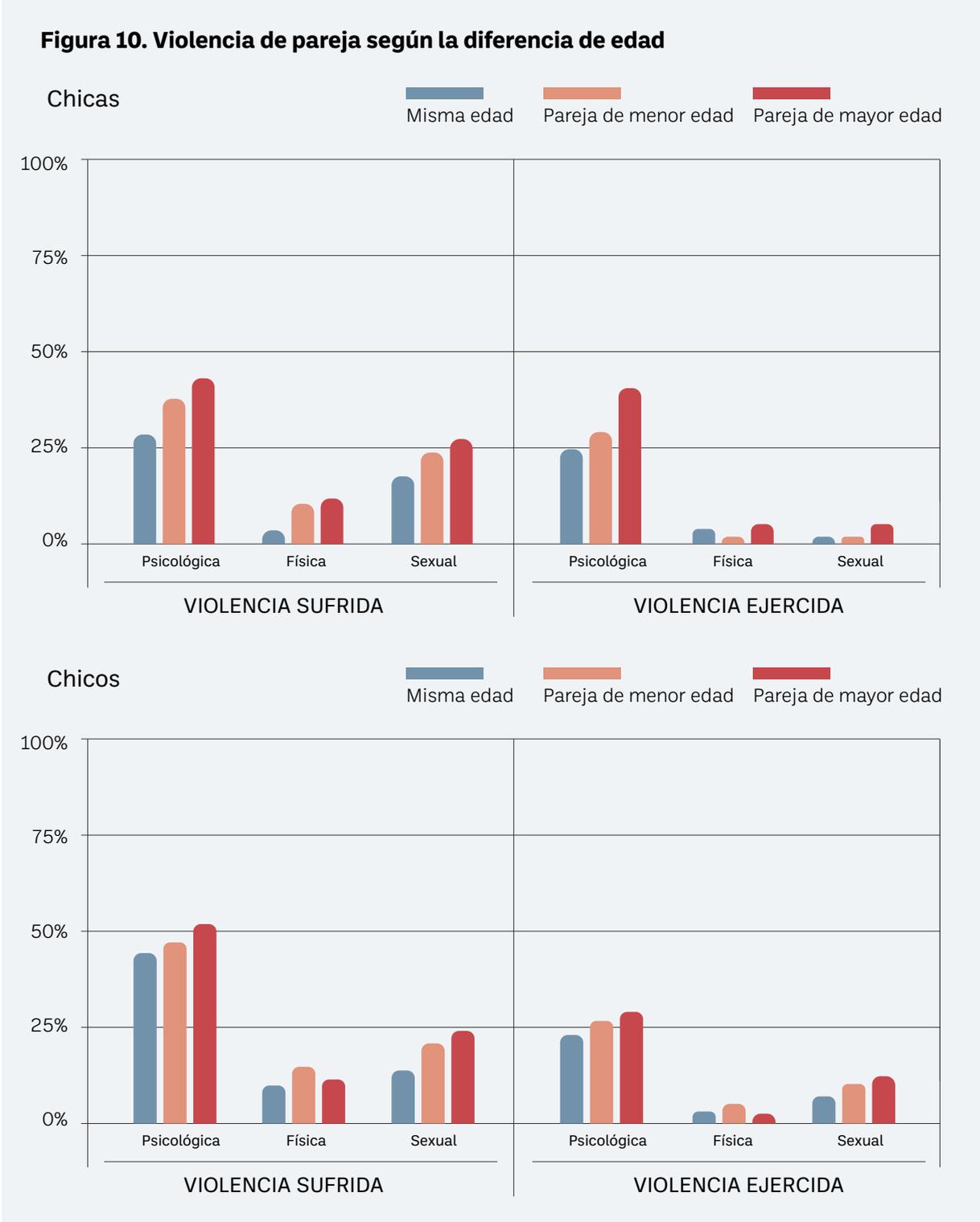
En cuanto al tipo de centro, los resultados son similares, con prevalencias algo mayores en colegios públicos en cuanto a violencia física/sexual (Figura 9).

Figura 9. Prevalencia de violencia de pareja según la titularidad del centro



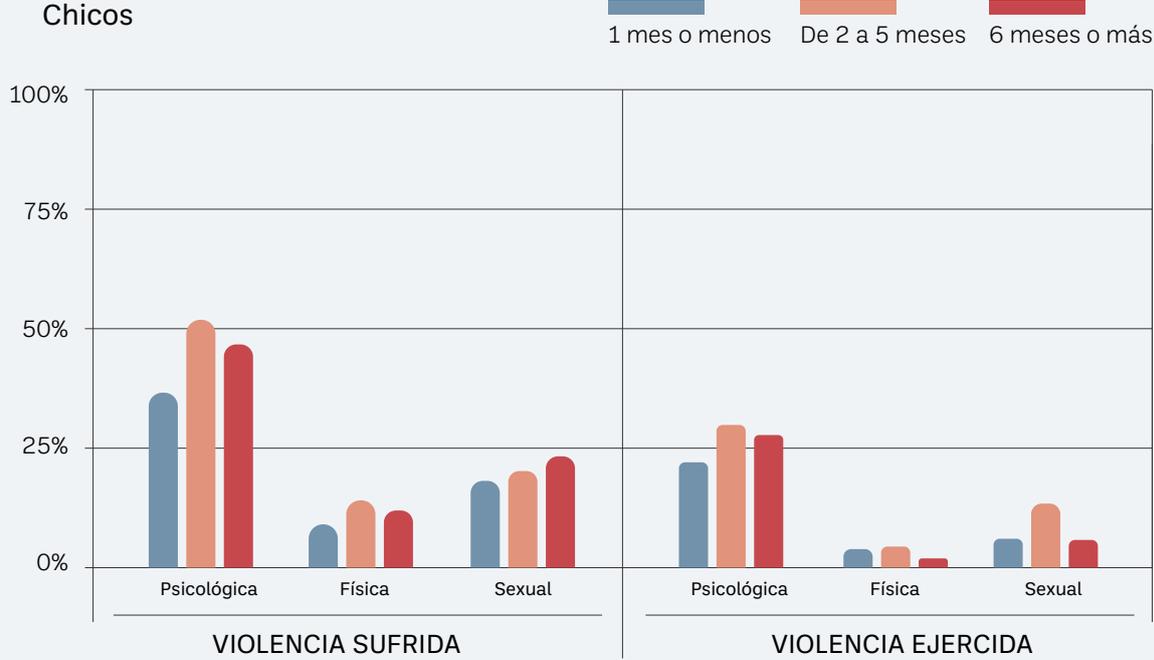
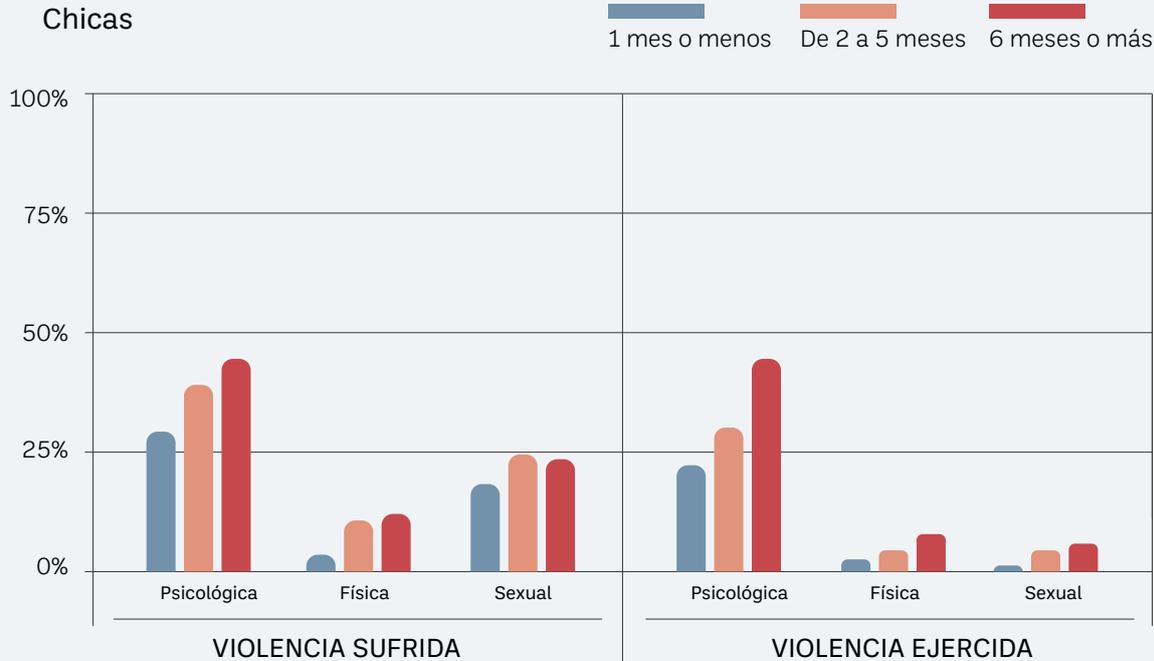
3.3 Violencia de pareja según la diferencia de edad y según la duración de la relación

La figura 10 muestra la prevalencia de VPA según la diferencia de edad entre ambos miembros de la pareja. En general, la prevalencia es menor cuando los dos miembros tienen la misma edad.



La figura 11 muestra la prevalencia de VPA según la duración de la relación. Entre las chicas hay más violencia en relaciones más largas, pero entre los chicos no hay un patrón claro.

Figura 11. Violencia de pareja según la duración de la relación

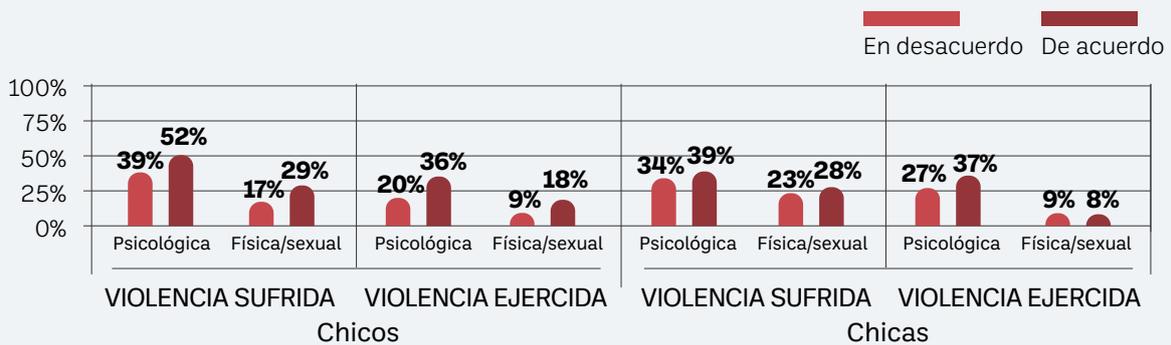


3.4 Estereotipos de género y violencia de pareja

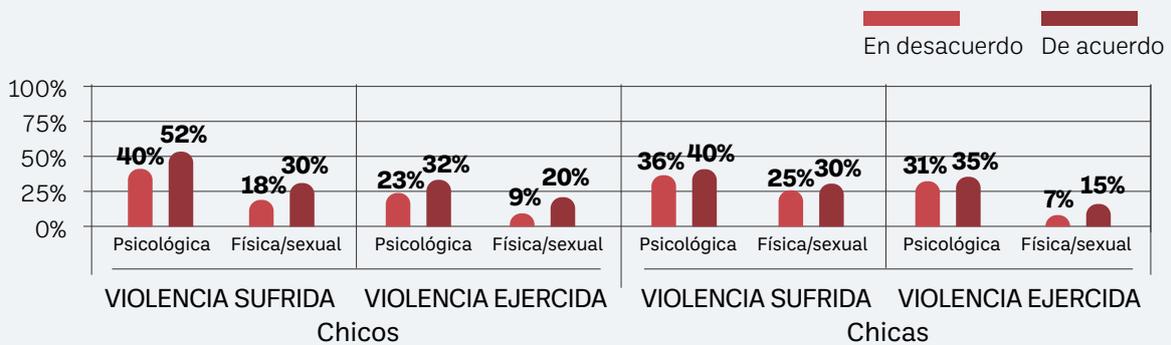
La figura 12 muestra la relación entre diversos estereotipos de género y VPA. Como se puede comprobar, en la mayoría de los casos, las personas con dichos estereotipos ejercen y sufren más VPA.

Figura 12. Violencia de pareja según la presencia o no de estereotipos

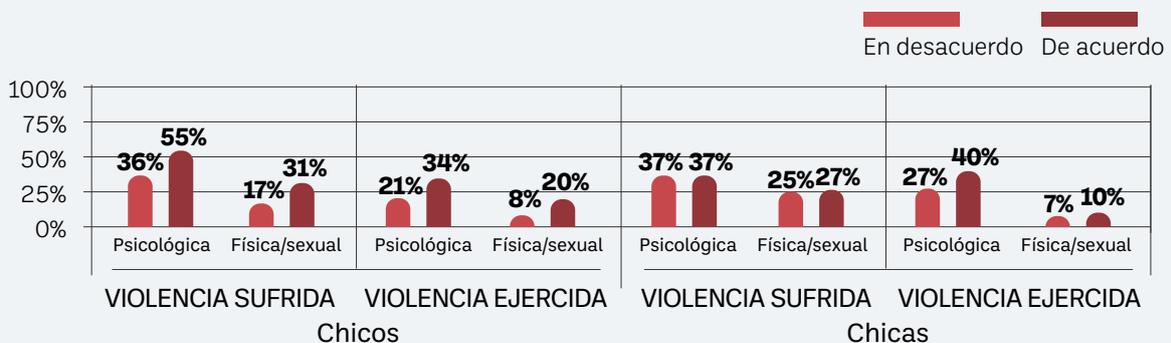
“Los hombres son incapaces de controlar su impulso sexual”



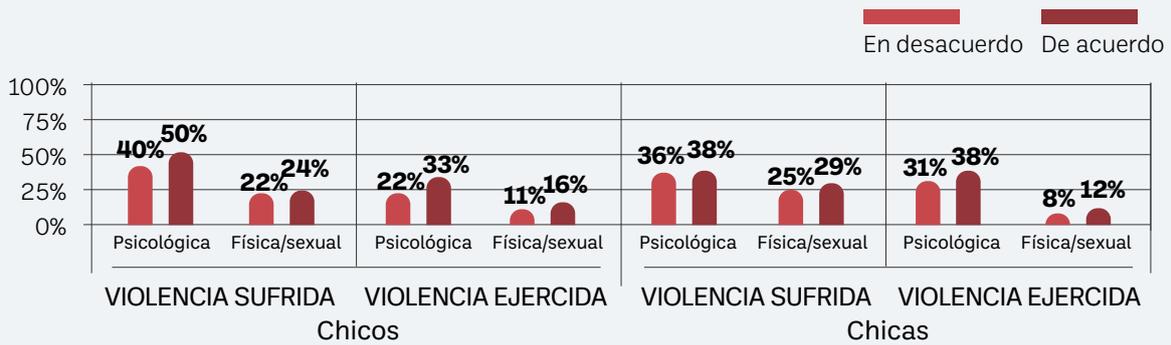
“No es propio de los hombres encargarse de las tareas del hogar”



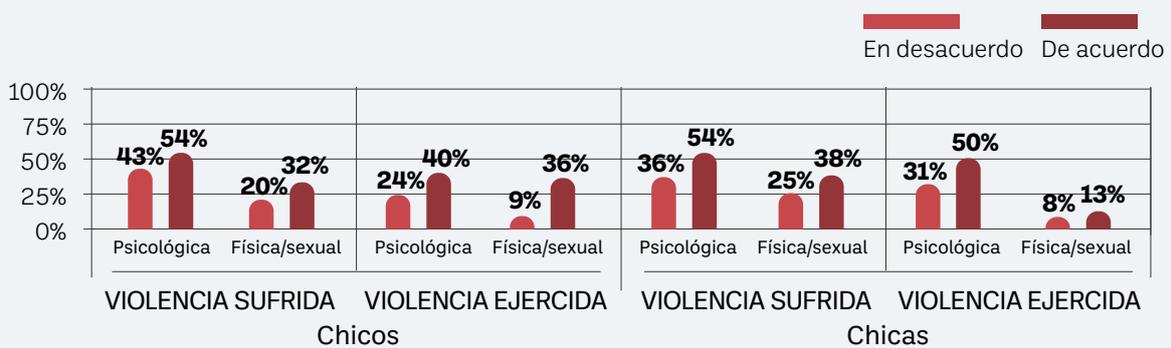
“Las mujeres son incapaces de controlar sus emociones”



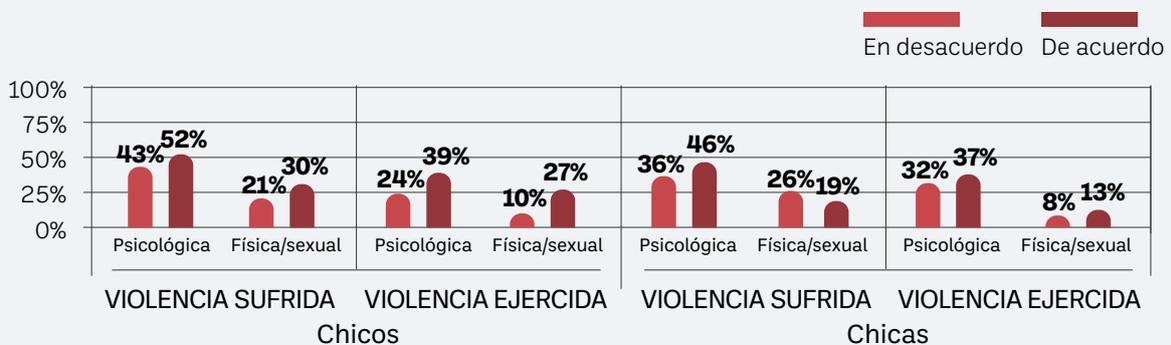
“Un hombre y una mujer NO pueden trabajar igual de bien en cualquier profesión”



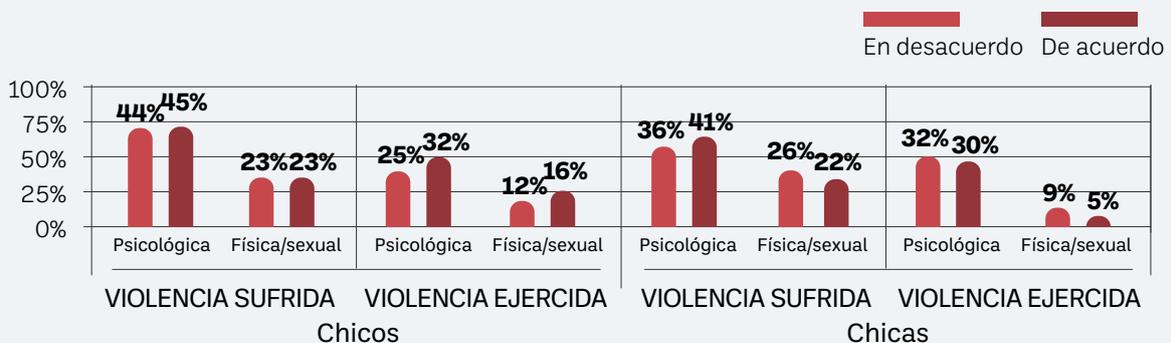
“En una pareja, se debería hacer lo que diga el chico”



“Las madres sólo deberían trabajar en casa (tareas del hogar, cuidado de hijos...)”

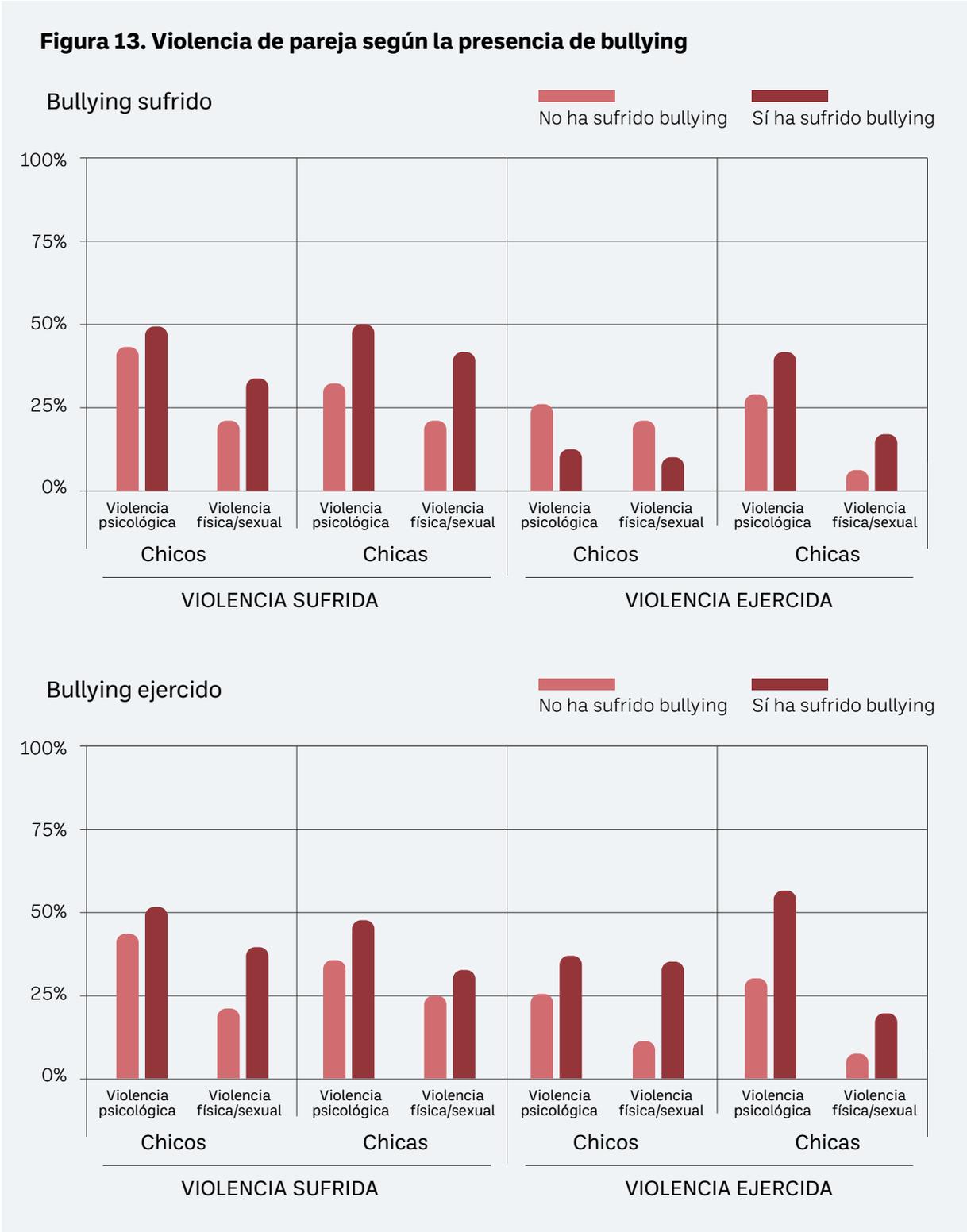


“Los hombres y las mujeres NO son iguales en dignidad/valor”



3.5 Bullying y violencia de pareja

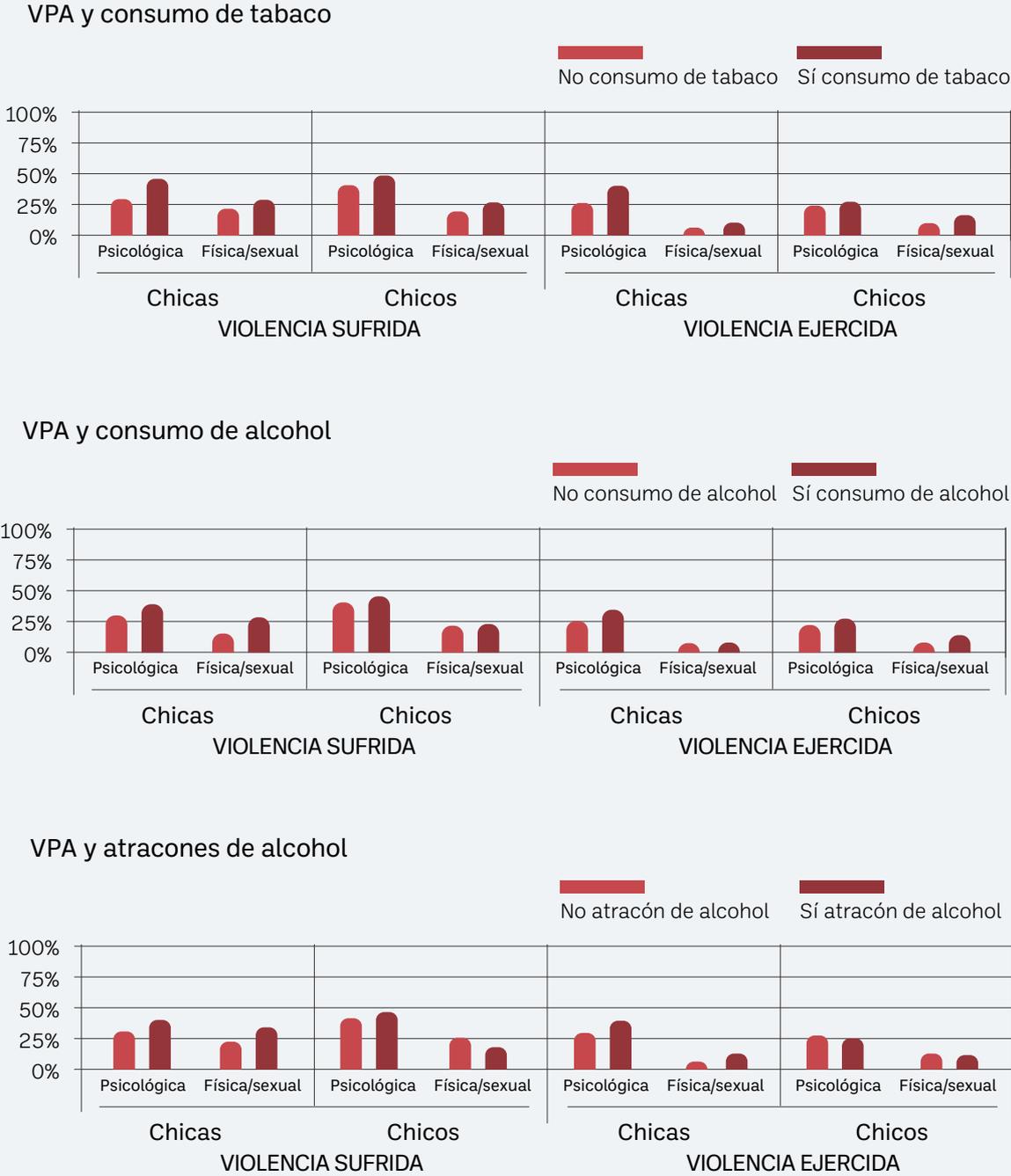
La figura 13 muestra la relación entre bullying y VPA. En general, tanto los que han sufrido como los que han ejercido bullying tienen mayor prevalencia de VPA ejercida y sufrida. La excepción es la siguiente: los chicos que han sufrido bullying ejercen menos VPA.



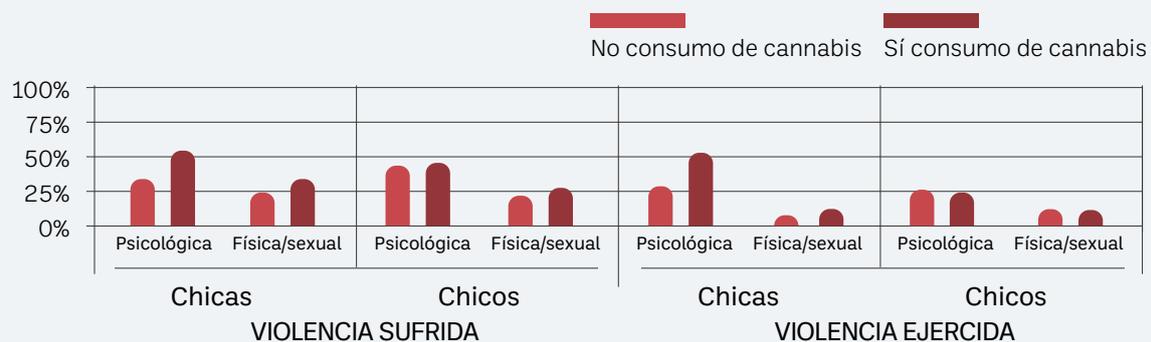
3.6 Consumo de sustancias y violencia de pareja

La figura 14 muestra la relación entre el consumo de sustancias y la VPA. En general, el consumo de sustancias se asocia con los diversos tipos de violencia sufrida y ejercida.

Figura 14. Prevalencia de violencia de pareja según el consumo de sustancias



VPA y consumo de cannabis



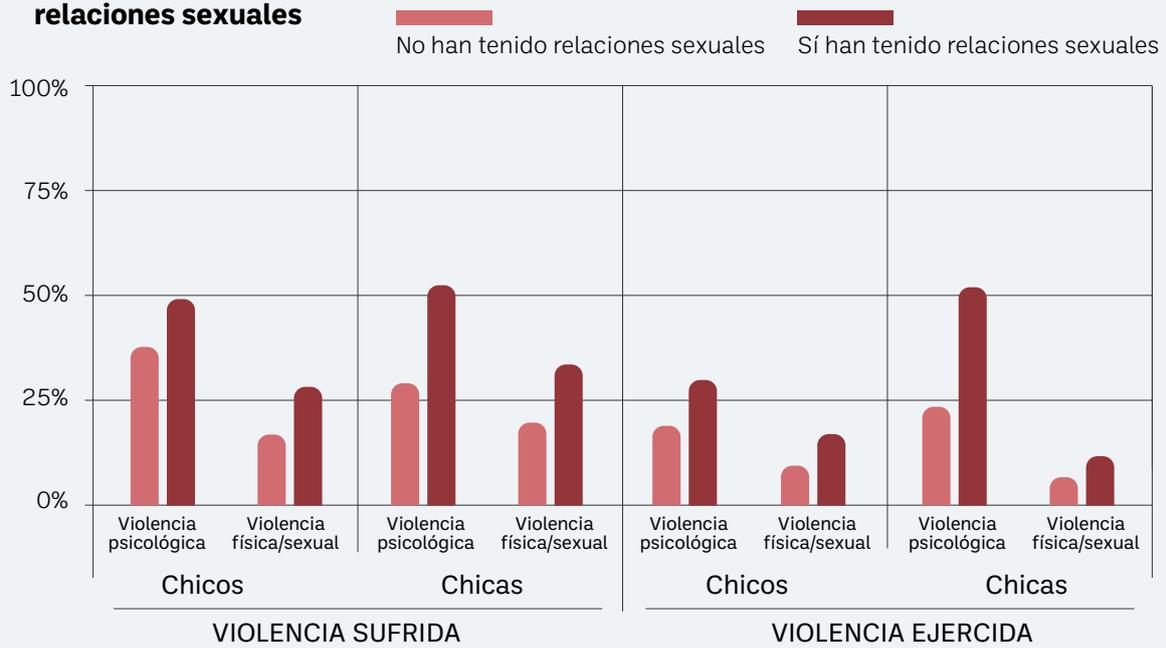
VPA y consumo de otras drogas



3.7 Relaciones sexuales y violencia de pareja

La figura 15 muestra la relación entre haber tenido relaciones sexuales y VPA. Para todos los tipos de violencia sufrida y ejercida, la prevalencia es mayor entre los participantes que sí han tenido relaciones sexuales.

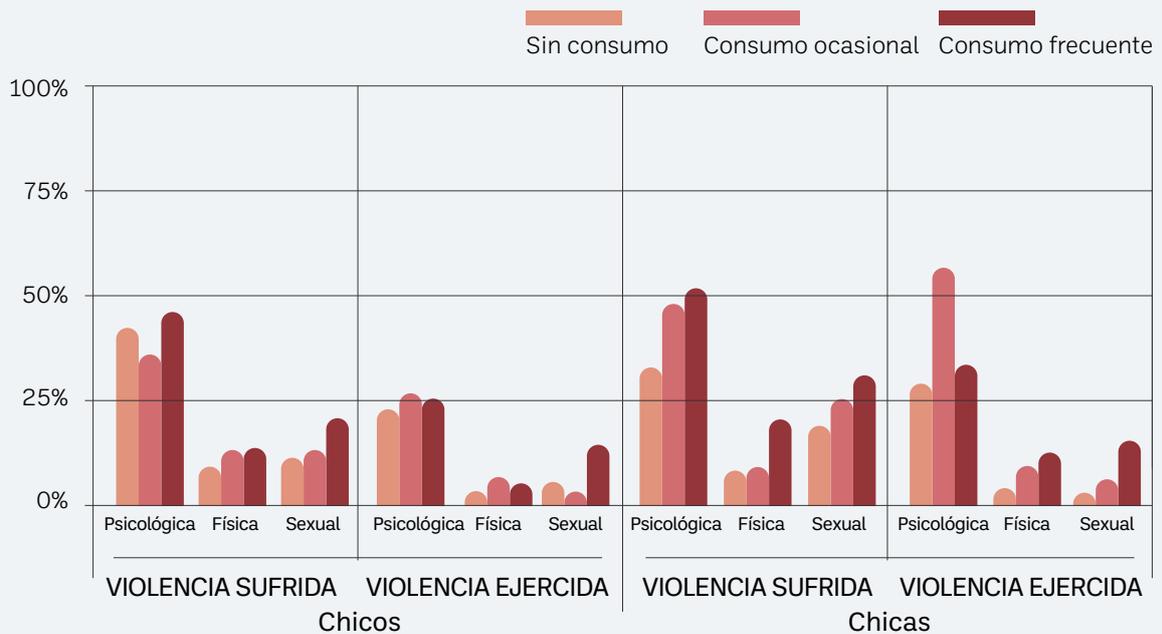
Figura 15. Prevalencia de violencia de pareja según si se han mantenido relaciones sexuales



3.8 Consumo de pornografía y violencia de pareja

La figura 16 muestra la relación entre consumo de pornografía y VPA. En violencia física y sexual, la menor prevalencia se da entre quienes no consumen pornografía, y la mayor prevalencia se da entre quienes la consumen frecuentemente (al menos un día a la semana). En violencia psicológica no se aprecia un patrón tan claro, pero se sigue viendo que hay menos violencia entre quienes no consumen pornografía.

Figura 16. Prevalencia de violencia de pareja según el consumo de pornografía



04

Propuesta de recursos para la prevención de VPA (para los centros escolares)

En este apartado hemos recopilado una serie de actividades para trabajar desde los centros educativos. Dado su papel en la socialización y convivencia de los jóvenes, entre otras cosas, resulta importante que las instituciones educativas tengan recursos para trabajar en la línea de la prevención de la VPA.

Tal como se ha visto, hay una multitud de factores de riesgo que hacen que la VPA sea una realidad compleja de explicar y por tanto de intervenir. Se ha presentado en la primera parte la influencia de aspectos contextuales, cognitivos, emocionales y conductuales. A su vez, encontramos diversos temas dentro de cada uno de estas grandes dimensiones o variables. Todo lo anterior puede hacer compleja la tarea de abordar la VPA (bien sea desde la previsión o intervención).

Por todo lo anterior, se proponen las siguientes actividades, como ejemplos, como recursos que los centros educativos podrían poner en práctica para trabajar y fomentar relaciones sanas en su comunidad educativa. Para ello se proponen ideas de trabajo con estudiantes y con familias.

Las actividades que se recogen en la presente guía han sido elegidas siguiendo el modelo educativo basado en competencias, el cual se focaliza en el desarrollo de tres saberes o aprendizajes (conceptual, procedimental y actitudinal), siendo estos, según este modelo, los elementos esenciales para adquirir una competencia (Perrilla Granados et al., 2019). El motivo por el cual se ha empleado este modelo es que, tal y como indica la investigación, es necesario que los programas preventivos fomenten el desarrollo de competencias mediante las cuales los adolescentes puedan modificar su comportamiento real para prevenir la aparición de violencia de pareja dentro de sus relaciones, más allá de adquirir conocimiento y sensibilización respecto a esta problemática.

Código de iconos



Conceptual



Procedimental



Actitudinal

4.1 Indicaciones generales

- Las siguientes actividades están dirigidas a adolescentes. Aunque son temas que generan gran interés, deben ser adaptados a su forma de relacionarse, sentir, hablar...
- Aunque no se especifica un orden ni cronograma para la aplicación de las actividades (con la idea de que cada centro lo adapte/incluya a algo que ya tenga en marcha o escoja solo una parte), se recomienda que no se apliquen las actividades como algo puntual. Es mejor dar a esto una continuidad, transversalidad, hilo conductor.
- En esta línea, aunque se encargue solo una persona de dinamizar las actividades, es recomendable implicar al resto de profesionales del centro, que sean conocedores de que se están realizando actividades sobre dichas temáticas.

Antes de la actividad

- La persona que dinamice las actividades es mejor que sea alguien que conozca al grupo, que exista un clima de confianza y respeto previo.
- Preparar bien los espacios y materiales necesarios para cada sesión
- Comentar, establecer, recordar las normas básicas.

Durante la actividad

- Puede ser interesante dividir al alumnado en pequeños grupos de manera que se pueda profundizar mejor en los temas.
- Respetar opiniones y evitar juicios siempre dentro de las normas básicas establecidas previamente.

Final de la actividad

- Plantear un cierre, ya no solo de cada actividad, sino de la programación realizada, que llegue a una reflexión global de todos los implicados: alumnado, profesorado y familias.

4.2 Trabajar con los alumnos...

En la línea de la prevención de la VPA, pero no solo como sensibilización, sino como formación y desarrollo personal y social, se plantea trabajar aspectos personales y sociales que se consideran protectores de situaciones de riesgo. Se complementa con unas actividades de prevención específicas, así como de identificación de conductas de riesgo de VPA.

4.2.1 Aspectos personales

4.2.1.1 ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

El déficit de habilidades para regularse emocionalmente puede producir dificultades para afrontar situaciones complejas y este se encuentra relacionado con la perpetración de violencia de pareja. En este sentido, resulta primordial ofrecer estrategias de regulación emocional a los jóvenes que les ayuden a gestionar de una manera óptima sus propias emociones dentro de las diversas circunstancias que pueden aparecer dentro de las relaciones de pareja como pueden ser los conflictos.



En primer lugar, resulta esencial conocer las diferentes emociones que podemos sentir y reconocerlas cuando estas aparecen en nosotros.

Emociones primarias (Vivas et al., 2007):

- **Miedo:** se trata de una emoción que se origina al percibir un peligro presente e inminente. Esta emoción actúa como una señal de advertencia sobre la aproximación de un daño físico o psicológico. Se asocia con la sensación de preocupación, tensión y cierta tendencia a la evitación del estímulo que desencadena dicha emoción.
- **Asco:** es la emoción que se desencadena por la repugnancia que se presenta hacia alguna cosa o debida a una impresión desagradable originada por algo. Origina la necesidad de evitación o el alejamiento de estímulo que la causa.
- **Sorpresa:** corresponde con la respuesta emocional que se origina debido a algo imprevisto o extraño, ya sea positivo o negativo. Suele convertirse rápidamente en otra emoción.
- **Felicidad:** se trata de la emoción que aparece ante la posesión de algún bien, la consecución de logros o la congruencia entre las expectativas y las condiciones actuales o en la comparativa con otras personas.
- **Tristeza:** es la emoción que surge como respuesta ante sucesos valorados como no placenteros. Se acompaña de una sensación de desánimo, desaliento, melancolía y pérdida de energía.
- **Ira:** es una emoción que aparece ante situaciones evaluadas como injustas o que conllevan un atentado en contra la libertad personal o los valores morales. Esta emoción origina sentimientos de irritación, rabia, enojo y furia.

Con el fin de que cada alumno pueda identificar estas emociones, se propone que los alumnos lleven a cabo un **diario emocional** (Vivas et al., 2007) de cada emoción durante un tiempo estimado, con el fin de que, en ese tiempo, registre la experiencia cada vez que aparece dicha emoción en él. En este sentido, puede proponerse como tarea que cada semana se registre cada vez que aparece el miedo, la semana siguiente, cada vez que aparezca la tristeza, posteriormente, la ira...y así sucesivamente, de tal forma que se realice un diario de todas las emociones primarias señaladas con anterioridad. Algunas preguntas que pueden ayudar en la elaboración de este diario pueden ser:

“¿Cuáles sensaciones corporales acompañaban la emoción? Por ejemplo: Tener tensión en el cuerpo, mandíbula, los puños; temblor, sentir que sudas o tienes mucho calor, sentir frío, notar los latidos del corazón; cosquilleo en el estómago, otras sensaciones ¿cuáles son?”

“¿Qué produjo la emoción o estado de ánimo? Describe la situación. ¿Se debió a un suceso externo o interno?”

“¿Qué pensamientos vinieron a tu mente en el momento en que estabas sintiendo esa emoción? ¿Cuáles son esos pensamientos? ¿Se refieren al pasado, al futuro o al presente?”

“¿Qué acciones realizaste en el momento en que estabas sintiendo esa emoción específica? ¿Sentiste el deseo de hacer algo, o de expresar algo? Por ejemplo: Acercarte o alejarte, avanzar agresivamente, poner una determinada expresión facial”

“Haz una reflexión acerca de la respuesta emocional que le diste a la situación”
(Vivas et al., 2007)



Una vez que ya sabemos reconocer nuestras propias emociones es el momento de aprender a regularnos emocionalmente. Para ello, podemos ayudarnos empleando de la “**técnica de la tortuga**”. Esta técnica consiste en que, cuando las emociones aparezcan y tengamos el impulso de llevar a cabo una cierta conducta, debemos pensar en una tortuga y encerrarnos en un caparazón. Visualizándonos dentro de un caparazón, debemos intentar llevar a cabo técnicas de relajación. Una de las técnicas de relajación más sencilla es la respiración profunda. Debemos ponernos la mano en nuestro abdomen e inspiramos por la nariz contando hasta 5 y notando que nuestro abdomen se hincha. Una vez hemos inspirado durante ese tiempo, retenemos el aire mientras contamos hasta 7 y finalmente, exhalamos el aire hasta quedarnos vacíos contando hasta 10.

Una vez hemos realizado este proceso entre 2-3 ciclos pasaremos a respirar de forma controlada, sin retención de aire, hasta que logremos sentirnos más calmados. Cuando hayamos conseguido relajarnos, podremos llevar a cabo un proceso de resolución de problemas y darnos auto instrucciones sobre los pasos que vamos a seguir de forma posterior.

Los adolescentes deberán entrenarse en esta técnica para aprender cómo se lleva a cabo y poder ponerla en práctica cuando les sea necesario.

Otra técnica que nos pueden servir para gestionar de manera más adecuada nuestras emociones puede ser el uso de la expresión de estas mediante un modo más adaptativo, ya sea escribiendo sobre ellas o dibujándolas sobre un papel.



Con el fin de afianzar este aprendizaje y hacer consciente al adolescente de los beneficios que puede producir el empleo de este tipo de estrategias, podemos proponer llevar a cabo un **diario reflexivo** acerca de las ocasiones en las que las han podido poner en marcha y sobre cuáles han sido las ventajas que ha supuesto para ellos y para sus relaciones con los demás la utilización de estos procedimientos respecto al empleo de los recursos de afrontamiento que podían estar usando hasta este momento.

4.2.1.2 DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional se corresponde con “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997). Este tipo de inteligencia se ha relacionado con la perpetración de agresiones dentro de la violencia de pareja adolescente. Por ello, resulta esencial desarrollar las competencias propias de este tipo de inteligencia, especialmente, las habilidades de inteligencia interpersonal. Para ello, se proponen las siguientes actividades:



Antes de comenzar a trabajar sobre la inteligencia emocional es conveniente que los alumnos conozcan qué es este tipo de inteligencia y cuáles son los beneficios de su desarrollo. Para ello, informaremos de los siguientes aspectos (Morales Ortiz et al., 2019):

La inteligencia emocional es aquella habilidad que nos permite ser conscientes de las emociones tanto ajenas como propias y nos otorga la capacidad de poder regularlas. Para entender este tipo de inteligencia nos puede ayudar pensar en que, si las personas fuésemos una emisora de radios y estuviésemos emitiendo constantemente canciones, sabríamos automáticamente qué canción tiene que emitirse en cada situación y a qué cantidad de volumen sería lo apropiado.

Presentan una buena inteligencia emocional nos ayudan a sentir la emoción acorde a la situación que estamos experimentando y vivenciarla a la intensidad apropiada, ya que contaremos con la habilidad de poder regularla. Además, nos permite conectarnos con los demás, porque podremos identificar las emociones que estos también sienten.

No debemos identificar nuestras emociones como algo malo o bueno, sino como una fuente de información que nos permitirá a tomar una mayor conciencia de nosotros mismos y nos pueden ayudar a adaptarnos a nuestro contexto de una manera óptima siempre y cuando las sepamos regular.



Una actividad que nos puede ayudar a fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional, regulando nuestras emociones y nuestra conducta, es “**dime qué cara tienes y te diré qué día tienes**” (Ezeiza Urdangarin et al., 2008). El objetivo de esta dinámica es ser capaces de identificar cuáles son aquellos recursos que nos sirven para automotivarnos y mostrar una actitud de positivismo hacia la vida. Para ello, de manera individual se reflexionará sobre cuáles son los recursos con los que cada alumno cuenta a través de la siguiente tabla:

Color que me proporciona energía	Paisaje que me transmite tranquilidad
Palabras que utilizo para animarme a mí mismo/a	Olor que me hace sentir bien

Nota. Tabla para llevar a cabo la actividad propuesta (Ezeiza Urdangarin et al., 2008).



Posteriormente, se puede llevar a cabo una pequeña **reflexión** acerca de en qué momentos o circunstancias de su vida diaria considera cada alumno que podría emplear cada recurso identificado.

4.2.1.3 DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA

A través de la investigación, se ha observado que la falta de autoestima también se encuentra asociada con la perpetración de violencia de pareja adolescente. Esta dimensión afectiva, cognitiva y comportamental que surge de la valoración del autoconcepto que tenemos de nosotros mismos también se puede trabajar desde los colegios.



Para que los adolescentes puedan conocer qué es la autoestima y qué relación presenta esta con nuestro bienestar personal debemos informarles al respecto:

En primer lugar, para entender qué es la autoestima, resulta esencial conocer qué es el autoconcepto.

El **autoconcepto** es aquella idea que presentamos de nosotros mismos. Esta idea se ha formado a lo largo de nuestra vida y cuánto más se corresponda con la realidad, mejor será nuestra interacción con nuestro entorno y mayor será la probabilidad de que presentemos una buena autoestima (Fernández Fernández Delgado y Tecglen García, 2022).

La **autoestima**, por su parte, surge en relación con este autoconcepto y se trata del valor que cada persona se otorga a sí misma (Fernández Delgado y Tecglen García, 2022) y en relación con esa valoración nos hacemos una idea sobre lo que creemos merecer. (Morales Ortiz et al., 2019)

La autoestima, como podemos intuir, presenta una gran influencia sobre el bienestar que sentimos respecto a lo que somos cada uno de nosotros (Morales Ortiz et al., 2019).

La autoestima se compone de 4 grandes pilares (Fernández Delgado y Tecglen García, 2022):

- **Autoconocimiento:** tenemos que conocernos a nosotros mismos, siendo conscientes tanto de nuestras fortalezas como de nuestras debilidades, ya que tenemos que ser realistas para alcanzar una autoestima sana.
- **Autorrespeto:** tenemos que tomar consciencia de nuestro diálogo interior, evitar realizarnos críticas negativas y desproporcionadas, sabiendo que todos tenemos defectos y virtudes y aunque los primeros abundan, no es puede tratarse de una justificación para no respetarnos a nosotros mismos.
- **Autoaceptación:** debemos aceptarnos tal y como cada uno de nosotros somos, estar cómodos con lo que somos y aunque esto no signifique que no podamos trabajar en mejorar, resulta relevante aprender a convivir con ello.
- **Autoeficacia:** se trata de la confianza que mostramos en la capacidad que tenemos para afrontar los retos que nos podamos encontrar a lo largo de la vida.



Una posible técnica que podemos implementar desde el aprendizaje procedimental para el desarrollo de la autoestima es la del **“Tablero de ajedrez”**. Esta consiste en la metáfora de que las personas somos como un tablero de ajedrez, tenemos casillas blancas y negras. La actividad se lleva a cabo escribiendo nuestros aspectos positivos en las casillas de color blanco y nuestros aspectos negativos en las casillas de color negras. Muchas veces las personas nos juzgamos a por una casilla y equiparamos nuestra identidad exclusivamente en torno a ella, por lo que cabe recordar que no somos una casilla, somos todo el tablero (identidad). Todos tenemos casillas negras, pero no es lo único que nos define, solo es una parte más de nuestro tablero.



Una actividad que nos puede ayudar para fomentar el incremento de la autoestima entre adolescentes desde el aprendizaje actitudinal puede ser la actividad **“El Foco”**, aumentando el autoconocimiento por parte de estos y la adquisición de mensajes positivos sobre sí mismos (Garaigordobil, 2012).

Esta actividad consiste en la división de los participantes por equipos. Se les ofrece una cartulina a cada participante por cada miembro con el que comparta equipo. De forma rotativa, en cada momento, un miembro se convertirá en el “el foco”. Cada miembro del equipo tendrá que pensar y escribir en sus cartulinas aspectos positivos del compañero-foco que está en el foco en cada momento. Con posterioridad se comunican estos mensajes al compañero-foco de manera oral y se realiza la entrega de la cartulina que los contiene. De esta forma, cada participante obtendrá mensajes positivos acerca de él mismo por parte de los demás, al mismo tiempo que él dictamina aspectos positivos del resto.

4.2.1.4 DESARROLLO DE LA EMPATÍA

Igualmente, la ausencia de empatía se relaciona con la efectucción de violencia hacia la pareja en los adolescentes. Desde los colegios se puede fomentar la adquisición de habilidades de escucha activa, una capacidad básica para el desarrollo de la empatía hacia los demás.



Antes de comenzar con el ejercicio práctico de **“Escucha activa”** conviene explicar a los alumnos cuales son los componentes que forman parte de este proceso.

La “escucha activa” se compone de dos elementos fundamentales:

- **Adecuada disposición para la escucha:** tenemos que observar al interlocutor e intentar conocer los contenidos esenciales de lo que nos está diciendo, así como reconocer las emociones y sentimientos que se encuentran detrás de ellos.
- **Clara expresión al interlocutor de que le estás escuchando:** para ello se puede emplear expresiones como “aja”, “ya veo.” o se puede utilizar la comunicación no verbal a través del contacto ocular, la postura corporal o asintiendo con la cabeza.

Además, tenemos que tener en cuenta una serie de factores que pueden dificultar este proceso como son la distracción, el juicio acerca de lo que nos están contando, la interrupción al otro, el hecho de minimizar o rechazar lo que nos está contando o, antes de que finalice de expresarse, proponerle una solución precipitada (Gómez et al., 2011).



Una actividad que puede servir para el desarrollo de esta habilidad dentro del aula es **“La escucha activa”**. En ella se propone una práctica en la que los alumnos deben llevar una conversación “desigual” mediante la regla del 20% para hablar y el 80% para escuchar. La actividad comienza explicando a los alumnos que tienen que ofrecerse a escuchar a aquellas personas que se acerquen a comunicarles algo en el momento que hayan establecido la realización de esta dinámica. Para ello, cada alumno elaborará su propio cartel mediante el cual señalará su disposición para la escucha activa (Espinosa y Caro Samada, 2022, pp. 92-97).



Tras la actividad anterior, con el fin de afianzar un aprendizaje actitudinal, se llevará a cabo la posterior reflexión mediante **un diario** sobre dicha dinámica, con preguntas como “¿con qué frecuencia has sentido empatía y comprensión hacia esas personas y sus experiencias?, ¿has aprendido algo de ellas que haya transformado tu visión sobre algún asunto?, ¿te has sentido más conectado a los otros a través de esta práctica?” (Espinosa y Caro Samada., 2022, p. 98).

4.2.2 Aspectos sociales

4.2.2.1 ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

El modo en el que se gestionan los conflictos puede ser el origen de la aparición de violencia de pareja en los adolescentes. Por ello, resulta primordial enseñar a los niños posibles estrategias para resolverlos con el fin de que puedan desarrollar habilidades de solución de problemas óptimas e implementar herramientas que ayuden a evitar el uso de estrategias disfuncionales como puede ser, en este caso, el empleo de la violencia como medio para resolver conflictos dentro de sus relaciones.



En este sentido, un procedimiento que nos puede ayudar en la enseñanza de estrategias de resolución de conflictos es la **técnica de solución de problemas de D'Zurilla y Goldfried** (Nezu et al., 2014). Esta técnica se compone de una serie de pasos que permiten llegar a alcanzar la mejor solución posible para los conflictos ante los que nos encontramos:

- **1º paso. Definición del problema:** en este primer paso, debemos clarificar la naturaleza del conflicto, establecer un objetivo que pueda ser factible y determinar cuáles son aquellos obstáculos que están impidiendo lograr alcanzar dicha meta.
- **2º paso. Generación de alternativas:** en este momento, tenemos que parar a pensarnos sobre todas aquellas posibles alternativas que podrían ser una solución para alcanzar el objetivo que tenemos por meta. Cuánto más diversas sean y cuánto mayor número de alternativas definamos, más nos será de ayuda este paso.
- **3º paso. Toma de decisiones:** el siguiente paso nos va a permitir valorar y decidir cuál es la mejor solución posible entre todas aquellas que hemos señalado con anterioridad. Para ello, realizaremos un análisis de los beneficios y costes de cada alternativa, prediciendo las posibles consecuencias de cada una de ellas, para finalmente, decidir cuál es la mejor solución de todas ellas y establecer un plan de acción para lograr la resolución de problema.
- **4º paso. Implementación y verificación de la solución:** finalmente, este último paso consiste en llevar a cabo el plan de acción establecido, monitorizarlo y valorar sus consecuencias, de tal forma que determinemos si este está obteniendo resultados exitosos en la consecución de nuestro objetivo o, por el contrario, debemos implementar otra solución de las establecidas en el paso nº 2.



Con el fin de facilitar el aprendizaje procedimental de esta técnica, se recomienda su **aplicación cada vez que el alumno se encuentre ante un conflicto en el aula.**



Con el objetivo de reflexionar sobre la importancia de emplear esta técnica, podemos solicitar que cada vez que el alumno se encuentre con un conflicto en el aula, **registre cuáles son sus emociones y qué conducta llevaría a cabo**, para, posteriormente, después de haber puesto en práctica este procedimiento, pueda ser consciente de las consecuencias que podía haber acarreado su comportamiento inicial y cuál es la diferencia con los efectos que ha supuesto su conducta tras la utilización de este recurso.

4.2.2.2 FOMENTAR RELACIONES DE AMISTAD POSITIVAS

Así mismo, se ha observado que el grupo de pares al que pertenecen los adolescentes puede tener un papel importante en la aparición de violencia de pareja, siendo aquellos adolescentes que forman parte de grupos en los que predomina la violencia los que presentan mayor riesgo de efectuar agresiones dentro de sus vínculos sentimentales. Por ello, fomentar relaciones de amistad positivas puede resultar esencial.



Los adolescentes deben conocer la importancia que presentan sus redes sociales para su desarrollo óptimo. Es conveniente indicarle cómo el vínculo y las conductas que muestran sus amistades pueden contribuir a la manera en la que ellos mismos se comportan, por lo que hacer explícitos los siguientes aspectos puede servir de gran ayuda para alcanzar este objetivo (Morales Ortiz et al., 2019).

Durante la adolescencia, los grupos de amigos se convierten en punto de apoyo más relevante, compartiendo un mayor tiempo juntos y siendo en estos grupos donde los adolescentes expresan frecuentemente sus inquietudes o sentimientos, lo que origina la individualización respecto a los padres.

Las **relaciones sociales** cumplen una serie de funciones entre las que encontramos:

- Fomentan el **desarrollo personal**
- Establecen la **normativa del grupo**, por lo que actúan como agentes socializadores
- Proporcionan **ocio y diversión**
- Contribuyen al **aprendizaje sobre los roles sociales** y, por ende, al modo en el que nos comportamos
- Fomentan el **aprendizaje** y la **exploración**
- Complacen **necesidades afectivas y de cercanía**

¿Qué características tienen las relaciones de amistad sanas?

Dentro de las relaciones de amistad sanas observamos bidireccionalidad, equilibrio y simetría, es decir, se trata de relaciones de igualdad, en las cuales ningún individuo tiene una relación de poder sobre otro.



Una dinámica que podemos emplear para trabajar en el desarrollo de relaciones de amistad más positivas es la actividad **“Investiguemos sobre la convivencia”** (Callejas, 2016). Para ello, se divide al grupo de alumnos por parejas y se les ofrece un folio y un lápiz por parejas. Al comienzo, ambos deberán realizar un dibujo en la mitad del folio sujetando entre los dos el mismo lápiz, siendo, en un primer momento, un miembro de la pareja el que decida que quiere dibujar sin comunicárselo a su compañero, para que a continuación, sea el otro miembro el que lleve a cabo el mismo proceso. Posteriormente, ambos realizarán el mismo dibujo de forma colaborativa.



Tras el anterior ejercicio, se llevará a cabo una **reflexión individual** sobre qué conductas pueden favorecer las relaciones con los otros. De ellas, se seleccionarán tres y se propondrá que estas se ejecuten en la práctica a lo largo de una semana (Callejas, 2016). Después de este período, se realizará una reflexión grupal sobre cómo estas conductas han podido mejorar sus relaciones con los demás.

4.2.2.3 COMBATIR MITOS, ACTITUDES Y ESTEREOTIPOS

De igual modo, cabe destacar la contribución de las creencias, actitudes y estereotipos en la perpetración y justificación de la violencia de pareja. Por este motivo es importante trabajar con los adolescentes sobre los roles tradicionales de género y cómo estos se encuentran frecuentemente presentes en nuestro entorno.



Con el propósito de alcanzar el aprendizaje conceptual sobre los estereotipos de género podemos llevar a cabo la siguiente dinámica: **“Rompe mitos y prejuicios para vivir sin violencia”** (Ministerio de educación de Perú, 2021).

Se trata de un bingo de creencias que ofreceremos impreso en una ficha a los alumnos:

Las personas que levantan la voz o gritan siempre tienen la razón. CORRECTO INCORRECTO	Cuando una niña o un niño se comporta mal se le debe castigar para que aprenda. CORRECTO INCORRECTO	Solo las mujeres deben encargarse de las labores del hogar. CORRECTO INCORRECTO
Una persona que se comporta de manera agresiva siempre será así y no puede cambiar. CORRECTO INCORRECTO	Si a alguna persona le han agredido es porque debe haber hecho algo malo. CORRECTO INCORRECTO	Todas y todos deben colaborar en los quehaceres de la casa, de acuerdo a su edad y posibilidad. CORRECTO INCORRECTO
Los hombres son más fuertes e inteligentes que las mujeres. CORRECTO INCORRECTO	La violencia sexual es siempre cometida por personas desconocidas y ocurre en lugares solitarios. CORRECTO INCORRECTO	El hombre que llora o acusa a su agresor o agresora es débil y cobarde. CORRECTO INCORRECTO

Nota: imagen de la ficha para llevar a cabo el bingo (Ministerio de Educación de Perú, 2021).

A continuación, los alumnos deben explicar por qué estas creencias fomentan la aparición de violencia.

Creencia	¿Por qué genera discriminación o violencia?
Las personas que levantan la voz o gritan siempre tienen la razón.	
Los hombres son más fuertes e inteligentes que las mujeres.	
Cuando una niña o un niño se comporta mal se le debe castigar para que aprenda.	

Nota: Imagen como ejemplo para llevar a cabo el ejercicio propuesto (Ministerio de Educación de Perú, 2021).

Posteriormente, se puede llevar a cabo la lectura y posterior reflexión sobre ciertos mitos y verdades en relación con la violencia sexual.

Mitos	Verdades
Si a alguna persona le han agredido es porque debe haber hecho algo malo.	Ninguna persona tiene derecho a agredir a otra, aunque haya hecho algo mal. Las agresiones sean físicas o verbales atentan contra la dignidad y derechos de la persona. Solo el agresor es responsable de lo sucedido.
La violencia sexual es siempre cometida por personas desconocidas y ocurre en lugares solitarios.	La violencia sexual también puede ser cometida por cualquier persona conocida por la víctima, incluso un familiar, y puede ocurrir en cualquier lugar y a cualquier hora del día.
Solo las mujeres deben encargarse de las labores del hogar.	Todas y todos debemos hacernos responsables del cuidado del hogar porque somos integrantes de la familia. Cuando compartimos las actividades del hogar nos vamos haciendo más independientes y aprendemos a valernos por nosotros mismos o nosotras mismas.
Una persona que se comporta de manera agresiva siempre será así y no puede cambiar.	Todas las personas tienen la capacidad de razonar, aprender a resolver sus problemas o conflictos dialogando, aprender a regular sus emociones de enojo o ira. Todas y todos podemos aprender a vivir su armonía.

Nota: Imagen sobre mitos y verdades relacionadas con la violencia sexual (Ministerio de Educación de Perú, 2021).



Una actividad que puede facilitar la identificación de los roles de género es “**Publicistas por unos minutos**”. (Obra Social Fundación “la Caixa”, 2014). Esta actividad consiste en ofrecer a los adolescentes revistas juveniles actuales que muestren publicidad entre sus páginas. Los alumnos, por grupos, deberán encontrar estos anuncios, recortarlos y separarlos según sean anuncios que muestran a mujeres u hombres. Una vez los tengan encontrados, deberán responder a una serie de preguntas por escrito:

- “¿Qué **diferencias existen** entre los dos tipos de anuncios?”
- “¿En qué anuncios es **más frecuente que aparezcan mujeres? ¿Y hombres?**”
- “¿Hay **diferencias en cuanto a la cantidad o tipo de ropa** que llevan hombres y mujeres?”
- “¿Qué ocurriría si en esos anuncios **aparecieran personas del sexo contrario?**”
- “¿Quién está en una **actitud activa** y quién en una **actitud pasiva?**”
- “¿Qué **relación** existe entre **la estética, la belleza y el género?**”



Tras el análisis de los anuncios, cada grupo puede exponer sus respuestas, creando un **debate** en torno a ellas con algunas preguntas como pueden ser “¿Os sorprenden los anuncios que habéis encontrado?”, “¿Por qué se asocia a las mujeres con las tareas del hogar?”, “¿Se os ocurren otros anuncios actuales de televisión o prensa que también tengan estas características?”, con el fin de llevar al alumnado hacia la reflexión sobre los estereotipos de género que encontramos en la sociedad (Obra Social Fundación “la Caixa”, 2014).

4.2.2.4 FOMENTAR LA RESPONSABILIDAD SOBRE EL PROPIO COMPORTAMIENTO

Debido a los Mecanismos de Desconexión Moral, los adolescentes que efectúan violencia de pareja podrían resignificar el comportamiento violento, convirtiéndolo en una conducta justificable moralmente y reduciendo su sentimiento de culpabilidad. En este sentido, resulta fundamental que los adolescentes aprendan que la responsabilidad de su propio comportamiento es exclusivamente de la persona que lo lleva a cabo, a pesar de los factores externos que puedan estar involucrados. Para ello, pueden ser de utilidad llevar a cabo las siguientes actividades:



Es importante que los adolescentes conozcan conceptualmente esta competencia y tengan en cuenta algunas directrices que les pueden ayudar a llevar a cabo un **comportamiento responsable**.

La responsabilidad es la conciencia que presentamos acerca de las consecuencias y los efectos que acarrea nuestro comportamiento, actuando de manera acorde a estos.

Las personas con una baja responsabilidad tienden a minimizar las consecuencias negativas de su comportamiento o a eximirse de la responsabilidad de ellos, achacando la culpa a los demás (EUSA, 2016).

Algunas recomendaciones que nos pueden ayudar para fomentar un comportamiento responsable son (EUSA, 2016):

- **Tenemos que hacernos dueños de nuestra vida**, tomando partido de aquellos comportamientos y decisiones que nos conciernen.
- **Debemos reflexionar sobre cuáles son las consecuencias que se derivan de nuestro comportamiento**, de nuestros actos y omisiones y evaluar nuestra conducta antes de comenzar a llevarla a cabo.
- **La humildad resulta fundamental**. Debemos aprender a pedir perdón y no debemos culpabilizar a los demás de nuestros propios fallos, errores o incumplimientos. Tenemos que ser consecuentes con nuestros actos.

Así mismo, podemos profundizar conceptualmente sobre la competencia de la responsabilidad llevando a cabo la **lectura** del libro *Ética para Amador* del autor Fernando Savater (EUSA, 2016).



Una dinámica que podemos llevar a cabo para alcanzar este objetivo es **“A veces meto la pata... ¿y qué?”** (Ezeiza Urdangarin et al. 2008). Esta actividad consiste en repartir a los alumnos un relato. Cada alumno tendrá que leer este relato y responder de manera individual a ciertas preguntas:

Relato: “Imaginemos que formamos parte de un equipo deportivo, y que, tras ganar un partido importante, la persona que entrena y otras personas ayudantes nos invitan a una merienda-cena. Habéis aceptado la invitación con alegría. Después de que las personas entrenadoras hagan la compra y preparen la merienda-cena en el club, acudís vosotros y vosotras.

Os lo estáis pasando muy bien, comiendo lo que os gusta, contando chistes y anécdotas. De pronto, un amigo (Jon) coge un trozo de pan y, riéndose, se lo lanza con toda su fuerza a Aitor, dándole en el ojo. El resto de amigos y amigas han empezado a reírse, y la reacción de Aitor ha sido levantarse de la mesa y salir del club llorando. Algunos y algunas han empezado a defender a Aitor y otros, en cambio, a Jon. Los que se han puesto en contra de Jon, le han responsabilizado de romper el clima. ¡Lo has hecho mal! -dicen-. Sabes que Aitor es muy sensible, y no has ido por el camino correcto.”

De Aitor

- “¿Cómo ha sido su comportamiento?”
- “¿Se ha comportado bien? ¿Por qué?”
- “¿Se ha comportado mal? ¿Por qué?”
- “¿Qué tendría que haber hecho para reaccionar de una manera positiva?”

De Jon

- “¿Cómo ha sido su comportamiento?”
- “¿Se ha comportado bien? ¿Por qué?”

- “¿Se ha comportado mal? ¿Por qué?”
- “¿Ha cometido algún error? ¿Por qué?”
- “¿Qué podemos hacer para hacerle ver a Jon que no se ha comportado bien y que debería aceptar el error cometido?”
- “¿Hemos sacado alguna conclusión? ¿Cuál?”

Posteriormente, se divide la clase en dos grupos y uno de ellos defenderá a Jon y el otro a Aitor. El fin último de este ejercicio es que entre todos alcancen un consenso, siendo conscientes de lo que les ocurre a cada uno de los personajes y que entre todos lleguen a una solución.



Finalmente, se realizará un debate entre la clase sobre la anterior actividad respecto a la responsabilidad de cada uno de los personajes con sus respectivos comportamientos, el cual comenzará con una **reflexión personal de cada uno de los alumnos**. Esta reflexión será leída en alto por el profesor de manera anónima.

4.2.2.5 DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

La carencia de habilidades para expresar nuestros pensamientos y emociones de manera adecuada, así como para poner límites a los demás también está asociada con la violencia de pareja adolescente. Es importante fomentar su desarrollo desde los colegios con el fin de que los adolescentes cuenten con estrategias para afrontar las situaciones de manera efectiva para el sujeto y adaptada al contexto social en el que se encuentra.



Para comenzar, es esencial explicar al alumnado los diferentes **estilos comunicativos** que se pueden dar en situaciones conflictivas:

<p>Pasivo</p> <p>Objetivo: Evitar conflictos</p>	<p>Voz baja, ojos “sin mirar”, postura hundida, apretar las manos, “sonrisas” falsos...</p> <p>Efectos: Conflictos interpersonales, depresión, autoimagen pobre, soledad, pérdida de oportunidades, tensión, adicción</p> <p>No respeta sus derechos / Se aprovechan de él / Se siente frustrado e inhibido / Deja al otro escoger por él</p> <div style="border: 1px solid #c0392b; border-radius: 15px; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>“Puede ser” “Supongo” “No te molestes” “ Te importaría si...”</p> </div>
--	--

Nota: Imagen que representa el estilo de comunicación pasivo (Desarrollo de personas y organizaciones, 2011).

El **estilo comunicativo pasivo** corresponde a un patrón comunicacional mediante el cual los individuos no defienden sus derechos. Presentan una falta de iniciativa para hacer frente a los acontecimientos, sintiendo de manera frecuente que son manipulados, incomprensidos o no tenidos en cuenta por los demás. Su conducta a la hora de gestionar un conflicto suele ser evitativa o suele dar la razón al otro para resolverlo (Sierra de las Nieves, s.f.).

The infographic for the aggressive communication style is set against a light blue background. On the left, a vertical red rounded rectangle contains the word 'Agresivo' at the top and 'Objetivo: Ganar' at the bottom. To the right, a white rounded rectangle contains the following text: 'Mirada fija, voz alta, habla fluida y rápida, gestos de amenaza'. Below this, under the heading 'Efectos:', it lists 'Conflictos interpersonales, culpa, frustración, imagen pobre de sí mismo, hiere a los otros, pierde oportunidades, soledad, adicción' and 'No respeta sus derechos / Se aprovecha del otro / Puede conseguir sus objetivos a expensas de los otros / Está a la defensiva / Escoge por el otro'. To the right of this white box is a smaller white rounded rectangle with a red border containing the phrases: '“Has de...”', '“Si no vigilas...”', and 'Etc.'

Nota: Imagen que representa el estilo de comunicación agresivo (Desarrollo de personas y organizaciones, 2011).

El **estilo comunicativo agresivo** suele ser empleado por individuos cuya preocupación es exclusivamente alcanzar sus objetivos y satisfacer sus propios intereses, no teniendo en cuenta los pensamientos ni las emociones de los demás. En el momento de gestionar un conflicto, buscan alcanzar la razón (Sierra de las nieves, s.f.).

The infographic for the assertive communication style is set against a light blue background. On the left, a vertical red rounded rectangle contains the word 'Asertivo' at the top and 'Objetivo: Crear comunicación y respeto mutuo' at the bottom. To the right, a white rounded rectangle contains the following text: 'Contacto ocular directo, habla fluida, gestos firmes, manos sueltas, posturas firmes, tono de voz normal'. Below this, under the heading 'Efectos:', it lists 'Resuelve los problemas, se siente a gusto con los otros y consigo mismo. Relajado, crea la mayoría de oportunidades, es bueno para él y para los otros' and 'Respeta los derechos de los otros / Puede conseguir los objetivos / Expresivo / Escoge por sí mismo'. To the right of this white box is a smaller white rounded rectangle with a red border containing the phrases: '“Pienso” “Siento” “Quiero”', '“¿Qué piensas?”', '“Qué te parece”', and '“Cómo podemos resolverlo”’

Nota. Imagen que representa el estilo de comunicación asertivo (Desarrollo de personas y organizaciones, 2011).

El **estilo comunicativo asertivo** es utilizado por personas que expresan lo que desean de un modo educado, honesto y directo, mostrando respeto hacia el

otro. Defienden sus deseos e intereses y no permiten que otro se aproveche de ellos, pero siempre de una manera adecuada y son capaces de hacer peticiones, pedir favores y elogiar al resto. Dentro de un conflicto, a través de este estilo comunicativo se pretende alcanzar un acuerdo, intentando buscar un término medio cuando resulta posible (Sierra de las nieves, s.f.).

La **asertividad**, por lo tanto, es la habilidad que aúna los pensamientos y el comportamiento que nos permiten defender nuestros derechos, evitando agredir y ser agredido (Díaz Rodríguez, 2011).

Algunas técnicas que nos pueden ayudar a ser asertivos son las siguientes (Díaz Rodríguez, 2011):

- **Disco rayado:** esta técnica se basa en la repetición de nuestro punto de vista de forma constante, evitando entrar en el conflicto o en provocaciones que pueda efectuar el otro, con confianza y sin irritarnos ni aumentar el volumen de la voz.
- **Aserción negativa:** mediante esta técnica reconocemos nuestros errores y aceptamos las críticas constructivas que nos realizan acerca de nuestra conducta. Es recomendable realizar verbalizaciones positivas como “tienes toda la razón”, “es así como lo estás diciendo”
- **El recorte:** esa técnica consiste en responder Sí o no, expresando la mínima información y esperando que el otro aclare el tema. El fin de esta técnica es clarificar el asunto antes de responder a él.
- **Separar los temas:** la mezcla de temas puede ocasionar un gran malestar y fomentar culpabilidad, lo cual es una táctica utilizada por individuos que quieren manipular. Por ello, una técnica que nos puede ayudar es aprender a dividir los temas y responder de manera individual a cada uno.
- **Ofrecer disculpas:** resulta relevante saber discuparnos por ciertos comportamientos que hayamos podido llevar a cabo. La disculpa ayuda a reconocer las emociones de los demás y que estos sean conscientes de nuestra intención de reparar el daño emocional ocasionado.
- **Preguntas:** en ocasiones, cuando un interlocutor nos emite críticas que no tienen relación directa con nosotros, sino que somos el receptor de su malestar, podemos efectuar preguntas a este sobre qué le ocurre para sentirse así y concienciarle de su conducta impulsiva
- **Interrogación negativa:** esta técnica consiste en solicitar más críticas hacia vosotros. Una vez el otro nos responda y termine, le expresaremos nuestro punto de vista, rechazando aquellas críticas que no consideramos que sean adecuadas.
- **Banco de niebla:** esta técnica se basa en dar la razón a aquel aspecto que se considera cierto dentro de las críticas que nos pueden haber hecho, pero negándonos a entrar en un conflicto mayor. Se trata de ceder aparentemente, pero dejando claro que no vamos a

modificar nuestro punto de vista. Para ello se parafrasea lo que dice el otro, pero dejando clara nuestra postura al terminar.

- **Ignorar selectivamente:** esta técnica consiste en atender o desatender a ciertos aspectos concretos de la crítica que se nos realiza. No se responde a aquello que creemos que es injusto, sino exclusivamente a aquellas expresiones que consideramos correctas.
- **Técnica del sándwich:** Esta técnica se basa en mencionar un aspecto positivo antes y después de indicar algo negativo o rechazar una petición de otra persona. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Te invitan a una fiesta, pero tú no quieres asistir: “Muchas gracias por invitarme (mensaje positivo), pero no me viene bien ir este sábado (negativa), podemos quedar otro día y pasar la tarde juntos (mensaje positivo)” (Reolid Lorenzo, 2015).

En la presentación de estas técnicas se llevará a cabo un pequeño **role-playing por parte del profesor/a** para ejercer de modelo de aprendizaje.



Una actividad que nos puede facilitar la identificación de los diferentes estilos de comunicación es **“Yo lo mío, tú lo tuyo, cada uno/a lo suyo”** (Ezeiza Urdangarin et al. 2008). En ella, se propone una viñeta a los alumnos y estos deben responder a las preguntas que se indican a continuación:

Viñeta: “De vacaciones, has entrado una tienda de souvenir. Unas personas turistas están mirando regalos, otras personas comprando. Según has entrado en la tienda, una de las personas que atienden se ha fijado en tu bolsa con mucha atención. Mientras miras regalos, la persona que atiende te sigue, observa tu comportamiento. Te ha dado la sensación de que piensa que puedes robar algo. ¿Cuál puede ser tu comportamiento y tu respuesta?”

1. Estás incómodo/a y has salido de la tienda sin mirar lo que querías y sin comprar nada.

2. Te has vuelto hacia la persona que atiende y le has dicho, muy enfadada/o: “¿Crees que quiero robar algo? Déjame en paz y no me sigas. ¡Aquí la única persona que roba eres tú!”

3. Le has mirado y, con buen tono, le has dicho: “Perdona, creo que estás equivocado/a. Entiendo que con tanto turista tendrás malas experiencias, pero estate tranquilo/a. Yo quiero comprar un souvenir y te pienso pagar. ¡No te preocupes!”

- “¿En cuál de los casos defiendes mejor tus derechos?”
- “De estos tres comportamientos, ¿en cuál has mostrado una actitud pasiva?”
- “¿En cuál una actitud agresiva?”
- “¿En cuál una actitud asertiva?”

- “¿Cuál puede ser la consecuencia de cada actitud? ¿Qué harás tú? ¿Y el vendedor/a?”
- “¿Cómo te sentirías tú mismo/a con cada actitud?”
- “¿Cómo se sentiría la persona que atiende?”



Así mismo, se puede llevar a cabo una pequeña **reflexión sobre las consecuencias** que pueden suponer el empleo de cada estilo comunicativo.

Estilo	Consecuencias
Pasivo	
Agresivo	
Asertivo	

Nota. Ficha para facilitar la reflexión sobre las consecuencias que acarea el uso de cada estilo comunicativo (Mind the Gap, s.f.)



Posteriormente, con el fin de poner en práctica el estilo comunicativo asertivo y entrenar las diferentes técnicas mencionadas con anterioridad se puede llevar a cabo **un rol-playing** en pequeños grupos. Algunas de las situaciones que se pueden recrear son las siguientes (Ezeiza Urdangarin et al. 2008):

- “Has dejado tus apuntes a un/a amigo/a y aún no te los ha devuelto, aunque los necesitas”
- “Eres profesor o profesora y tienes un/a alumno/a que altera toda la clase”
- “Tienes novio/a. Los domingos soléis quedar, pero tú prefieres estar con tu cuadrilla. Tu pareja te pide que sigáis saliendo juntos y juntas. No quieres hacerle daño. “

4.2.3 Actividades de prevención específica

4.2.3.1 PREVENCIÓN DE CONSUMO DE SUSTANCIAS

El consumo de alcohol y otras sustancias puede ser un factor de riesgo en la perpetración de violencia de pareja, por ello, su prevención puede ser fundamental para reducir la posibilidad de efectuar este tipo de violencia durante la adolescencia. Con este fin, se propone la siguiente actividad con el objetivo de poder realizar acciones preventivas de dicho consumo desde los centros escolares.



Resulta esencial que los jóvenes conozcan las diferentes sustancias que pueden encontrar y cuáles son las consecuencias que derivan de su consumo. Por ello, las **sesiones informativas acerca de las drogas y sus efectos** pueden ser un recurso útil para que los adolescentes conozcan los riesgos a los cuales se someten si llevan a cabo su uso.



Sin embargo, en muchas ocasiones, conocer su consumo, sin tener en cuenta la enseñanza de estrategias para no llevarlo a cabo puede resultar infectivo. Por este motivo, se propone, de forma complementaria, la actividad **“Teatro presión”** (CEAPA, 2016).

Esta dinámica se basa en llevar a cabo un role-playing entre dos grupos, en el cual un grupo de adolescentes debe convencer al otro para que consuma cierta sustancia, mientras que el este otro grupo no quiere realizar dicho consumo. Para ello, este último grupo deberá emplear diversas estrategias para desenvolverse de forma óptima en este rol. En un primer momento podemos mostrarles una escena de estas características y enseñarles alguna técnica que se pueda emplear como puede ser la técnica del disco rayado que consiste en repetir una y otra vez el motivo que respalda nuestra postura. Esta historieta/viñeta será el punto de partida y los adolescentes deberán emplear también sus propios recursos para afrontar situaciones de este tipo.



Además, con el fin se pueda propiciar el aprendizaje actitudinal respecto al no consumo de alcohol, pero también de otras sustancias, se puede desarrollar la siguiente actividad **“¿Por qué bebe X?”** (CEAPA, 2016).

Esta actividad consiste en crear un personaje ficticio que posea características similares a las de los adolescentes a los que va dirigida dicha dinámica (edad similar, gustos parecidos, reside cerca de estos, etc.). Durante la actividad, describimos a este personaje y señalamos que últimamente está consumiendo ciertas sustancias (por ejemplo, alcohol) durante los fines de semana. Posteriormente, en la pizarra escribimos: ¿Por qué bebe alcohol X? y se le ofrece un post-it a cada uno de los alumnos. A continuación, cada alumno tendrá que salir a exponer el motivo por el que cree que X bebe alcohol los fines de semana y lo pegará en la pizarra. Finalmente, cada alumno deberá salir a la

pizarra y elegir un post-it con el fin de contraargumentar cada motivo dado hasta el momento, haciendo uso de la siguiente expresión: “Puedo entender que X beba...pero_____” y expresando su contraargumentación delante de los demás compañeros de forma respetuosa. Cada vez que un post-it sea contraargumentado, se deberá romper y volver a pegar, con el fin de que cuando todos los argumentos hayan sido cuestionados, este aspecto se vea reflejado de modo visual.

Del mismo modo, se pueden proponer una lluvia de ideas con otras estrategias u opciones que puedan sustituir al empleo de la sustancia con la que hayamos trabajado.

4.2.3.2 PREVENCIÓN DE CONDUCTA SEXUAL DE RIESGO

La conducta sexual de riesgo también ha sido contemplada como un factor de riesgo de la aparición de violencia de pareja adolescentes. Trabajar con los adolescentes desde los colegios en su prevención es un factor de gran relevancia. Para ello, se proponen las siguientes recomendaciones:



En primer lugar, se informará al alumnado sobre qué son las infecciones de transmisión sexual y los datos estadísticos de la prevalencia de estas infecciones en la población adolescente.

Así mismo, se facilitará a los adolescentes conozcan que la estrategia de prevención de infecciones de transmisión sexual es la llamada “**estrategia ABC**” (Halperin et al., 2004).

- **A:** En primer lugar, encontramos la letra A que corresponde a la abstinencia. En este sentido, la abstinencia es la medida más eficaz para prevenir infecciones de transmisión sexual y así resulta fundamental comunicárselo a los alumnos. Por ello, se recomienda que los jóvenes retrasen lo máximo posible el comienzo de las relaciones sexuales, ya que se ha observado que cuanto antes es su inicio, mayor es el riesgo de contraer infecciones de transmisión sexual
- **B:** La letra B representa “se fiel” e indica la recomendación de monogamia mutua con un individuo no infectado si la anterior medida ha sido rechazada
- **C:** La letra C, finalmente, significa “uso del preservativo”. Cabe destacar que esta medida reduce el riesgo, pero NO lo eliminan.



Posteriormente, podemos llevar a cabo la dinámica “**A mí no me va a pasar**” (Rodríguez Farías, 2022). Esta actividad consiste en que cada alumno diga en voz alta su nombre y señale alguna infección de transmisión sexual que conozca y alguna de las consecuencias que dicha infección acarrea. Para ello, deberán haber realizado anteriormente una búsqueda sobre las diversas infecciones de transmisión sexual. El compañero siguiente deberá repetir el nombre del anterior compañero, la infección y el daño que este indico y añadir

otra infección de transmisión sexual y otro daño que todavía hasta ese momento no se haya mencionado. Finalmente, el docente llevará a cabo una retroalimentación sobre las diversas infecciones de transmisión sexual que hayan aparecido en la dinámica.



Finalmente, se llevará a cabo una **reflexión final** de manera individual sobre las medidas recogidas en la estrategia ABC.

4.2.3.3 OFRECER HERRAMIENTAS DE IDENTIFICACIÓN DE SEÑALES DE ALARMA

Los adolescentes pueden normalizar ciertas conductas violentas llegándolas a identificar como actos de amor, introduciéndose en dinámicas cada vez más perjudiciales y dañinas y produciéndose una escalada en la violencia. Por ello, es esencial que estos sepan reconocer ciertas señales de alarma para actuar frente a ellas si estas aparecen dentro de sus relaciones de pareja.



Es importante que los adolescentes conozcan los diferentes tipos de violencia de pareja que pueden aparecer en los vínculos afectivos, ya que ciertas conductas ser menos visibles que otras y puede resultar más complicado identificarlas como conductas violentas.

Para ello, se puede llevar a cabo la actividad **“Es lo que hay”** (Junta de Andalucía, s.f.). Para llevar a cabo esta dinámica se divide a los alumnos por grupos y se entrega una ficha con una serie de casos prácticos sobre episodios de parejas de adolescentes. Cada uno de los grupos debe identificar si en cada uno de estos episodios aparece o no violencia de pareja.

Casos prácticos:

- **1.** “Lola ha quedado con Rafa, un chico que ha conocido en el redes sociales a través de otra amiga. Después de presentarse y pasar un rato agradable juntos, Rafa, sintiendo que se gustan un montón, le hace una caricia y le invita a irse con él en la moto. Lola, entonces, se sube en la moto y le besa apasionadamente”.
- **2.** “Ana y Sergio son novios desde hace un año. Han quedado para salir y, durante su cita, Sergio le dice a Ana que tiene muchísimas ganas de acostarse con ella. Ella le responde que no le apetece nada, pero, aún así, mantienen relaciones sexuales.”
- **3.** “Pilar se ha arreglado especialmente para salir con sus amigas a una discoteca. Allí, un chico del instituto pasa muy cerca de ella y le susurra al oído: “Menudo cuerpazo...”. Ella, incómoda, se vuelve hacia su grupo de amigas.”
- **4.** “Antonio y Teresa tienen una discusión. En un momento de enfado, Antonio lanza al suelo un regalo que le hizo con mucho valor sentimental para ella”.

- **5.** “Estando de botellón con los amigos y amigas, Luis le dice a su novia, M^a Carmen, que no debería beber más. Ella insiste en que le ponga otra copa. Al coger la botella para servirle, a Luis se le escurre de las manos y cae al suelo haciéndole un corte a M^a Carmen”.
- **6.** “Paqui coge la moto de Enrique, su novio, para acudir rápidamente a una cita que tenía con el médico porque llegaba tarde. Al salir del aparcamiento, hace un rasguño a la moto. Cuando Enrique se entera de lo sucedido, la coge del brazo y la empuja contra la pared diciendo: “¿Por qué tuviste que coger la moto?”.
- **7.** “Ana está ordenando los libros de su cuarto. Al colocar uno viejo en el estante más alto, se caen todos los que estaban a su alrededor. Su novio, presente, le dice: “Desde luego no eres capaz de hacer nada bien tu solita”.
- **8.** “Javier está revisando con Maite las tareas de Mates que han mandado para casa. Javier le dice lo siguiente: “Te has equivocado en este problema; no te ha salido el resultado porque no has seguido todos los pasos que vienen en el tema”.
- **9.** “Un grupo de amigos y amigas han quedado para tomar algo en una cafetería. Clara, la novia de Jaime, trae su café y el de su pareja, derramándose un poco en el camino. Cuando llega a la mesa, Jaime le dice a Clara delante de sus amigos y amigas: “Tú, tan torpe como siempre”.
- **10.** “Alberto está realmente “pillado” por Elena. Están juntos desde hace seis meses y quiere saber con todo detalle qué está haciendo y con quién porque le preocupa que se interese por otros. Un día coge su móvil y lee todos los mensajes enviados y recibidos.”
- **11.** “Miguel y Rosa han salido con su grupo de amigos y amigas. La hora de llegada de él es más temprana que la de Rosa, así que le sugiere que le puede acompañar a casa antes de tener que irse él a la suya. Ella le responde que le apetece quedarse un poco más. Finalmente, Miguel le dice: “Mira, no me importa que te quedes más tarde, haz lo que creas conveniente, pero yo no te aconsejo que te vayas sola a casa a esas horas de la madrugada”.
- **12.** “Javier y Macarena llevan varias semanas saliendo juntos. Macarena le dice a su novio que hace tiempo que no ve a sus amigas y que le apetece quedar este sábado con ellas. Javier le dice: “¿Cómo que tú vas a salir este fin de semana con tus amigas? ¡Y yo, qué! Que no, que tú no sales con ellas”.
- **13.** “Andrés está disgustado con Gloria porque piensa que se está gastando mucho dinero en ropa y luego se queja de que no les da para salir los fines de semana. Con el propósito de llevar mejor “las cuentas”, Andrés le coge a Gloria el dinero que su familia le entrega para sus gastos de la semana y se lo administra durante la semana.”
- **14.** “José ha salido con Julia por la tarde. Ella se ha puesto especialmente sexy. José, molesto por los comentarios y miradas que otros chicos hacían a su novia, le dice a Julia: “Así conmigo no sales. Sube a cambiarte ahora mismo”.



Con el fin de llevar a los alumnos hacia la reflexión de la normalización de la violencia dentro de las parejas, se puede dejar que los alumnos cuenten en voz alta **situaciones parecidas que hayan conocido en su alrededor** como vivencias de amigos u otros conocidos. Es necesario señalar que no se mencionen nombres concretos, sino que lo relevante de esta dinámica es visibilizar la violencia de pareja (Junta de Andalucía, s.f.).



Tras la anterior actividad, empleando estos mismos casos prácticos, se puede llevar a cabo la actividad **“¿Y tú qué harías si...?: Esto es lo que se puede hacer”**. Esta dinámica consiste en escenificar estos episodios empleando estrategias no violentas para la resolución de conflictos. Los alumnos voluntarios se repartirán un caso de cada forma de violencia e irán trabajando por pareja cada episodio, pensando cómo pueden comunicarse sin perpetrar ni violencia psicológica, física ni sexual. El resto de alumnos también colaboran indicando aquellas observaciones que deseen o señalan otras posibles conductas y acciones no violentas (Junta de Andalucía, s.f.).

4.2.3.4 RECURSOS DE APOYO

Existen centros especializados contra la violencia de pareja a los que se puede acudir si estos comportamientos son detectados por los jóvenes dentro de sus relaciones de pareja. Resulta conveniente informar al respecto y que conozcan la existencia de estos.

4.3 Trabajar con las familias...

Dentro de los factores contextuales de riesgo se ha visto que el estilo parental puede influir, entre otras cosas, en la visión que el joven tenga de sí mismo, así como en el tipo de relaciones sociales y de pareja que mantiene (que espera y acepta). Dado que esas son las dimensiones que se ha propuesto trabajar con los jóvenes, se propone paralelamente trabajar con las familias en esa línea para reforzarlo desde casa. Para ello se propone trabajar con las familias dos cuestiones:

- Fomentar estilo parental democrático/autoritativo
- Identificación de señales de alarma en sus hijos

4.3.1 Fomentar el estilo parental democrático/autoritativo

El estilo parental autoritario, caracterizado por establecer normas y límites rígidos, se ha asociado con la violencia de pareja adolescentes. Igualmente, el estilo parental permisivo, cuya principal característica es la ausencia de estos, también se ha relacionado con la aparición de este tipo de violencia en los hijos. Por ello, resulta fundamental instruir a los padres de los alumnos en la adquisición de habilidades propias del estilo parental democrático o autoritativo, en el que predomina el afecto, pero también el

establecimiento de límites adecuados para el óptimo desarrollo emocional y social de los niños y adolescentes. En este sentido, los profesores pueden enseñar a los padres a llevar a cabo una adecuada crianza, mostrándoles ciertas características que pueden incluir en su labor educativa (Arranz Freijo, 2016).

- Los padres deben explicar el sentido de las normas. Sólo comprendiendo el sentido hay probabilidades de que las adquieran como propias (Ejemplo: no fumes para cuidar tu salud, no porque nosotros te lo digamos).
- Informar a los hijos, ya que los padres no deben presuponer que sus hijos/as ya lo saben todo sobre aspectos críticos como pueden ser los consumos de sustancias o las relaciones sexo-afectivas.
- Llegar a acuerdos respecto a las normas de comportamiento que serán asumidas por los/as adolescentes.
- Confiar en sus hijos y expresarles que se confía en sus habilidades de autocontrol.
- Elogiarles de vez en cuando, ya sea por su conducta o por ciertos rasgos de su manera de ser.
- Exigir el cumplimiento de sus responsabilidades de estudio, haciéndole ver que esa es su labor, así como su aportación a la familia.
- Delegar alguna obligación familiar o doméstica, haciéndole ver que debe colaborar en la familia.
- Propiciar su autonomía, pedirle que lleve a cabo trámites de escasa dificultad o que efectúe ciertas reparaciones domésticas sencillas.
- Mantener la firmeza en la exigencia de que lleve a cabo sus responsabilidades.
- Cuidar la relación afectiva con los hijos, ya que tener como base una buena relación es el mejor contexto para poder fomentar ciertos valores y normas. Los estilos autoritarios fomentan que estas se respeten exclusivamente por miedo al castigo, perdiendo eficacia en el futuro.
- Supervisar sus actividades sin que el adolescente sienta que es vigilado/a.
- Propiciar la revelación, ya que la información de mayor fiabilidad que recogen los padres es aquella que sus propios/as hijos/as revelan en un contexto confiable.
- Aceptar que, en ocasiones, el conflicto será inevitable.
- Evitar el sentimiento de que la oposición por parte del hijo se corresponde con una pérdida de autoridad o un ataque personal.
- Enseñar siendo los padres el ejemplo de ello.
- Enseñar a que el hijo pueda ponerse en la perspectiva de los demás.
- Establecer acuerdos sobre soluciones a los conflictos.
- Fomentar la flexibilidad: ante situaciones diferentes llegar a nuevos acuerdos.

4.3.2 Identificación de señales de alarma en sus hijos

Como se ha visto en la parte introductoria, la violencia de pareja adolescente padecida conlleva algunos efectos tanto a nivel físico como mental.

Físicamente, destaca la presencia de moratones, fracturas, abrasiones, lesiones abdominales, alteraciones en el aparato digestivo, desgarros, daño ocular o rotura de tímpano, así como desordenes funcionales relacionados con dolencias que no suelen tener una causa médica identificable como pueden ser dolores de cabeza, síndrome del colon irritable u otros trastornos digestivos. Igualmente, se observan consecuencias de carácter sexual como pueden ser disfunciones sexuales, embarazos no deseados o enfermedades de transmisión sexual.

A nivel psicológico, se ha encontrado que aquellos jóvenes que han sufrido violencia física y/o sexual dentro de sus parejas presentan menor salud mental, mostrando índices más bajos de bienestar afectivo y de autoestima, menor afecto positivo, depresión, ansiedad, estrés postraumático y preocupación por la imagen corporal.

Entre las consecuencias conductuales de la violencia de pareja adolescente, se ha observado el consumo de tabaco tanto en chicos como en chicas y también el consumo de marihuana en estas últimas, así como una reducción del número de amistades en los varones. También destaca el consumo de alcohol en ambos sexos y mayores síntomas de internalización en chicas, ideación suicida e intentos de suicidio. Cabe señalar también que las chicas que padecen violencia de pareja adolescente son más vulnerables a llevar a cabo actos perjudiciales como pueden ser conductas de control de peso, tomar pastillas o laxantes o producirse la inducción del vómito y a presentar conductas sexuales de riesgo.

Por otra parte, los jóvenes varones que se manifiestan como agresores y como víctimas, presentan una menor satisfacción vital y menor autoconcepto afectivo. Por su parte, las chicas que muestran un perfil agresor-víctima frecuentemente padecen un gran malestar psicológico y a diferencia de los varones, más dificultades en la comunicación con sus familiares.

Resulta esencial que los familiares conozcan los efectos que pueden suponer en los jóvenes el padecimiento y la perpetración de la violencia de pareja, de tal forma que puedan identificar estas señales de alarma en sus hijos en el caso de que estos se encuentren inmersos en esta problemática.

Si los padres identifican estas señales, algunas indicaciones de actuación que pueden servirles de ayuda son (Castillo Sánchez, s.f.):

- Mostrar una actitud positiva y afectiva, lo cual será más eficaz que cualquier charla o “bronca”.
- Aceptar las circunstancias y tener paciencia, mantener la calma. Aceptar las rupturas y reconciliaciones frecuentes.
- Intentarles hacer conscientes de que su relación no es saludable y está siendo dañina.
- Mostrar optimismo.

- Reconocer y valorar sus habilidades y potencialidades.
- Rodearnos de personas que puedan contribuir y ofrecer su ayuda en este proceso (familia, amistades, etc), creando una red de apoyo.
- Mantener confidencialidad y discreción.

05

Referencias bibliográficas

- Arranz Freijo, E. B. (2016). *Estilos educativos y desarrollo psicológico infantil y adolescente*. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/gura_materiales/es_esedude/adjuntos/Estilos-Educativos-para-Etxadi-Cursos-Enero-2017.pdf

- Belintxon, M., Osorio, A., de Irala, J., Van Riper, M., Reparaz, C., & Vidaurreta, M. (2020). Connections between Family Assets and Positive Youth Development: The Association between Parental Monitoring and Affection with Leisure-Time Activities and Substance Use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8170. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/21/8170>

- Calatrava, M., Martins, M. V., Schweer-Collins, M., Duch-Ceballos, C., & Rodríguez-González, M. (2022). Differentiation of self: A scoping review of Bowen Family Systems Theory's core construct. *Clinical Psychology Review*, 91, 102101.

- Calatrava, M., Osorio, A., Rodríguez-González, M., de Irala, J., López-del Burgo, C. (2020). Differentiation of self and adolescent dating violence and among high-school students from Spanish-speaking countries. *17th Conference of the European Association for Research on Adolescence*. p. 124 -125.

- Callejas, L. O. (2016). Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía: descripción de una experiencia en una escuela telesecundaria de Aculco. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(3), 415-431.

- Carlos, S., Osorio, A., Calatrava, M., Lopez-del Burgo, C., Ruiz-Canela, M., & de Irala, J. (2016). Project YOURLIFE (What Young People think and Feel about relationships, love, sexuality, and related risk Behavior): cross-sectional and longitudinal Protocol. *Frontiers in public health*, 4, 28.

- Castillo Sánchez (s.f.). *Enséñame a querer. Guía para familias de adolescentes y jóvenes*. <https://ivg.carm.es/documents/202699/6215794/Ens%C3%A9ame+a+querer/c9eda91d-ca7d-45b0-ac92-26fdf4d9ff45>

- CEAPA (2016). *Recursos educativos para promover el consumo cero de alcohol en menores de edad y responsable por los adultos*. <https://www.infocoponline.es/pdf/10RECURSOS EDUCATIVOS.pdf>

- Centers for Disease Control and Prevention. (2021). *Understanding teen dating violence: Fact sheet*. Recuperado de: https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/ipv/TDV-factsheet_508.pdf

- Chiodo, D., Crooks, C. V., Wolfe, D. A., Mclsaac, C., Hughes, R., & Jaffe, P. G. (2012). Longitudinal Prediction and Concurrent Functioning of Adolescent Girls Demonstrating Various Profiles of Dating Violence and Victimization. *Prevention Science*, 13(4), 350-359. <http://link.springer.com/10.1007/s11121-011-0236-3>

- Coyne, S. M., Ward, L. M., Kroff, S. L., Davis, E. J., Holmgren, H. G., Jensen, A. C., Erickson, S. E. & Essig, L. W. (2019). Contributions of Mainstream Sexual Media Exposure to Sexual Attitudes, Perceived Peer Norms, and Sexual Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Adolescent Health*, 64(4), 430-436.

- De La Rue, L., Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2017). A Meta-Analysis of School-Based Interventions Aimed to Prevent or Reduce Violence in Teen Dating Relationships. *Review of educational research*, 87(1), 7-34. Recuperado 14 de enero de 2019 de <http://rer.aera.net>

- De Miguel Luken, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/Libro20_Percepcion_Social_VG_.pdf

- Fernández Delgado, D., y Tecglen García, C. *Guía práctica de la autoestima. Herramientas para construir una autoestima fuerte: convives con espasticidad*. https://copcantabria.es/wp-content/uploads/2022/03/Guia_Autoestima_Convives.pdf

- Desarrollo de personas y organizaciones (2011). *Asertividad para dummies*. <https://desarrollodepersonasyorganizaciones.wordpress.com/2011/11/27/la-asertividad-para-dummies/>

- Díaz Rodríguez (2011). *Habilidades de comunicación para la vida cotidiana*. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/16939/Manual%20de%20Habilidades%20sociales%20ISBN.pdf>

- Duch-Ceballos, C., Calatrava, M., Rodríguez-González, M., de Irala, J., & López-del Burgo., C. (2020). Differentiation of Self and risk behaviours and among high-school students from Spanish-speaking countries. *17th Conference of the European Association for Research on Adolescence*. p. 35 -36.

- East, P. L., & Hokoda, A. (2015). Risk and Protective Factors for Sexual and Dating Violence Victimization: A Longitudinal, Prospective Study of Latino and African American Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 1288-1300. <http://link.springer.com/10.1007/s10964-015-0273-5>

- Espinosa, Z. & Caro Samada, C. (2022). La empatía en el aula o, cómo enseñar a mirar al otro en Martín-Gutiérrez, Á., Ahedo, J., & Arteaga-Martínez, B. (Eds.), *¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?* Ediciones Octaedro: Barcelona

- EUSA (2016). *Manual de desarrollo de competencias: 19 competencias clave para tu desarrollo profesional*. <https://www.eusa.es/wp-content/uploads/2016/11/eusa-manual-de-competencias-2016-interactivo.pdf>

- Foshee, V. A., McNaughton Reyes, H. L., Gottfredson, N. C., Chang, L. Y., & Ennett, S. T. (2013). A Longitudinal Examination of Psychological, Behavioral, Academic, and Relationship Consequences of Dating Abuse Victimization Among a Primarily Rural Sample of Adolescents. *Journal of Adolescent Health, 53*(6), 723-729. <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1054139X1300356X>

- Garaigordobil, M. (2012). Intervención con adolescentes: Una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 5*(2), 205-218.

- Gómez, Á. H., Gómez, J. I. A., & Rodríguez, M. A. P. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, (24)*, 153-180

- Ezeiza Urdangarin, B., Izaguirre Gorostegi, A., y Lakunza Arregi, A. (2008). *Inteligencia emocional Educación Secundaria Obligatoria*. Gipuzkoako Foru Aldundia. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/11/Programa-Inteligencia-Emocional-Secundaria-12-14-a%C3%B1os.pdf>

- Halperin, D. T., Steiner, M. J., Cassell, M. M., Green, E. C., Hearst, N., Kirby, D., Gayle, H. D. & Cates, W. (2004). The time has come for common ground on preventing sexual transmission of HIV. *The Lancet, 364*(9449), 1913-1915.

- Hernández Jiménez, M. J. (2014). *La importancia de la prevención en la violencia de pareja*.

- Jackson, K. M., Janssen, T., Barnett, N. P., Rogers, M. L., Hayes, K. L., & Sargent, J. (2018). Exposure to Alcohol Content in Movies and Initiation of Early Drinking Milestones. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 42*(1), 184-194.

- Junta de Andalucía (s.f.). Guía forma joven: educación para la sexualidad. http://educagenero.org/FormaJoven/Guía_Forma_Joven_Educacion_Sexualidad.pdf

- Karsberg, S., Bramsen, R. H., Lasgaard, M., & Elklit, A. (2018). Prevalence and characteristics of three subtypes of dating violence among Danish seventh-grade students. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology, 6*(1), 16-27. https://www.exeley.com/sj_child_adolescent_psychiatry_psychology/doi/10.21307/sjcapp-2018-004

- Kerr, M. E., Bowen, M. (1988). *Family Evaluation: An Approach Based on Bowen Theory*. New York: W.W. Norton.

- Knauth, D. G., Skowron, E. A., & Escobar, M. (2006). Effect of Differentiation of Self on Adolescent Risk Behavior. *Nursing Research, 55*(5), 336-345.

- Likcani, A., Stith, S., Spencer, C., Webb, F., & Peterson, F. R. (2017). Differentiation and Intimate Partner Violence. *The American Journal of Family Therapy, 45*(5), 235-249.

- Lopez-del Burgo, C., Osorio, A., de la Rosa, P. A., Calatrava, M., & de Irala, J. (2021). Assessing Adolescent Dating Violence in the YourLife Project: Proposal of an Instrument for Spanish-Speaking Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6824.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books.

- Mind the gap (s.f.). *Guía Metodológica para el Desarrollo de las Habilidades Sociales*. https://psicopedia.org/wp-content/uploads/2013/06/guia_completa-habilidades-sociales-para-adolescentes.pdf

- Ministerio de Educación de Perú (2021). *Aprendo en casa*. Portal Web. <https://resources.aprendoencasa.pe/red/aec/regular/2021/264ac115-d5a3-4748-8b9f-e0cdbf5bb188/exp9-primaria-5y6-seguimosapren-tutoria-act-2.pdf>

- Morales Ortiz, J., Muñoz Martínez, S., & Pérez Sánchez, S. (2019). *Abre tu mente en modo positivo. Promoción de salud mental en jóvenes: guía para docentes y familias*. <https://consaludmental.org/wp-content/uploads/2020/02/Abre-tu-mente-modo-positivo-salud-mental.pdf>

- Muñoz-Rivas, M. J., González Lozano, P., & Fernández González, L. (2015). *PROGRAMA PREVIO. Prevenir la violencia en las relaciones de noviazgo*. Ediciones Pirámide.

- Muñoz-Rivas, M. J., Redondo-Rodríguez, N., & Rozón-Tirado, R. C. (2019). Prevención de la violencia en parejas jóvenes: evaluando el programa PREVIO. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 18-23.

- Nezu, A., Nezu, C. M., & D’Zurilla, T. J. (2014). *Terapia de solución de problemas: manual de tratamiento*. Desclée de Brouwer.

- Obra Social Fundación “la Caixa” (2014). *Violencia: Tolerancia cero. Guía práctica para la prevención de la violencia en secundaria*. https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/68385/Guia_prevenccion_secundaria+1.pdf

- Perrilla Granados, J. S. A., Cuenú Escobar, J.F., Alvarado, A. F., González, O. L., Castañeda Tibaquirá, M. Y., Camacho, C., ... & Díaz González, Á. P. (2019). *Aprendizaje basado en competencias: un enfoque educativo eclético desde y para cada contexto*. Universidad Sergio Arboleda

- Reidy, D. E., Early, M. S., & Holland, K. M. (2017). Boys are victims too? Sexual dating violence and injury among high-risk youth. *Preventive medicine*, 101, 28-33. Recuperado 19 de abril de 2019 de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091743517301810?dgcid=raven_sd_recommender_email

- Reolid Lorenzo, V. (2015). *Propuesta de un programa de intervención para la mejora de las habilidades sociales en adolescentes*. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/142985/TFM_2014_reolidV.pdf?sequence=1

- Rodríguez Farías, V. (2022). *Propuesta para la educación afectivo-sexual en la Educación Secundaria Obligatoria*. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/28209>

- Rostad, W. L., Gittins-Stone, D., Huntington, C., Rizzo, C. J., Pearlman, D., & Orchowski, L. (2019). The Association Between Exposure to Violent Pornography and Teen Dating Violence in Grade 10 High School Students. *Archives of Sexual Behavior*, 48(7), 2137-2147.

- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. Á., Amor, P. J., & López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de psicología jurídica*, 25(1), 47-56.

- Rubio-Garay, F., López-González, M. A., Carrasco, M. Á., & Amor Javier, P. (2017). Prevalencia de la Violencia en el Noviazgo: una Revisión Sistemática. *Papeles del Psicólogo, Psychologist Papers*, 38(2), 135-147.

- Sierra de las nieves (s.f.). *Guía Metodológica para el Entrenamiento en Habilidades Socio-Emocionales con perspectiva de género*. <https://www.sierradelasnieves.es/wp-content/uploads/2021/03/Gu%C3%ADa-metodol%C3%B3gica-para-el-entrenamiento-en-habilidades-socio-emocionales-con-perspectiva-de-g%C3%A9nero.pdf>

- Silverman, J. G. (2001). Dating Violence Against Adolescent Girls and Associated Substance Use, Unhealthy Weight Control, Sexual Risk Behavior, Pregnancy, and Suicidality. *JAMA*, 286(5), 572.

- Stanley, N., Barter, C., Wood, M., Aghtaie, N., Larkins, C., Lanau, A., & Överlien, C. (2018). Pornography, Sexual Coercion and Abuse and Sexting in Young People's Intimate Relationships: A European Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(19), 2919-2944.

- Strauss, C. V., Johnson, E. E. H., Stuart, G. L., Shorey, R. C. (2018). Substance Use and Adolescent Dating Violence. *Adolescent Dating Violence*. Elsevier, 135-157.

- Vagi, K. J., Rothman, E. F., Latzman, N. E., Tharp, A. T., Hall, D. M., & Breiding, M. J. (2013). Beyond Correlates: A Review of Risk and Protective Factors for Adolescent Dating Violence Perpetration. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(4), 633-649.

- Vivas, M., Gallego, D. J., & González, B. (2007). Educar las emociones. Dickinson

- Wincentak, K., Connolly, J., & Card, N. (2017). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of Violence*, 7(2), 224-241.



ics
Universidad
de Navarra

