

Sexismo, amor romántico y violencia de género en la adolescencia

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR
EMMA MERINO VERDUGO

4. COLECCIÓN:

Premio de la Delegación del Gobierno
para la Violencia de Género
a Tesis Doctorales sobre Violencia contra la Mujer



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE LA PRESIDENCIA, RELACIONES CON LAS CORTES
E IGUALDAD

*Sexismo, Amor Romántico y Violencia
de Género en la Adolescencia*

TESIS DOCTORAL REALIZADA POR
EMMA MERINO VERDUGO



© Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social
Centro de Publicaciones
Pº del Prado, nº 18 - 28014 MADRID

NIPO Papel: 680-18-023-7
NIPO On line: 680-18-025-8
Depósito legal: M-31524-2018

Producción Gráfica: Nemas Comunicación, S.L.

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de su autora y su publicación no significa que la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género se identifique con las mismas.

“En esta publicación se ha utilizado papel reciclado libre de cloro de acuerdo con los criterios medioambientales de la contratación pública”

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

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	17
RESUMEN	19
I. INTRODUCCIÓN GENERAL	23
1. Conceptualización del sexismo y sus componentes	23
2. Sexismo hostil y sexismo benevolente	24
3. La dualidad de la existencia humana y la relación del sexismo con la violencia	27
4. El sexismo en las relaciones de pareja entre adolescentes	28
5. Mitos acerca del Amor Romántico	30
6. El reconocimiento de la violencia contra las mujeres como violencia de género por las Naciones Unidas	35
7. Papel socializador de los medios audiovisuales en la adolescencia	36
II. SEXISMO, AMOR ROMÁNTICO Y VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA	41
1. Fundamentación teórica y antecedentes	41
1.1. El sexismo	41
1.1.1. La influencia de los primeros modelos	41
1.1.2. Limitaciones derivadas del sexismo en la adaptación socioemocional de las y los adolescentes	42
1.2. El Amor Romántico	44
1.2.1. Relevancia de las relaciones románticas durante la adolescencia	45
1.2.2. Evolución de las relaciones de pareja en la adolescencia	48
1.2.3. El apego en la familia de origen y el grupo de iguales como antecedentes de la calidad de las relaciones de pareja	52
1.2.4. Tipologías del amor según las diferentes teorías y su evaluación	54
1.2.5. Propuestas de intervención con adolescentes	56

1.3. La violencia de género	57
1.3.1. Origen y evolución de la violencia de género	57
1.3.2. La transmisión intergeneracional de la violencia	58
1.3.3. Condiciones de riesgo y de protección de la violencia de género	61
1.3.4. La violencia en las parejas de adolescentes	63
1.3.4.1. Prevalencia	64
1.3.4.2. Consecuencias para la salud	68
1.3.4.3. Motivos y justificaciones por los y las adolescentes	69
1.3.5. Violencia entre adolescentes a través de las nuevas tecnologías	71
1.3.6. Tipologías de adolescentes que ejercen violencia contra sus parejas e identificación de la violencia de género	74
1.4. Objetivos e hipótesis	76
2. Método	78
2.1. Participantes	78
2.2. Instrumentos de evaluación	79
2.3. Diseño y Procedimiento	81
2.4. Análisis de datos	82
3. Resultados	82
3.1. Validación de los instrumentos	82
3.2. Contraste de hipótesis	97
4. Discusión y conclusiones	152
III. LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL COMO HERRAMIENTA PARA LA PREVENCIÓN DEL SEXISMO Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO	159
1. Fundamentación teórica y antecedentes	159
1.1. La prevención del sexismo y la violencia de género desde la adolescencia	159
1.2. La alfabetización audiovisual como instrumento para erradicar la violencia	163
1.3. La construcción del amor romántico en narraciones de ficción audiovisual actuales (1990 – 2010)	165
1.3.1. Producciones comerciales de gran impacto: la saga “Crepúsculo”	165
1.3.2. Producciones de animación basadas en cuentos Infantiles: “La Bella y la Bestia” y “Shrek”	177
1.4. Objetivos e hipótesis	182

2. Método	182
2.1. Participantes	182
2.2. Instrumentos de evaluación	183
2.2.1. Evaluación del grado de acuerdo con ideas relacionadas con la construcción cultural del amor romántico	183
2.2.2. Evaluación de las “creencias” románticas de acuerdo a la escala ROMBEL	183
2.2.3. Evaluación del proceso generado por el programa	183
2.3. Diseño y Procedimiento	184
2.3.1. Descripción del programa	184
2.3.1.1. Objetivos generales y específicos	184
2.3.1.2. Metodología aplicada	185
2.3.1.3. Metodología de análisis de los documentos audiovisuales Seleccionados	190
2.3.1.4. Procedimiento en las sesiones de intervención	197
2.4. Análisis de resultados	198
3. Resultados	198
3.1. Evaluación del proceso generado por el programa	198
3.1.1. Nivel de dificultad de los procedimientos	198
3.1.2. Significado de los procedimientos para el alumnado	199
3.1.3. Adecuación de los documentos audiovisuales para utilizar en el aula	200
3.1.4. Adecuación del programa para avanzar en los objetivos planteados	201
3.2. Comparaciones pre y post en los mitos del amor romántico	204
3.2.1. En el grupo completo	204
3.2.2. En función del género	208
3.3. Comparaciones pre y post en la escala de creencias	215
3.3.1. En el grupo completo	215
3.3.2. En función del género	216
4. Discusión y conclusiones	219
IV. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES GENERALES	223
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233
ANEXOS	253
• Anexo I: Instrumentos de Evaluación Utilizados	255

- Anexo II: Tablas de resultados sobre la percepción de maltrato, de las chicas a los chicos: 263
 - a. Grupo completo 263
 - b. Grupo de chicas 264
 - c. Grupo de chicos 264
- Anexo III: Tablas de resultados sobre la percepción de maltrato, de los chicos a las chicas 265
 - a. Grupo completo 265
 - b. Grupo de chicas 266
 - c. Grupo de chicos 266
- Anexo IV: Tablas de correlaciones entre las variables estudiadas 267
- Anexo V: Tablas de correlaciones significativas por género 271
- Anexo VI: Análisis de secuencias de la película “Crepúsculo” 275
- Anexo VII: Análisis de secuencias de la película “la Bella y la Bestia” 305
- Anexo VIII: Análisis de secuencias de la película: “Shrek” 313
- Anexo IX: Sesiones de intervención 325
- Anexo X: Fichas de trabajo para el alumnado 329

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Puntuación media en autoestima	98
Figura 2. Puntuación media en Empatía	99
Figura 3. Puntuación media en Responsabilidad social	101
Figura 4. Puntuación media en Justificación de sexismo y violencia de género	103
Figura 5. Puntuación media en Justificación de la violencia de género	104
Figura 6. Puntuación media en Justificación de la violencia reactiva y del Sexismo	106
Figura 7. Puntuación media en Factor II de creencias románticas: Idealización del amor y amor a primera vista	111
Figura 8. Valores en cada una de las creencias sobre el amor romántico, Factor I de la escala ROMBEL, por género	113
Figura 9. Valores en cada una de las creencias sobre el amor romántico, Factor II de la escala ROMBEL, por género	114
Figura 10. Puntuación media en consejos relacionados con el amor romántico	116
Figura 11. Puntuación media en Percepción de maltrato del chico a la chica	119
Figura 12. Puntuación media en Percepción de abuso emocional del chico a la chica	120
Figura 13. Puntuación media en Percepción de abuso múltiple del chico a la chica	122
Figura 14. Puntuación media en Percepción de maltrato de la chica al chico	123
Figura 15. Puntuación media en violencia ejercida	127
Figura 16. Puntuación media en violencia ejercida, Factor II: agresión física	128
Figura 17. Puntuación media en violencia sufrida	130
Figura 18. Puntuación media en violencia sufrida, Factor I: agresión psicológica	131
Figura 19. Puntuación media en violencia sufrida, Factor II: agresión física	133
Figura 20. Puntuación media en la escala MGRS: “Masculine Gender Role Stress”	134
Figura 21. Puntuación media en el Factor I de la escala MGRS: subordinación a la mujer	135

Figura 22. Puntuación media en el Factor II de la escala MGRS: inferioridad intelectual	135
Figura 23. Puntuación media en el mito de amor romántico: “Por amor hay que estar dispuesto a darlo todo”	207
Figura 24. Puntuación media en el mito de amor romántico: “Estar enamorado es estarlo para siempre”	208
Figura 25. Puntuación media en chicos, en el mito: “Estar enamorado es estarlo para siempre”	214
Figura 26. Puntuación media en chicas, en el mito: “Estar enamorado es estarlo para siempre”	214

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de los y las participantes por género	78
Tabla 2. Distribución de los participantes por curso	78
Tabla 3. Alpha de Bar-On y alpha obtenido en el estudio piloto	79
Tabla 4. Medias y desviaciones típicas en la Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965)	83
Tabla 5. Medias y desviaciones típicas en el componente de Asertividad	83
Tabla 6. Medias y desviaciones típicas en el componente de Empatía	84
Tabla 7. Medias y desviaciones típicas en el componente de Responsabilidad Social	84
Tabla 8. Medias y desviaciones típicas, en el cuestionario de Justificación del Sexismo y Violencia de género	85
Tabla 9. Estadísticos del cuestionario de Justificación del Sexismo y Violencia de Género	86
Tabla 10. Tabla de saturaciones. Matriz de configuración. Rotación Promax	86
Tabla 11. Medias y desviaciones típicas en la escala de creencias románticas ROMBEL	87
Tabla 12. Estadísticos de la Escala de creencias románticas	88
Tabla 13. Tabla de saturaciones. Matriz de configuración. Rotación Promax. En el cuestionario sobre consejos escuchados a adultos	89
Tabla 14. Tabla de saturaciones. Matriz de configuración. Rotación Promax. En la escala de estrés de rol de género masculino	90
Tabla 15. Tabla de saturaciones. Matriz de configuración. Rotación Promax. En el cuestionario de Percepción de maltrato del chico a la chica	91
Tabla 16. Tabla de saturaciones. Matriz de configuración. Rotación Promax. En el cuestionario de Percepción de maltrato de la chica al chico	92
Tabla 17. Medias y desviaciones típicas. Grupo completo. Cuestionario de Percepción de maltrato del chico a la chica	93
Tabla 18. Medias y desviaciones típicas. Grupo completo. Cuestionario de Percepción de maltrato de la chica al chico	94
Tabla 19. Puntuación media y desviación típica en violencia psicológica ejercida	95
Tabla 20. Puntuación media y desviación típica en violencia física ejercida	95
Tabla 21. Medias y desviaciones típicas en violencia psicológica sufrida	96

Tabla 22. Medias y desviaciones típicas en violencia física sufrida	96
Tabla 23. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en autoestima	97
Tabla 24. Puntuaciones medias en empatía, por género y edad	99
Tabla 25. Puntuación media y desviación típica, por género y edad en responsabilidad social	100
Tabla 26. Puntuación media y desviación típica, por género y edad, en asertividad	102
Tabla 27. Puntuación media y desviación típica, por género y edad, en la escala Justificación del sexismo y de la violencia de género	102
Tabla 28. Puntuación media y desviación típica, por género y edad, en el Factor I: Justificación de la violencia de género	104
Tabla 29. Puntuación media y desviación típica, por género y edad, en el Factor II: Justificación de la violencia reactiva y del sexismo	105
Tabla 30. Porcentajes en Justificación del sexismo y de la violencia de género. Grupo completo	107
Tabla 31. Porcentajes en Justificación del sexismo y de la violencia de género. Grupo chicas	108
Tabla 32. Porcentajes en Justificación del sexismo y de la violencia de género. Grupo chicos	109
Tabla 33. Puntuación media y desviación típica, por género y edad, en el Factor I de la escala ROMBEL: El amor encuentra su camino	110
Tabla 34. Puntuación media y desviación típica, por género y edad, en el Factor II de la escala ROMBEL: Idealización y amor a primera vista	111
Tabla 35. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en consejos escuchados sobre el dominio y la sumisión	115
Tabla 36. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en consejos escuchados sobre el amor romántico	116
Tabla 37. Tabla de resultados de consejos escuchados a personas adultas. Grupo completo	117
Tabla 38. Tabla de resultados de consejos escuchados a personas adultas. Grupo chicas	117
Tabla 39. Tabla de resultados de consejos escuchados a personas adultas. Grupo chicos	117
Tabla 40. Estadísticos del cuestionario de Percepción de maltrato del chico a la chica	118
Tabla 41. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en Percepción de maltrato del chico a la chica	118

Tabla 42. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en Percepción de maltrato del chico a la chica, Factor I: abuso emocional	120
Tabla 43. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en Percepción de maltrato del chico a la chica, Factor I: abuso múltiple	121
Tabla 44. Estadísticos del cuestionario de Percepción de maltrato de la chica al chico	122
Tabla 45. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en Percepción de maltrato de la chica al chico	123
Tabla 46. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en Percepción de maltrato de la chica al chico, Factor I: abuso emocional	124
Tabla 47. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en Percepción de maltrato de la chica al chico, Factor I: abuso múltiple	125
Tabla 48. Estadísticos de la “Revised Conflict Tactics Scale” (CTS2) en violencia ejercida	125
Tabla 49. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en violencia ejercida (CTS2)	126
Tabla 50. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en agresión psicológica ejercida (CTS2)	127
Tabla 51. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en agresión física ejercida (CTS2)	128
Tabla 52. Estadísticos de la escala CTS2 en violencia sufrida	129
Tabla 53. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en violencia sufrida (CTS2)	129
Tabla 54. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en agresión psicológica sufrida (CTS2)	131
Tabla 55. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en agresión física sufrida (CTS2)	132
Tabla 56. Puntuación Media y desviación típica en el cuestionario MGRS	134
Tabla 57. Número de casos de chicos, en cada clúster	136
Tabla 58. Centros de clústeres finales	137
Tabla 59. Número de casos de chicas, en cada clúster	137
Tabla 60. Centros de clústeres finales	138
Tabla 61. Puntuaciones medias en Autoestima para cada clúster, en chicos	139
Tabla 62. Puntuación media y desviación típica en Asertividad, Empatía y Responsabilidad social	139
Tabla 63. Puntuaciones medias y Desviación Típica de cada clúster, en Amor Romántico, para el Factor I y II	140

Tabla 64. Puntuaciones medias y desviaciones típicas para cada clúster, en Consejos escuchados, en puntuación total y Factor I y II	141
Tabla 65. Puntuación media y desviación típica para cada clúster, en los Factores I y II de la escala MGRS	142
Tabla 66. Puntuación media y desviación típica de cada clúster en Percepción de maltrato del chico a la chica	143
Tabla 67. Puntuación media y desviación típica de cada clúster en Percepción de maltrato de la chica al chico, para el Factor I y el Factor II	144
Tabla 68. Puntuación media y desviación típica para cada clúster en la Violencia Ejercida, Factor I y Factor II de la escala CTS2	145
Tabla 69. Puntuación media y desviación típica para cada clúster en la Violencia Sufrida, Factor I y Factor II de la escala CTS2	146
Tabla 70. Puntuación media y desviación típica de cada clúster de chicas	147
Tabla 71. Media, Desviación Típica y Prueba de muestras independientes para cada clúster, en Asertividad, Empatía y Responsabilidad Social	147
Tabla 72. Media, Desviación Típica y Prueba de muestras independientes para cada clúster, en los Factores I y II, del Amor Romántico	148
Tabla 73. Media, Desviación Típica y Prueba de muestras independientes para cada clúster, en los consejos escuchados a adultos, Factor I y II	148
Tabla 74. Media, Desviación Típica y Prueba de muestras independientes, de cada clúster, en la Percepción de maltrato del chico a la chica, Factor I y II	149
Tabla 75. Media, Desviación Típica y Prueba de muestras independientes de cada clúster, en Percepción del maltrato de la chica al chico, para los Factores I y II	150
Tabla 76. Media y Desviación Típica para cada clúster, en la Violencia Ejercida, Factor I y Factor II de la escala CTS2	151
Tabla 77. Media y Desviación Típica para cada clúster, en la Violencia Sufrida, Factor I y Factor II de la escala CTS2	152
Tabla 78. Distribución de los/las participantes por género y grupo	183
Tabla 79. Medias y desviaciones típicas en Mito 1 de Amor Romántico	205
Tabla 80. Medias y desviaciones típicas en Mito 2 de Amor Romántico	205
Tabla 81. Medias y desviaciones típicas en Mito 3 de Amor Romántico	206
Tabla 82. Medias y desviaciones típicas en Mito 4 de Amor Romántico	206
Tabla 83. Medias y desviaciones típicas en Mito 5 de Amor Romántico	207
Tabla 84. Medias y desviaciones típicas en Mito 1 de Amor Romántico, por género y grupo	209

Tabla 85. Medias y desviaciones típicas en Mito 2 de Amor Romántico, por género y grupo	210
Tabla 86. Medias y desviaciones típicas en Mito 3 de Amor Romántico, por género y grupo	211
Tabla 87. Medias y desviaciones típicas en Mito 4 de Amor Romántico, por género y grupo	212
Tabla 88. Medias y desviaciones típicas en Mito 5 de Amor Romántico, por género y grupo	213
Tabla 89. Medias y desviaciones típicas en Amor Romántico (ROMBEL) ..	215
Tabla 90. Medias y desviaciones típicas en Amor Romántico, Factor I	215
Tabla 91. Medias y desviaciones típicas en Amor Romántico, Factor II	216
Tabla 92. Medias y desviaciones típicas, por género y grupo, en Amor Romántico	217
Tabla 93. Medias y desviaciones típicas en el Factor I de Amor Romántico, por género y grupo	218
Tabla 94. Medias y desviaciones típicas en el Factor II de Amor Romántico, por género y grupo	219

Agradecimientos

Quisiera comenzar estas páginas agradeciendo a mis directoras de tesis, Dra. María José Díaz-Aguado, Dra. Rosario Martínez Arias y Dra. Laia Falcón, el inmenso apoyo, ayuda y dedicación que me han concedido a lo largo de todo el período que ha durado la elaboración de esta investigación, y sin quienes no hubiese sido posible la realización de ninguno de los temas aquí desarrollados. La contribución del conocimiento y sabiduría que cada una de las tres ha aportado desde su área, me ha permitido ir avanzando poco a poco en un tema que sigue siendo, por desgracia, de gran actualidad también entre los más jóvenes, como es la violencia de género y el sexismo que a ella subyace. Gracias por haberme transmitido en cada conversación, su especial entusiasmo hacia la prevención que de dichos problemas puede realizarse en la adolescencia.

Gracias a todas las personas que han participado directamente en esta investigación, a todos los miembros de equipos de dirección de centros escolares de secundaria, orientadores/as, profesorado, alumnos/as, cuya contribución ha permitido que accediéramos a las aulas para la recogida de datos e interviniéramos posteriormente con algunos de los grupos de adolescentes.

Gracias a mi padre y a mi amiga Pilar Martínez por su apoyo incondicional desde siempre, y más aún desde que inicié el proyecto de esta tesis. Gracias a mi madre, quien supo transmitirme siempre el valor y la necesidad de luchar por la igualdad entre hombres y mujeres con el fin de lograr un mundo más justo para ambos, y quien hoy si siguiera entre nosotros, agradecería a mis directoras de tesis haberme facilitado la investigación en dicho tema.

Gracias a mi hermano David Merino y su novia Sheila Ibáñez porque siempre han sabido cómo animarme.

Gracias a mi amiga Macarena Zamorano por creer en mí y no cesar en su empeño de que esta tesis terminara viendo la luz.

A todos vosotros, ¡muchas gracias!

Resumen

Título de la tesis

Sexismo, Amor Romántico y Violencia de Género en la Adolescencia.

Justificación

Las investigaciones acerca del sexismo y la violencia de género en la adolescencia indican que se han producido avances, sobre todo en las aspiraciones académicas de ellas, pero importantes limitaciones, sobre todo en la esfera socioemocional de ellos, y que la violencia de género en dicha edad está aumentando con el creciente uso de las nuevas tecnologías. La resistencia de los hombres hacia el avance de las mujeres, a través del estrés de rol de género, los mitos del amor romántico y el papel que en su reproducción tienen las narraciones audiovisuales de amor son mencionados con mucha frecuencia como importantes obstáculos, pero apenas ha sido investigado su papel en la violencia de género adolescente. La primera investigación que aquí se presenta pretende avanzar en el conocimiento de dichas relaciones.

Los programas de prevención del sexismo y la violencia de género con adolescentes desarrollados hasta ahora no incluyen una intervención sistemática de alfabetización audiovisual que contrarreste la influencia negativa de las narraciones audiovisuales de amor. Avanzar en la superación de esta limitación es el principal objetivo de la segunda investigación que aquí se presenta, desde una perspectiva multidisciplinar que integra el método de análisis del texto fílmico con la investigación-acción sobre programas de intervención psicológica en contextos educativos.

1. Metodología

1.1. Estudio I

1.1.1. Participantes

La primera parte de la investigación se realizó con una muestra incidental formada por un total de 692 participantes, de 3º y 4º de la ESO, de cuatro

centros concertados, dos Institutos y un centro privado, de la zona Sur de Madrid. Con edades comprendidas entre los 13 y 18 años, con una media de 14,80 y desviación típica de 0,88.

1.1.2. Instrumentos de evaluación

- Escala de Autoestima EAR, (Rosenberg, 1965)
- Inventario (I-CE) de Reuven BarOn (2003), se emplearon las escalas de empatía, asertividad y responsabilidad social.
- Cuestionario sobre Justificación del Sexismo y Violencia de Género de Díaz-Aguado y Martínez Arias (2010)
- Escala ROMBEL, Romantic Beliefs Scale (Metts y Sprecher 1989).
- Consejos escuchados a adultos (Díaz-Aguado y Martínez Arias (2010).
- Escala *Masculine Gender Role Stress (MGRS)*, de los autores Eisler y Skidmore (1987).
- Cuestionario de percepción de maltrato (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2010).
- The Revised Conflict Tactics Scale, CTS2 (Straus, 1979), se emplearon dos subescalas: agresión física y agresión psicológica.

1.1.3. Procedimiento

Tras obtener el consentimiento informado de las familias, el alumnado participante, de 3º y 4º de ESO, respondió a los cuestionarios on line.

1.1.4. Análisis

Se realizaron con SPSS/Windows, v. 19.0 y 22.0. Y el Programa estadístico Factor 9.2. El tipo de análisis de datos realizado para la comparación de medias fue: t de Student y anova. También se realizó análisis de conglomerados.

1.2. Estudio II

Consistió en el desarrollo de un programa de alfabetización audiovisual en torno al amor romántico y su asociación con la violencia, estructurado en siete sesiones, con alumnado de 3º de ESO, la edad en la que se inician las primeras relaciones de pareja en España.

1.2.1. Participantes

Se realizó en dos centros educativos, un instituto y un centro concertado, del mismo municipio de la zona Sur de Madrid, una muestra incidental de 89 participantes, de 3º de ESO, de edades entre los 13 y 16 años, con

una media de 14,35 años y desviación típica de 0,58. La muestra quedó distribuida en cuatro aulas, un grupo control y otro experimental, en cada centro educativo.

1.2.2. Instrumentos de evaluación

Se empleó una metodología múltiple: cualitativa y cuantitativa.

1.2.3. Análisis

El paquete estadístico utilizado fue el SPSS/Windows, v. 19.0. Para evaluar los resultados cualitativos del programa, se contó, entre otros, con la observación y los materiales desarrollados por los grupos.

2. Resultados y conclusiones

Los resultados de la primera investigación confirman que:

- Los chicos muestran menos empatía y responsabilidad social, pero que no hay diferencias en asertividad. A pesar de lo cual las chicas tienen una autoestima inferior a la de los chicos. La justificación del sexismo y la violencia de género es mayor entre los chicos.
- Los chicos muy sexistas en mayor medida que los no sexistas: reconocen haber ejercido más violencia contra una chica como pareja y dicen haber sufrido más violencia por parte de dicha chica. Además, muestran menos empatía y responsabilidad social y tienen más estrés de rol, lo cual puede explicar por qué a veces el avance hacia la igualdad de las mujeres va acompañado de un incremento en la gravedad de la violencia de género que sufren.
- Las chicas muy sexistas en mayor medida que las no sexistas: reconocen haber sufrido más violencia de un chico como pareja y dicen haber ejercido también más violencia en dicho contexto. Además, las chicas sexistas están más de acuerdo con los mitos del amor romántico relacionados con la idealización y el amor a primera vista.
- El conjunto de los resultados obtenidos en los dos grupos más sexistas sugiere como hipótesis que la simetría de la violencia de la que informan podría deberse a la tendencia del maltratador y de su víctima a culpar a esta última de la violencia que sufren.

El modelo de alfabetización audiovisual desarrollado en la segunda investigación parece proporcionar una oportunidad muy relevante y motivadora para los dos principales objetivos propuestos en este programa: enseñar a detectar y a rechazar la violencia de género en la pareja desde sus inicios y favorecer la alfab-

tización audiovisual en torno a uno de los temas principales de dichas narraciones: el amor romántico, ayudando a superar dos de sus mitos: “por amor hay que estar dispuesto a darlo todo”, “estar enamorado es estarlo para siempre” eficacia que se concentra en los chicos. Para incrementar su eficacia parece conveniente incluirlo como un componente en programas más amplios de educación en valores, construcción de la igualdad y prevención de distinto tipos de violencia, incluida la de género.

Introducción general

1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL SEXISMO Y SUS COMPONENTES

Una de las primeras definiciones de sexismo es la realizada por Allport (1954), en su libro “La naturaleza del prejuicio”, en el que lo define como una actitud de antipatía hacia las mujeres que se las relega a un estatus inferior, “una antipatía basada en una generalización incompleta e inflexible”. Este concepto de prejuicio sugeriría que las actitudes hacia las mujeres deberían ser hostiles y despectivas, pero las investigaciones posteriores reflejan que tanto hombres como mujeres atribuyen características positivas a ambos grupos (Eagly & Mladinic, 1993) en función de su relevancia para ejercer roles domésticos, las mujeres, o roles de alto estatus fuera del hogar, los hombres. Jackman (1994) en su análisis de raza, clase y relaciones de género¹, explica que la subordinación y el afecto van de la mano, los grupos dominantes prefieren actuar de manera cordial hacia los subordinados como un premio por saber mantenerse en su sitio, en lugar de rebelarse. Allport (1954) en su definición de prejuicio manifestó que “el efecto final del prejuicio es colocar el objeto de prejuicio en algún tipo de desventaja”, indicando que no tiene por qué tratarse de una antipatía sino de una desigualdad social, de manera que una orientación positiva hacia las mujeres que refuerce la desigualdad de género es una forma de prejuicio.

De acuerdo a lo planteado por Allport (1954), los estudios posteriores sobre sexismo reconocen cierto paralelismo entre la dominación sexista y la racista y emplean los mismos conceptos y términos para ambos problemas: hostilidad, estereotipos, prejuicio hacia el otro grupo y prejuicio hacia el propio grupo (Jackman (1994).

El concepto de sexismo adoptado en esta investigación reconoce tres componentes básicos (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001):

¹ En esta Tesis se ha optado por emplear el término género como categoría que diferencia a los adolescentes y a las adolescentes, al considerar que lo que les diferencia no es solamente el resultado de la diferencia biológica ligada al sexo, sino también, y fundamentalmente, de la construcción social que se realiza a partir de aquella.

- *El componente cognitivo*, que consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas que existen entre hombres y mujeres, con las diferencias biológicas ligadas al sexo, creyendo que aquellas surgen como consecuencia de éstas.

Dicho componente lleva a creer que las mujeres son inferiores a los hombres y a justificar la discriminación y la violencia.

- *El componente afectivo*, relacionado con la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y sumisión, y los masculinos con la fuerza, el control, la dureza y el uso de la violencia.

- *El componente conductual*, que consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia.

Integrando los tres componentes, se ha definido el sexismo como un conjunto estructurado de creencias compartidas dentro de una cultura acerca de los atributos diferentes de hombres y mujeres, que lleva a considerar a las mujeres como inferiores, justificando y produciendo situaciones que perpetúan la desigualdad (Garaigordobil & Durá, 2005).

A pesar de los importantes avances que se han producido en las últimas décadas hacia la igualdad entre hombres y mujeres, las investigaciones sobre la distribución del poder reflejan que las mujeres siguen estando en desventaja de forma muy generalizada (Eagly & Wood, 1999; Harris, 1991; Pratto, 1996). La consideración conjunta de estos avances y sus limitaciones han llevado a hablar de neosexismo (Tougas, Brown, Beaton & Joly, 1995; Moya y Expósito, 2001) y de sexismo moderno (Swim, Aikin, Hall & Hunter, 1995) o benévolo (Glick & Fiske, 1996), para hacer referencia a las actitudes estereotipadas y por tanto limitadas hacia las mujeres, pero en un tono afectivo positivo, considerándolas como criaturas a las que hay que proteger porque son débiles y al mismo tiempo valorar sus roles naturales de madre y esposa.

Este nuevo sexismo se define como una manifestación del conflicto entre la aceptación de los valores igualitarios y los sentimientos negativos hacia las mujeres. En este sentido, la aportación más esclarecedora es la de Glick y Fiske, (1996) quienes lo denominan sexismo ambivalente por incluir la combinación del elemento hostil y el benévolo en la definición.

2. SEXISMO HOSTIL Y SEXISMO BENEVOLENTE

El concepto de sexismo ambivalente lo establecen los autores Glick y Fiske, (1996), para hacer referencia a las actitudes sexistas tanto negativas como positivas hacia las mujeres. Estos autores consideran el sexismo como un constructo

multidimensional, que incluye el sexismo hostil y el sexismo benevolente. El sexismo hostil coincide con el sexismo al que aludía Allport (1954) como actitud de antipatía hacia las mujeres, mientras que el sexismo benevolente corresponde a un conjunto de actitudes sexistas hacia las mujeres que las considera de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, pero con un tono afectivo y positivo con lo que enmascara esas actitudes prejuiciosas (Rodríguez-Castro et al., 2009). El sexismo benevolente caracteriza a las mujeres como criaturas puras que deben ser protegidas, apoyadas y adoradas y cuyo amor es necesario para hacer completo a un hombre. Esta idealización de la mujer implica simultáneamente que son débiles y están hechas para asumir los roles de género convencionales. A los hombres que sitúan en esta posición a las mujeres se les considera que las valoran, en lugar de que las limitan. De hecho, las creencias propias del sexismo benevolente, relacionadas con la ideología de la caballerosidad que ofrece protección y afecto a las mujeres que adoptan el rol convencional, rara vez son consideradas por las mujeres como sexistas y peligrosas, sino más bien como conductas prosociales (Glick & Fiske, 2001) o incluso son valoradas como atractivas (Bohner, Ahlborn, & Steiner, 2010). El sexismo benevolente es una forma de prejuicio que desarma ya que promete que el poder del hombre será en beneficio de la mujer. Rudman y Heppen (2000) encontraron en mujeres universitarias, que aquellas que asociaban su pareja romántica con imágenes románticas (por ejemplo, el príncipe azul), tenían menos metas ambiciosas en su carrera, probablemente porque en un futuro contarían con el apoyo económico de sus maridos.

Estos resultados reflejan la importancia de hacer conscientes a las mujeres desde su adolescencia de la naturaleza sexista que subyace a esas actitudes benevolentes y del papel que juegan en el mantenimiento de la desigualdad de género, para que puedan rechazarlas (Montañés et al., 2012). Glick y Fiske (1996) encuentran, en este sentido, alta correlación entre el sexismo hostil y el benevolente, lo cual sugiere que el sexismo ambivalente es capaz de reconciliar las dos creencias sexistas sin dar lugar a sentimientos conflictivos. A pesar de la alta correlación entre ambos tipos de sexismo, Glick et al., (2000) obtuvieron una correlación más débil para los hombres más sexistas ya que éstos tienden a ser más hostiles o más benévolo en lugar de ambivalentes.

Según Rodríguez-Castro et al., (2009) para los hombres sexistas habría dos tipos de mujeres, un grupo que merece el tratamiento hostil y otro grupo que merece ser tratado con benevolencia. Como consecuencia, el sexismo hostil se aplica como un castigo a las mujeres que no asumen los roles de género tradicionales e intentan alterar las relaciones de poder entre hombres mujeres. Y el sexismo benevolente sería una recompensa a las mujeres que aceptan los roles de género tradicionales porque consideran la supremacía masculina. En esta línea, el historiador social

Pomeroy (1975) sugirió que la representación clásica de la mujer se ajustaba a las categorías polarizadas de diosas, fulanas, esposas y esclavas. Feministas contemporáneas, como Faludi (1992) argumentan que la caracterización extrema de la mujer sigue existiendo en la cultura popular y en el cine, dividiéndola en esposas fieles o seductoras asesinas.

Glick y Fiske (2001) sugieren que el sexismo benevolente sirve como un complemento al sexismo hostil y ayuda a pacificar la resistencia de las mujeres ante la desigualdad social de género. Estos autores explican cómo se mantiene dicha desigualdad de género a partir de la combinación de premios y castigos que se derivan por una parte del sexismo benevolente, por el que las mujeres aceptan los roles convencionales, y por otra, del sexismo hostil por el cual las mujeres desafían el estatus quo. Y esto es así ya que el castigo por sí mismo no modela la conducta, puesto que estar sujeto solamente a hostilidad generaría una reacción contraria entre las mujeres, incluso entre aquellas que no son feministas (Glick & Fiske, 1999), mientras que la combinación de ambos crea un sistema efectivo para modelar la conducta correcta (Jackman, 1994).

El estudio llevado a cabo en 19 países (Glick & Fiske, 1996; Glick et al., 2000) pone de manifiesto que los hombres mostraron puntuaciones significativamente más altas en sexismo hostil que las mujeres. Sin embargo, en la mitad de los países evaluados, las mujeres aprobaron más que los hombres el sexismo benevolente. Los autores encuentran como explicación a la aceptación del sexismo benevolente por parte de las mujeres como una forma de autoprotección frente al sexismo de los hombres, aceptando de ellos su protección y afectividad, lo que resulta paradójico ya que las mujeres buscarían protección de los miembros del grupo del que reciben las amenazas. Estos resultados reafirman la compleja relación de dependencia-independencia existente entre hombres y mujeres (Lameiras, 2002). Es la forma mediante la cual las mujeres afrontan el sexismo hostil de los hombre en entornos culturales en los que éste es muy elevado (Jackman, 1996) y explica por qué las mujeres suelen aceptar el sexismo benevolente mucho más que los hombres en dichas sociedades. De hecho, los países en los que las mujeres rechazaron el sexismo benevolente tanto como el hostil, fueron aquellos en los que los hombres puntuaron bajo en sexismo hostil. De manera que cuando el sexismo hostil disminuye, las mujeres se sienten capaces de rechazar el sexismo benevolente sin miedo a una reacción violenta.

Glick y Fiske (1996, 1999) proponen tres componentes comunes a ambos tipos de sexismo, el hostil y el benevolente, como son el paternalismo, la diferenciación de género competitiva y complementaria y la heterosexualidad. El paternalismo incluiría dos dimensiones, un paternalismo protector, que desencadena el sexismo hostil en el que se asienta el patriarcado y otro dominador, que desencadena el sexismo benevolente, al igual que un padre hace con sus hijos e hijas, les protege

pero él es quien manda. Respecto a la diferenciación de género, la competitiva considera que solo los hombres cuentan con las características necesarias para el poder y las mujeres al ser diferentes no poseerían esos rasgos y por lo tanto su ámbito de actuación quedaría relegado al hogar y las labores domésticas. Pero los hombres reconocen características positivas en las mujeres que les complementan (Eagly & Mladinic, 1993) de ahí la diferenciación complementaria.

3. LA DUALIDAD DE LA EXISTENCIA HUMANA Y LA RELACIÓN DEL SEXISMO CON LA VIOLENCIA

A pesar de los importantes avances hacia la igualdad entre hombres y mujeres que se han producido en las últimas décadas, la mayoría de las investigaciones psicológicas llevadas a cabo en diversos contextos siguen encontrando diferencias sexistas (Gerber, 1995; Lippa, 2001; Struch, Schwartz & Van der Kloot, 2002; Cuadrado, 2004; Schwartz & Rubel, 2005; Moya, Poeschl, Glick, Páez & Sedano, 2005) que se expresan a lo largo de las distintas etapas evolutivas (Feingold, 1994; Nunner-Winkler, Meyer-Nikele & Wohlrab, 2007; Hockey, 2009; Mclean & Breen, 2009; Zosuls, Ruble, Tamis-LeMonda, Shrout, Bornstein & Greulich, 2009). Resultados que no pueden explicarse solo en función de las diferencias biológicas ligadas al sexo, sino también, y fundamentalmente, a través de la generalización transcultural de los estereotipos sexistas, en torno a lo que ha sido definido desde hace décadas como la dualidad de la existencia humana (Bakan, 1966). Dicha dualidad lleva a asociar lo masculino con una serie de características psicológicas denominadas de forma genérica: agencia-instrumentalidad (agresividad, acción, competitividad, dureza, insensibilidad...) y lo femenino con otras características presentadas como opuestas a las anteriores, a las que se ha denominado expresividad-comunialidad (ternura, empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad social, comprensión...). Características estrechamente relacionadas con la tradicional división sexista del mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres, y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres.

Una de las principales condiciones que contribuye a la reproducción de la dualidad de la existencia de una generación a la siguiente son las pautas de socialización sexistas, que enseñan a cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos, como si fuera imposible aspirar a todos, y presionan para identificarse con problemas, como la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de otras personas, en el caso de los hombres; y la dependencia, la debilidad, la sumisión y la pasividad, en el caso de las mujeres. Esta dualidad contribuye a la reproducción de un modelo de relación social, basado en el dominio y la sumisión, que subyace a la mayor parte de la violencia que se produce en situaciones cotidianas.

En las últimas décadas se han producido avances muy significativos hacia la igualdad entre mujeres y hombres, especialmente entre la juventud, que reflejan cierta superación de la dualidad anteriormente mencionada, así como una importante resistencia al cambio (Díaz-Aguado y Martín, 2011).

4. EL SEXISMO EN LAS RELACIONES DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES

De acuerdo a los estudios realizados sobre este tema, las primeras relaciones de pareja comienzan durante la adolescencia, momento en el que surge el primer contacto íntimo heterosexual cuando la interdependencia sexual lleva a incrementar las interacciones y la amistad entre chicos y chicas (Leaper & Anderson, 1997; Pellegrini, 1994; Petersen, Leffert & Graham, 1995). Los factores biológicos, como son el comienzo de la pubertad, y los sociales, como la importancia de tener una relación de pareja (Collins & Sroufe 1999; Furman 1999) son responsables del cambio que experimentan de la infancia a la adolescencia en cuanto a experiencias románticas se refiere.

Glick y Hilt (2000) explican el proceso de desarrollo de las actitudes sexistas desde la infancia al inicio de la etapa adulta planteando que la imagen del otro sexo evoca sentimientos ambivalentes cuando se pasa de la infancia, etapa en la que las relaciones son más segregadas, a la adolescencia, estadio en el que surge la atracción sexual. Algunos autores, Montañés, De Lemus, Moya, Bohner & Megías, (2013) consideran que la atracción entre chicos y chicas se ve influida por las actitudes de creencias sexistas, hostiles o benevolentes que cada persona apruebe. Además, la adolescencia es el momento en que se incrementa el sexismo benevolente en los chicos. Dicho sexismo es consistente con los ideales románticos tradicionales transmitidos, especialmente a las chicas, durante la infancia (Rudman & Glick, 2008; Walkerdine, 1984), etapa en la cual se socializan en la aprobación de dichos ideales propios del sexismo benevolente a través de cuentos (Holland & Einsenhart, 1990), como aquellos que promueven el ideal de princesas en busca de un “príncipe azul” que las cuide y proteja. El desarrollo del sexismo benevolente en los chicos puede jugar un papel instrumental en su habilidad para acercarse a las chicas, ya que éstas pueden interpretar las conductas benevolentes de los chicos como indicadores de cercanía y romanticismo y pueden incluso demandar dichas conductas en sus relaciones románticas (De Lemus et al., 2010). De hecho, algunos estudios con mujeres adultas ponen de manifiesto que éstas prefieren a los hombres sexistas benevolentes (Bohner et al., 2010).

Aunque el sexismo benevolente aumenta durante la adolescencia, el hostil no desaparece sino que coexiste con él. La investigación realizada sobre este tema por

de Lemus et al., (2010) con adolescentes de 12 a 19 años, planteó como predictores del sexismo no solo la edad sino también las experiencias en las relaciones románticas, encontrando correlación negativa de la edad con la aprobación de cualquiera de ambos tipos de sexismo, tanto en chicos como en chicas. Respecto a la cantidad de experiencias de relación romántica, en las chicas se relaciona positivamente con su aprobación del sexismo benevolente y hostil mientras que en los chicos con su aprobación del sexismo benevolente. También encontraron que los chicos más jóvenes (12-14 años) puntuaron más alto en sexismo hostil que el resto, lo cual explican aludiendo a que los chicos que más fuertemente aprueban dicho sexismo persiguen un primer romance como un camino para mostrar su masculinidad a través de su virilidad. Por otro lado, el hecho de que las chicas aprueben más el sexismo hostil con el incremento de experiencias de relación romántica puede deberse, según los autores, a que lo utilicen para mostrarse como mujeres contrarias a las que los chicos detestan, por ejemplo las feministas o bien porque al estar en contacto con los chicos pueden verse influidas por sus actitudes de aprobación del sexismo hostil. Esto es consistente con los resultados encontrados por Rudman & Fairchild (2007) en los que las mujeres rechazan la etiqueta feminista por creer que la aprobación del feminismo disminuiría el atractivo romántico para los hombres. Glick & Hilt (2000) plantean que los chicos actúan de forma benevolente hacia aquellas chicas con las que piensan que pueden salir y al mismo tiempo muestran su hostilidad hacia aquellas otras que representan una amenaza a su poder masculino y/o no se ajustan al estereotipo tradicional femenino.

Hay estudios que demuestran que los hombres y mujeres sexistas prefieren parejas cuyas conductas se adecúan a los roles tradicionales de género, cuidadora para las mujeres y de sostén económico para los hombres (Eagly, Wood & Johannesen-Schmidt, 2004; Eastwick et al., 2006; Johannesen-Schmidt & Eagly, 2002; Lee et al., 2010), y a las expectativas de género, atractivo físico para las mujeres y altos recursos para los hombres (Sibley & Overall, 2011).

La investigación llevada a cabo por Montañés et al., (2013) con población adolescente, encuentra que los chicos valoran como más atractivas a las chicas sexistas ambivalentes, puesto que aceptan la dominancia y superioridad masculina propias del sexismo hostil, y al mismo tiempo demandan conductas de protección, cuidado e idealización, típicas del sexismo benevolente y como menos atractivas a las chicas no sexistas. Por su parte las chicas consideraron como perfil más atractivo el de los chicos sexistas benevolentes. Estos resultados son consistentes con los de otra investigación realizada con mujeres adultas (Bohner et al., 2010), lo cual hace concluir a los autores que tales preferencias comienzan temprano en la adolescencia.

Respecto a la posible relación existente entre el sexismo y la competencia socioemocional, algunos autores han encontrado evidencia, en población adolescen-

te, de correlación significativa entre sexismo benévolo y autoestima en las chicas, siendo más fuerte en aquellas que han vivido alguna relación amorosa (Lemus, Castillo, Moya, Padilla, & Ryan, 2008). Dicho resultado es de especial relevancia teniendo en cuenta la evidencia existente acerca de la menor autoestima general que las chicas suelen expresar en comparación con los chicos (Chubb, Fertman & Ross, 1997; Zimmerman, Copeland, Shope & Dielman, 1997; Pastor, Balaguer & García-Mérita, 2003). Si el desarrollo de relaciones románticas se relaciona con una mayor autoestima en las mujeres y con mayores niveles de sexismo, esa mayor autoestima puede ser producto del refuerzo positivo que el sexismo benévolo pretende dar a las mujeres, como forma de control, cuando se comportan conforme a los roles tradicionales y a las normas sociales (Lemus et al., 2008).

La aprobación del sexismo ambivalente por parte de las mujeres, demandada y premiada por los hombres, mantiene las desigualdades de género (Glick & Fiske, 1996, 2011) cuyo inicio comienza en la etapa adolescente, etapa clave en la consolidación de las actitudes sexistas.

5. MITOS ACERCA DEL AMOR ROMÁNTICO

El estudio científico de los mitos del amor romántico surge ya en los años 70, a partir de la investigación llevada a cabo por Lantz, Schmitt y Herman (1973) quienes definieron el amor romántico en términos de cinco dimensiones: (1) *idealization of the loved one*, (2) *the one and only*, (3) *love at first sight*, (4) *love wins out over all*, and (5) *glorification of personal emotions*. La descripción de la ideología de romanticismo encontrada en esta tipología de amor romántico fue resumida años más tarde por Michiner, DeLamater y Schwartz (1986) en su obra: “Psicología social”. Posteriormente, los resultados de esos estudios fueron empleados en el programa de investigación que llevaron a cabo Sprecher y Metts (1989), cuyo objetivo fue elaborar una escala que lograra medir las creencias identificadas en la literatura como ideología del romanticismo.

En general, la ideología del romanticismo incluye creencias tales como: el amor supera cualquier obstáculo, el verdadero amor dura para siempre, el amor es la base del matrimonio, y el amor a primera vista es posible (Holland & Eisenhart, 1990). Además hay que tener en cuenta que, la creencia de que existe un amor verdadero para cada persona, que el verdadero amor conduce inevitablemente a la felicidad, y que nada es más importante que el amor, forman parte de la noción de romanticismo que existe en Occidente (Weaver & Ganong, 2004).

La investigación realizada por Silverman (1998) encuentra lo que él denominó falacias acerca del amor, entre las cuales ya hemos citado alguna, como por ejemplo: “existe alguien perfecto para cada persona”, e incluye una nueva creencia des-

adaptativa sobre el amor que tiene que ver con los celos: “los celos son naturales, normales y demuestran que la otra persona te importa”.

El concepto de mito suele hacer referencia a una creencia, poco flexible y que aparece formulada como si fuera una verdad absoluta. Estas creencias suelen poseer una gran carga emotiva, concentran muchos sentimientos, y suelen contribuir a crear y mantener la ideología del grupo y, por ello, suelen ser resistentes al cambio y al razonamiento (Bosch & Ferrer, 2002). Así, los mitos del amor romántico se han definido como un conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta “verdadera naturaleza” del amor (Yela, 2013, p. 264) que, al igual que sucede en otros ámbitos, suelen ser ficticios, absurdos, engañosos, irracionales e imposibles de cumplir (Ferrer, Bosch & Navarro, 2010).

5.1. Origen de los mitos

Los mitos amorosos vigentes en una determinada época histórica son el resultado de la confluencia entre el legado normativo de las tradiciones culturales y las condiciones socio-político-económicas del momento. Cada período histórico ha desarrollado una concepción diferente del amor, y de los vínculos que deben o no existir entre el amor, el sexo y el matrimonio, de manera que las relaciones entre dichos elementos han ido cambiando a lo largo del tiempo (Barrón, Martínez-Íñigo, Paúl, & Yela, 1999; Yela, 2000, 2003).

En la Grecia Clásica surge el primer antecedente del mito de la media naranja, en el relato de Aristófanes sobre las “almas gemelas” (mito que será exaltado más tarde en el amor cortés y el romanticismo). El período de extensión de la Cristiandad introduce los valores de exclusividad y fidelidad en la pareja (amar solo a una persona, frente al amor diversificado de griegos y romanos) y el mito de los celos (el mito guardián de la exclusividad y la fidelidad). El amor cortés, en la Baja Edad Media, incluirá los mitos de la equivalencia y de la omnipotencia, ambos retomados después por el Romanticismo. Más tarde, en el Renacimiento y posteriormente en el Barroco, se extiende el mito del libre albedrío: el amor como un feroz impulso interno ajeno a toda barrera y condicionamiento externo o social (ejemplo de ello son Romeo y Julieta, y Don Quijote y Dulcinea). Según este mito, el amor es algo mágico que parte del interior del individuo y contra lo que no se puede combatir (Yela, 2003). Y desde el s. XIX surge una conexión entre los conceptos de amor romántico, el matrimonio y la sexualidad que llega hasta la actualidad (Barrón et al., 1999).

Los análisis realizados desde una perspectiva de género (Altable, 1998) critican los mitos del amor romántico como ideas impulsadas desde estamentos de la sociedad patriarcal para reforzar el papel pasivo y de subordinación de la mujer al varón (Ferrer et al., 2010).

5.2. Clasificación de los mitos

A partir de las tipologías sobre los mitos del amor romántico realizadas a nivel internacional (Lantz et al., 1973; Michiner et al., 1986; Sprecher & Metts, 1989), se han llevado a cabo diversas investigaciones para poder clasificarlos.

En España, es de destacar la contribución de Carlos Yela (1995) que distingue ocho mitos: - *Mito de la equivalencia*, según el cual el amor (sentimiento) y el enamoramiento (estado) serían equivalentes, de manera que si uno no siente la misma pasión que en los primeros días, esto significa que realmente no está enamorado de su pareja y que además debería poner fin a su relación. - *Mito de la media naranja*, creencia según la cual hay alguien en alguna parte predestinado para cada uno de nosotros y que nuestra existencia resultará incompleta hasta que encontremos a dicha persona. Este mito encubre injustas relaciones de dominación y sumisión bajo la supuesta complementariedad de los sexos (Simón, 2009), adjudicando características dicotómicas a mujeres y varones para que de esa manera se complementen. Además el mito sirve también para considerar las relaciones heterosexuales como las únicas posibles. - *Mito de la Exclusividad*, por el cual se asume la imposibilidad de estar enamorado de dos personas al mismo tiempo. - *Mito de la Pasión Eterna*, creencia según la cual el amor pasional de los primeros meses, si fue verdadero, durará para siempre. - *Mito de la Omnipotencia*, creencia de que el amor lo puede todo y es condición necesaria y suficiente para superar cualquier obstáculo que aparezca en la relación. - *Mito de la Fidelidad*, creencia en que todos los deseos pasionales deben satisfacerse con una única persona, la pareja, si se la ama de verdad. - *Mito del Matrimonio*, creencia en que el amor-pasión debe conducir a la unión estable de la pareja y ser la única razón para el matrimonio. - *Mito del Emparejamiento*, según el cual se mantiene la creencia de que la relación de pareja (heterosexual) es inherente a la naturaleza humana y que está presente en todas las épocas y culturas (Barrón et al., 1999). Respecto al estudio del mito de los celos considerado socialmente dentro de los mitos románticos, Lorente (2001) afirma que son un mecanismo que persigue el control de la otra persona, y en parte, muestran el miedo, la inseguridad, la dependencia del que los ejerce. Yela (2003) analiza también este mito, como un signo de amor, de hecho, requisito indispensable para el “verdadero amor”, y expone como problemas asociados, el uso frecuente que de él se hace para justificar comportamientos egoístas, injustos, cobardes e incluso violentos.

Muchas de las investigaciones acerca de los celos (Barrón & Martínez-Íñigo, 2001; Chóliz & Gómez, 2002) han señalado diversas tipologías, y entre los tipos más citados están “los celos patológicos”, considerados como un trastorno en el que la persona tiene la idea irracional de que su pareja es o le será infiel y presenta respuestas emocionales (miedo, ira), conductuales (acusaciones verbales, interrogatorios) y cognitivas (pensa-

mientos intrusivos y recurrentes sobre dónde o con quién está la pareja) consecuentes con esa creencia (Ferrer, Bosch, Navarro, y Ferreiro, 2010). Estos autores investigaron acerca de la aceptación social de dicho mito, a través de la relación popularmente establecida entre celos y amor, lo cual constituye un grave problema al vincularlo con el ámbito de la violencia contra las mujeres, puesto que muchos maltratadores los utilizan como estrategia de control acerca de los comportamientos (modo de vestirse, control del tiempo...) y relaciones de la pareja (con quién se relaciona...). Encontraron que un 20% de la población española mostró acuerdo con el mito de los celos como signo de amor, siendo las mujeres quienes menos lo aceptaron y observaron diferencia en relación al nivel de estudios, los universitarios aceptaron el mito en menor medida que las personas sin estudios o con estudios primarios.

En investigaciones anteriores (CIS, 1995; Barrón & Martínez-Iñigo, 2001) se ha encontrado que un 70% de las personas entrevistadas se consideraba a sí misma bastante o muy celosa. Este mito tiene una relevante y grave repercusión entre la población juvenil, como Rodríguez, Sánchez y Alonso (2006) pudieron comprobar en su estudio, en el que el 17% de jóvenes entre 15 y 23 años mostraba estar totalmente de acuerdo con la afirmación de “los celos le aportan pasión a la relación”, de lo que pudieron inferir que el control era valorado como positivo, en tanto que ese comportamiento era considerado una prueba de amor. En la investigación recientemente realizada en España con población adolescente (Díaz-Aguado, Martínez Arias, & Martínez, 2013) se concluye sigue transmitiendo el mensaje: “los celos son una expresión de amor”, que puede incrementar el riesgo de violencia de género. En torno a un 36% de chicas y chicos adolescentes escucharon a personas adultas, a menudo o muchas veces, dicho consejo.

5.3. Evaluación de los diferentes tipos de amor romántico

Una de las primeras investigaciones realizada en España sobre este tema es la del CIS (1995), en la que se encuentra que siguen siendo compartidos de forma mayoritaria, y que las mujeres manifiestan un mayor acuerdo con los mitos de la media naranja, la exclusividad, la omnipotencia, la fidelidad y el matrimonio.

Barrón et al., (1999), elaboran un cuestionario para explorar en una muestra española, el grado de acuerdo con cada uno de los mitos del amor romántico y para conocer la relación existente con otros factores implicados en una relación romántica, tales como los celos. En dicho cuestionario se evalúa cada mito a través de un ítem que lo expresa. El nivel de acuerdo – desacuerdo se evalúa a través de un continuo de puntuaciones que van de 1 a 5. Además puede obtenerse una puntuación global para cada persona.

Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto de nuevo la gran aceptación de los mitos románticos en la sociedad española, apareciendo diferencias significativas entre hombres y mujeres, aceptando en mayor medida las mujeres los mitos de la media naranja, la omnipotencia y la exclusividad. Además, encontraron correlaciones con la edad y el nivel de estudios.

La escala más empleada internacionalmente para evaluar las creencias románticas es la *Romantic Beliefs Scale* (ROMBEL) desarrollada por Metts y Sprecher (1989). A partir de la cual, algunos investigadores (Weaver & Ganong, 2004) estudiaron de nuevo su estructura factorial con distintas poblaciones americanas, con el fin de comprobar si el amor romántico se conceptualiza en todas ellas por igual. Para desarrollar los ítems de la escala, las autores escogieron la descripción de la ideología de romanticismo encontrada en la tipología del “ideal de amor romántico” desarrollada por Lantz, Schmitt y Herman (1973) y resumida por Michiner, DeLamater y Schwartz (1986). Ese ideal incluye cinco creencias sobre el amor: 1) el amor a primera vista; 2) cada persona tiene un único y verdadero amor; 3) el amor lo puede todo; 4) el verdadero amor será perfecto y 5) el amor como base primaria en la elección de pareja. No obstante, tras varios análisis el instrumento de medida ROMBEL, incluye solamente cuatro subescalas etiquetadas como: (1) *El amor encuentra un camino*, (2) *Uno y solo uno*, (3) *Idealización*, (4) y *Amor a primera vista*. La primera subescala consta de seis ítems para medir nociones relacionadas con la elección de pareja basada en el amor, el amor puede con cualquier obstáculo y que el verdadero amor dura siempre. Las otras tres subescalas están formadas por tres ítems cada una. La escala consta de un total de 15 ítems, cuyas respuestas se puntúan en una escala Likert de 1 (en total desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Respecto a la fiabilidad de la escala para las muestras originales, el alfa de Cronbach resultó ser de 0.81 para la totalidad de la escala y para las subescalas osciló entre 0.57 y 0.80. Estudios posteriores encuentran también altos coeficientes de consistencia interna (Jones & Cunningham, 1996; Sharp & Ganong, 2000). La escala demostró tener altos coeficientes de fiabilidad pasados seis meses, y además se trata de una medida cuyos niveles de consistencia temporal resultan ser aceptables tanto para mujeres como para hombres (Sprecher & Metts, 1999).

5.4. Consecuencias de las creencias románticas en la relación de pareja

Existe un importante consenso entre quienes estudian el amor romántico en conceptualizarlo como una construcción socio-cultural propia de Occidente, que ofrece a las personas un modelo de conducta amorosa que cuando falla (y siempre falla) genera frustración y desengaño, y como uno de los factores que favorece y sustenta el desarrollo de la violencia en las relaciones de pareja (Sanpedro, 2005).

Y es que, los mitos del amor romántico implican en general una idealización de la pareja y de la relación que es imposible mantener con el paso del tiempo, puesto que genera expectativas difíciles de alcanzar (Barrón et al., 1999). Esa imposibilidad de mantener la idealización de los primeros momentos (Beck, 1988; Graziano & Musser, 1982; Kersten & Kersten, 1988) genera insatisfacción en la pareja dando lugar a conductas negativas que hacen difícil seguir adelante con la relación (Kayser, 1993). La frustración e insatisfacción producida por las expectativas imposibles de cumplir (Yela, 2003), provocan con frecuencia conflictos internos, celos, decepción, depresión e incluso malos tratos. Todo esto lleva a distorsionar la percepción de las dificultades que surgen, como síntoma de falta de amor, lo cual incrementa la dificultad para resolverlas (Bradbury & Fincham, 1990). Por ejemplo, el mito de la media naranja supone un nivel de exigencia tan elevado que conduce necesariamente a la decepción o al sacrificio excesivo, puesto que se trata de “mi alma gemela predestinada”. La creencia en el mito de la omnipotencia puede resultar peligrosa ya que el amor por sí solo soluciona pocas cosas. El hecho de sobrevalorar el amor conlleva la valoración negativa del conflicto en la pareja dificultando su adecuado afrontamiento. El mito de la perdurabilidad se considera extremadamente frustrante dado que tropieza antes o después con la realidad, ya que cuando la pasión comienza a decaer, por la propia naturaleza humana, uno se siente culpable y perdido. El mito de los celos se encuentra estrechamente relacionado con la violencia contra la mujer, debido a que es utilizado por el agresor como justificante del comportamiento represivo e incluso violento. En resumen, algunas de las expectativas y creencias asociadas al concepto normativo de amor romántico suponen tanto sufrimiento y riesgo, que puesto que se trata de una construcción social, la sociedad debería modificarlas para con ello reducir el sufrimiento que origina (Rodríguez et al., 2006; Sanpedro, 2005; Simón, 2009; Yela, 2003).

6. EL RECONOCIMIENTO DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES COMO VIOLENCIA DE GÉNERO POR LAS NACIONES UNIDAS

Como se reconoce desde el Informe de la IV Conferencia mundial sobre las mujeres en Beijing (ONU, 1995), (p.51) la violencia contra las mujeres en todo el mundo es uno de los principales obstáculos para el logro de los objetivos de igualdad, desarrollo y paz, además de ir en contra del disfrute de los derechos humanos. En todas las sociedades, en mayor o menor medida, las mujeres y las niñas están sujetas a malos tratos de índole física, sexual y psicológica, sin distinción en cuanto a su nivel de ingresos, clase y cultura. La baja condición social y económica de la mujer puede ser tanto una causa como una consecuencia de la violencia de que es víctima. La “violencia contra la mujer” se refiere a todo acto de violencia *basado en*

el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada. Es uno de los mecanismos sociales fundamentales mediante los que se coloca a la mujer en una posición de subordinación frente al hombre, una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que han conducido a la dominación de la mujer por el hombre, la discriminación contra la mujer y a la interposición de obstáculos contra su pleno desarrollo. En su declaración de objetivos, Naciones Unidas plantea que la igualdad entre mujeres y hombres es una cuestión de derechos humanos y constituye una condición para el logro de la justicia social, además de ser un requisito previo necesario y fundamental para la igualdad, el desarrollo y la paz.

En España, entre los avances realizados en materia de igualdad y lucha contra la violencia de género, cabe destacar la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, en la que se define la violencia de género como la violencia que se ejerce sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión. Y la considera como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. El concepto de violencia de género adoptado en esta tesis doctoral coincide con el asumido en dicha Ley para el mismo contexto cultural.

7. PAPEL SOCIALIZADOR DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ADOLESCENCIA

Los medios audiovisuales son objeto de estudio para la Psicología porque no sólo son arte o industria; tienen un papel socializador, ya que muestran modelos de comportamiento, valores sociales y normas (Núñez & Loscertales, 2008). Esa visión socializadora permite que algunos autores hablen de las narraciones audiovisuales de ficción como pedagogías públicas (Morduchowicz, Marcón & Minzi, 2004) al considerar que cumplen un papel importante en la vida de los jóvenes, que aprenden en dichas narraciones cómo verse y narrarse a sí mismos respecto a los demás, y descubren cómo es y funciona la sociedad en la que viven.

En menos de un siglo los medios audiovisuales se han convertido en parte central del entorno cultural de la población de todas las edades en los países industrializados, convirtiéndose en parte del proceso por el cual los adolescentes adquieren las conductas y creencias del mundo social y cultural en el que viven. (Arnett, 1995). Su papel es especialmente acentuado en la adolescencia por tratarse de un momento de especial relevancia en la construcción de la identidad, el aprendizaje de rol de género y el desarrollo de valores y creencias. Para lo cual el adolescente se distancia de la influencia familiar y busca en otros lugares referencias para ave-

riguar quién es y qué quiere hacer con su vida, utilizando para ello sobre todo lo que encuentra en las pantallas y al grupo de iguales, influencias que se combinan porque la conexión con las pantallas les conecta con su grupo de iguales a través valores e intereses compartidos (Medrano, 2008).

Desde los primeros estudios realizados sobre este tema, se ha comprobado el riesgo de imitación de conductas antisociales vistas a través de las pantallas, confirmando que éste se incrementa cuando los personajes que las manifiestan son del mismo sexo que el espectador, muestran cualidades con las que éste se identifica (popularidad, rebeldía), la violencia es presentada como algo normal o legítimo, incluye un guion explícito de cómo ejecutarla y permite obtener ventajas (Bandura, 1986). Estudios llevados a cabo sobre la influencia de los medios en la violencia demuestran que, a corto plazo los comportamientos y actitudes que los niños y niñas observan a través de las pantallas, tanto de tipo positivo (la solidaridad, la tolerancia...) como de tipo negativo (la violencia...), influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después, detectándose una tendencia significativa a imitar lo que acaban de ver (Díaz-Aguado, 1996; Huesmann, Moise-Titus, Podolski, & Eron, 2003), y a largo plazo, se ha encontrado en estudios longitudinales (Huesmann et al., 2003) que ver violencia durante la infancia permite predecir la cantidad de violencia ejercida en la etapa adulta. Aunque, conviene tener en cuenta que la influencia mediática de la violencia a largo plazo depende del resto de las relaciones que el niño y el adolescente establecen, a partir de las cuales interpretan todo lo que les rodea, incluso lo que ven a través de las pantallas (Díaz-Aguado, 2006). Por otra parte, existe suficiente evidencia de que los adolescentes que pasan más tiempo ante la pantalla tienen más problemas para encontrar su sitio en la escuela (desafección y fracaso escolar, falta de objetivos, apatía, falta de orientación hacia el futuro) que los adolescentes que pasan menos tiempo frente a ella (Dellefave & Bassi, 2000; Dotterer, 2007; Martín Serrano & Velarde, 2001). Como posible explicación cabe considerar la dificultad de autorregulación emocional que puede implicar la prolongada dedicación a una actividad que supone un esfuerzo mínimo (Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2010).

Las investigaciones sobre los estereotipos asociados a la belleza confirman el importante papel de los medios audiovisuales, encontrando que los ideales de belleza física que transmiten las narraciones audiovisuales de ficción pueden potenciar la dificultad de los y las adolescentes para aceptar su cuerpo y aspecto, incrementando el riesgo de problemas como la depresión, la preocupación excesiva por perder peso y los trastornos de la alimentación, como la anorexia nerviosa (Brown, Childers & Waszak, 1990).

Los estudios más recientes (Vandenbosch & Eggermont, 2014) siguen confirmando la influencia de los medios audiovisuales en los estereotipos de los y las

adolescentes, confirmando que ver relatos de ficción en los que aparecen ese tipo de mensajes predice la internalización de los ideales de apariencia física valorándolos por encima de la propia competencia. Y a su vez, la internalización de dichos ideales predice la aceptación de los roles de género estereotipados. Los autores concluyen que estos resultados podrían ser importantes para explicar el desarrollo de los estereotipos de género, e insisten sobre los riesgos que determinados documentos audiovisuales pueden tener para la salud, la depresión o los trastornos de alimentación, al llevarles a sobrevalorar la apariencia en detrimento de la competencia.

Hay que tener en cuenta, además, que las y los adolescentes suelen hallarse solos frente a las pantallas, sin la capacidad crítica que pudiera proporcionarles un adulto de referencia que podría ayudarles a desarrollar una actitud reflexiva sobre lo que ven, contrarrestando así la tendencia que de lo contrario se produce: pasiva e irreflexiva (Díaz-Aguado & Falcón, 2006). Ejemplo de ello lo encontramos en las historias de amor de series o películas en las que no solo se transmiten ciertos estereotipos masculinos y femeninos sino que ofrecen patrones acerca del enamoramiento y de cómo debe darse una relación para obtener la sensación de logro. De hecho, el esquema narrativo que gira en torno al enamoramiento en las narraciones audiovisuales de ficción es una de las fórmulas que mejor garantiza la implicación emocional del público (Falcón, 2009), porque ayuda a redecorar lo cotidiano, intriga, emociona y alimenta la fantasía de lo que quisiéramos que nos sucediera. En este sentido, los y las adolescentes utilizan los medios audiovisuales para buscar referentes con los que construir su identidad (Falcón & Díaz-Aguado, 2014), tomando los ideales de lo que significa ser un hombre o una mujer a través de los modelos que presentan los medios audiovisuales, de donde además aprenden los guiones románticos a seguir en las relaciones de pareja (Brown et al., 1990). En función de lo cual puede concluirse que los medios audiovisuales ejercen una influencia decisiva en la concepción que el adolescente tiene acerca de las relaciones románticas, convirtiéndose así en un elemento más de su educación (Brown, Keller & Stern, 2009).

Como consecuencia de la evidente influencia y los riesgos que los medios audiovisuales pueden ocasionar en la población más joven, surgen investigaciones que proponen los medios de comunicación como una oportunidad, reconociendo la necesidad de enseñar a leerlos a través de la alfabetización mediática (Díaz-Aguado & Falcón, 2013; Medrano, 2008) para incrementar oportunidades y reducir los riesgos de su influencia, proponiendo que la educación para las narraciones audiovisuales de ficción en la era digital debería apoyarse en tres polos complementarios y estrechamente asociados: ver, analizar y realizar películas con los jóvenes (Clarembaux, 2010), y de esta manera, contrarrestar la versión negativa que con

frecuencia suelen proporcionar los medios respecto a la etapa adolescente, que se derivan a partir de series narrativas actuales en las que se ofrece una imagen estereotipada de los adolescentes a quienes muestran rebeldes, egoístas, con frágiles relaciones sociales y muy orientados al riesgo (Guarinos, 2009; Hamburg & Hamburg, 2004).

En palabras de Falcón (2009), el apoyo de educadores y expertos en comunicación es urgente para diseñar medidas de autorregulación frente a los medios de comunicación y herramientas para detectar qué partes de los relatos pudieran resultar perjudiciales, de la misma manera que también es importante dirigirse a la población adulta, ya que en la medida en que acompañan a niños y adolescentes, deben tomar conciencia del aspecto socializador de los relatos que se transmiten a través de los medios de comunicación.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

1.1. El sexismo

1.1.1. La influencia de los primeros modelos

A pesar de los avances que se han venido produciendo en la construcción de la igualdad entre hombres y mujeres, las investigaciones realizadas en contextos muy diversos sobre este tema siguen reflejando pautas de socialización sexistas que siguen reproduciendo el sexismo de generación en generación, tanto en la escuela como en la familia y especialmente en esta última. Un meta-análisis de 43 estudios llevados a cabo en Norte América, Israel, Europa y Asia mostró que los esquemas sobre el género de los padres y las madres se relacionaban de forma muy significativa con la formación del autoconcepto y las actitudes sobre el género de sus hijos e hijas (Tenenbaum & Leaper 2002).

En diversas investigaciones se ha encontrado una especial influencia de la madre en el aprendizaje de los roles de género (sexistas vs. Igualitarios) de sus hijas (Eccles et al. 1990; Ex and Janssens 1998; Kulik 2004; Moen et al. 1997). El estudio de Raffaelli y Ontai (2004) evidenció que las madres latinas en Estados Unidos, ejercían más la socialización de género con las hijas, y los padres con los hijos.

Las investigaciones basadas en la Teoría del Sexismo Ambivalente (Glick & Fiske 1996) encuentran correlaciones negativas entre el nivel de estudios de la madre y la aceptación de las actitudes sexistas hostiles y benevolentes en sus hijos/as (Glick, Lameiras y Castro, 2002; Moya et al. 2002). En esta misma línea (Montañés, Lemus, Bohner, Megías, Moya, y García-Retamero, 2012) se ha observado que el sexismo benevolente de las madres influye en el desarrollo del sexismo benevolente de sus hijas, y que aquél correlaciona negativamente con los logros académicos de las hijas adolescentes, de tal manera que las madres que no adoptan las creencias de dicho sexismo pueden impulsar a sus hijas a obtener mejores resultados académicos como medio para ser independientes en el futuro. Por otro

lado, los resultados confirman que aquellas adolescentes que adoptan las creencias de sexismo benevolente se centran menos en metas académicas y más en las metas tradicionales (ej. casarse y tener niños, estar elegante todo el tiempo, entre otras). Concluyendo que la aceptación del sexismo benevolente por parte de las adolescentes limita sus posibilidades futuras, contribuye a mantener los roles de género tradicionales y a sostener una ideología que justifica su propia inferioridad respecto a los hombres (Glick & Fiske 2001).

Las investigaciones realizadas en los últimos años en España van en la misma dirección de las anteriormente mencionadas. En este sentido, Garaigordobil y Aliri (2011) han encontrado que altos niveles de sexismo hostil y benevolente en las madres se relaciona con altos niveles de sexismo benevolente en hijos y sexismo hostil y benevolente en hijas. También detectaron que un alto nivel de sexismo en el padre se relacionaba con alto nivel de sexismo en los hijos pero no en las hijas. Respecto al nivel socioeconómico y cultural de la familia se apreció una correlación negativa con el nivel de sexismo, tanto en padres y madres como en hijos e hijas. Resultados que les llevan a destacar la necesidad de trabajar con padres y madres para sensibilizarles sobre los prejuicios del género, a través por ejemplo de escuelas de familia dentro del contexto escolar.

Desde los estudios realizados por la Unidad de Psicología Preventiva (citados en Díaz-Aguado y Martín Seoane, 2011), se encuentra que el componente emocional del sexismo parece ser especialmente resistente al cambio, puesto que un 38,1% de las familias madrileñas con hijos/as en la ESO manifiestan acuerdo con la tradicional idea de que "los hombres no deben llorar".

1.1.2. Limitaciones derivadas del sexismo en la adaptación socioemocional de las y los adolescentes

Uno de los motivos por los cuales las creencias sexistas, en general, han sido superadas en mayor medida por las chicas que por los chicos, se debe a que mientras que ellas lo consideran como una ganancia, los chicos lo consideran como una pérdida. Estas diferencias podrían estar relacionadas con la forma en la que construyen los esquemas de género, a partir de los que se organiza el conocimiento y se interpreta la información sobre el tema (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001). En este sentido se ha observado que las chicas tienen un mayor conocimiento del género que los chicos (Signorella et al., 1993), manifiestan actitudes más flexibles (Slaby y Frey, 1975) y presentan mayor tendencia al cambio en la identidad de género que ellos (Pastorino et al., 1997), debido probablemente a que la presión social que se ejerce al estereotipo masculino sigue siendo más rígida que para el estereotipo femenino (Golombock y Fivush, 1994).

De acuerdo con Díaz-Aguado y Martínez Arias (2001) conviene tener en cuenta que el sexismo suele ser utilizado para dar respuesta a funciones psicológicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello. Entre las que cabe destacar: a) obtener experiencias de poder y de control; b) simplificar la realidad; reduciendo los atributos individuales a las características grupales estereotipadas; c) integrarse en el grupo de referencia, ya que al compartir los prejuicios del grupo al que se pertenece aumenta la cohesión intragrupal y la sensación de seguridad y apoyo; d) reducir la incertidumbre sobre la propia identidad, al categorizar de modo simplificado las diferencias entre el propio grupo y los otros grupos; e) o resolver conflictos de intereses activando sesgos atribucionales que permiten justificar la propia conducta aunque implique violencia y discriminación.

Uno de los estudios más importantes realizados sobre las creencias contrarias a la igualdad y a otros valores democráticos, citado en Díaz-Aguado y Martínez Arias (2001), es el llevado a cabo en los años 40 sobre la personalidad autoritaria (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson and Sanford, 1950), del que se derivan entre otras conclusiones, que las diferentes manifestaciones contrarias a la igualdad, entre ellas el sexismo, están relacionadas entre sí, estructurándose en torno a la “personalidad autoritaria”. Dicha estructura se caracteriza por la tendencia a percibir la realidad de forma rígida (dicotómica), reduciendo las diferencias sociales a diferencias biológicas y rechazando todo lo que se percibe como débil o diferente. A dicha personalidad subyace una profunda inseguridad personal, la incapacidad para soportar la ambigüedad, el sentimiento de haber sido injustamente tratado en la infancia y una educación muy rígida y/o la ausencia de límites en torno a los cuales aprender a estructurar la propia conducta.

En este sentido, y de acuerdo a los estereotipos transmitidos desde la infancia no es de extrañar que los chicos tiendan a externalizar los problemas, tales como conductas antisociales, agresivas e incluso delincuentes, mientras que las chicas tiendan a internalizarlos, sufriendo de ansiedad o depresión (Lumley, McNeil, Herschell et al., 2002). Resulta evidente, por lo tanto, que en algunos contextos como pueda ser la escuela en los que existe un reglamento de normas y una disciplina que respetar, sea más difícil la adaptación a los mismos para los chicos que para las chicas (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000), de forma que estos problemas de adaptación socioemocional constituyen una de las limitaciones a las que deben enfrentarse los chicos, que puede incrementar el riesgo de conductas violentas en los adolescentes (Basow, Cahill et al., 2007; Williams, Conger y Blozis, 2007).

Los estudios realizados recientemente en España también detectan importantes diferencias de género en el desarrollo socioemocional durante la adolescencia (Garaigordobil, Maganto, Pérez y Sansinenea, 2009) en relación a las estrategias de afrontamiento empleadas; detectando, por ejemplo, que las chicas hacen uso de

estrategias positivas mientras que los chicos recurren a la violencia como forma de hacer frente a los problemas con bastante más frecuencia. Estos resultados van en la misma dirección de los obtenidos en investigaciones anteriores (Gaoni, Couper y Baldwin, 1998; Inglés, Hidalgo, Méndez et al., 2003; Laca, Alzate, Sánchez y Verdugo, 2006; Ellis y Zaratany, 2007) y permiten concluir que los altos niveles de agresividad de los chicos, tanto a nivel cognitivo como conductual, asociados al estereotipo masculino tradicional representan un serio obstáculo para la adaptación social de los adolescentes. Para superar las limitaciones que el sexismo supone en el desarrollo socioemocional se debería ayudar a los chicos a identificar y expresar sus emociones más internas como la tristeza, puesto que en ocasiones pueden confundirla con la ira y a las chicas a ser más asertivas y a fortalecer su autoestima (Siverio y García, 2007).

1.2. El Amor Romántico

Existe un importante consenso en reconocer la importancia de estudiar el amor romántico (Calvete, Estévez y Corral, 2007; Sarasúa, Zubizarreta, Echeburúa y De Corral, 2007) y los mitos asociados a él por ser una de las condiciones que puede contribuir a favorecer y/o mantener la violencia contra las mujeres en la pareja (Garrido, 2001; González y Santana, 2001; Sanmartín, Molina y García, 2003).

El amor se entiende como un constructo social y como tal se va a conceptualizar de manera diferente en cada período histórico. Además, cada cultura asigna un significado y función al amor. Por ello los mitos y las creencias culturales relacionadas con el amor y el matrimonio se consideran clave para entender las relaciones íntimas (Dion y Dion, 1996; Martínez-Íñigo, 1997; Noller, 1996 y Yela, 1995, 1996, 1997, 1998).

A pesar de los cambios de las últimas décadas (al menos en las sociedades occidentales), el amor sigue apareciendo con particular fuerza en la socialización femenina (Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis y García, 2009) convirtiéndose en eje vertebrador y proyecto vital prioritario para las mujeres (Altable, 1998; Ferreira, 1995; Lagarde, 2005; Sanpedro, 2005) de manera que el enamoramiento, la relación de pareja y el matrimonio, seguirían formando el eje central en torno al cual gira la vida de muchas mujeres; mientras que para los varones seguiría siendo prioritario el trabajo fuera del hogar (quedando el amor o la relación de pareja en un segundo plano), reflejando una socialización prioritaria de las mujeres hacia lo privado y de los varones hacia lo público.

En función de lo anteriormente expuesto, puede concluirse que los avances hacia la igualdad producidos en las últimas décadas en otros ámbitos exigen avances de similar envergadura en el concepto de amor como constructo social entre

personas iguales en derechos y en oportunidades (Ferrer, Bosch, y Navarro, 2010; Hendrick y Hendrick, 1986; Lagarde, 2005; Schäfer, 2008).

1.2.1. Relevancia de las relaciones románticas durante la adolescencia

La etapa adolescente se divide comúnmente en tres subetapas, a) inicio de la adolescencia entorno a los 10 – 13 años; b) etapa intermedia, entre los 14 a 17 años; c) y final de la adolescencia, de los 18 hasta los primeros años de la década de los 20 (Smetana, Campione-Barr, and Metzger, 2006).

El estudio de las relaciones románticas en la etapa adolescente no cuenta con una amplia literatura a causa de los diferentes mitos que han girado en torno a ellas, entre los cuales cabe mencionar la consideración de que dichas relaciones son triviales y transitorias, por lo que los investigadores no han mostrado, en el pasado, interés alguno. Además de cortas, las relaciones románticas en adolescentes se consideran superficiales por durar unas pocas semanas o meses y por la poca probabilidad de contar con la profundidad y complejidad que caracteriza las relaciones con un compromiso a largo plazo (Furman y Shaffer, 2003). Sin embargo, conviene tener en cuenta que esas relaciones forman una parte central en las vidas de las y los adolescentes. De hecho, la formación de relaciones románticas es una de las tareas cruciales en la etapa adolescente (Sullivan, 1953) y pueden jugar un papel importante en el resto de tareas, como la formación de la propia identidad, la relación con la familia e iguales, entre otras.

Consecuencia de ello es el creciente el interés por la investigación de las relaciones románticas en la adolescencia producido desde el año 2000, debido en parte a la toma de conciencia de que dichas relaciones son mucho más comunes de lo que se suponía, influyen de manera significativa en el desarrollo posterior (Collins, Welsh, y Furman, 2009) y persisten más en el tiempo de lo que se venía suponiendo (Collins, 2003).

El estudio teórico de las relaciones de pareja en la adolescencia (Collins et al., 2009), puede abordarse desde varias perspectivas, entre las que se incluyen:

a) La perspectiva biosocial, que estudia dichas relaciones desde la psicología evolutiva y los procesos neuroendocrinos, de la que cabe destacar las investigaciones sobre la implicación de ciertos neurotransmisores en las relaciones románticas en la adolescencia (Reis, Collins and Berscheid, 2000).

b) La perspectiva ecológica, desde la que se estudian los diferentes contextos sociales y culturales que influyen en las relaciones románticas adolescentes. Especial consideración han tenido en esta línea los estudios sobre la influencia de los me-

dios de comunicación (Brown, et al. 2002, Connolly et al. 2000, Giordano et al. 2005 y Rostovsky et al. 2004), en los que se encuentre que la manera de pensar y de sentir de los jóvenes acerca de las relaciones románticas está a menudo influenciada por los modelos no reales de amor y romance que aparecen en la televisión (en series como *Sexo en Nueva York*) y en la música que escuchan (Abowitz, Knox, Zusman, and Mcneely, 2009).

c) *La perspectiva interpersonal*, que estudia la naturaleza y los procesos de cambio en las relaciones sociales de los y las adolescentes y cómo esos cambios contribuyen al desarrollo del individuo. Desde esta perspectiva, la teoría del apego explica la importancia que tiene para facilitar la transición de la infancia a la adolescencia, el hecho de haber disfrutado durante la misma de fuertes vínculos emocionales, así como de interacciones sensibles a las necesidades del niño (Allen y Land, 1999 y Collins y Sroufe, 1999) y se destaca la relevancia de las conductas que suponen cierto compromiso hacia la otra persona, tales como el deseo de proximidad y el hecho de confiar en el otro (Furman y Wehner, 1997) dado que suponen la antecala al compromiso romántico maduro que requiere a su vez, madurez cognitiva y emocional necesarias para integrar no solo el compromiso sino el cuidado y los componentes relacionados con la reproducción (Waters y Cummings, 2000) y que rara vez es alcanzado antes del final de la adolescencia.

A la hora de realizar estudios acerca de las relaciones románticas en adolescentes, los investigadores se encuentran con importantes problemas metodológicos (Collins et al., 2009), entre los que cabe destacar:

- 1) *La conceptualización del término*, siendo normalmente los participantes de la investigación quienes deciden basándose en su propia definición cuando se les pregunta si tienen o no pareja romántica. Aunque algunos investigadores en un intento de acotar el término, suelen detallar una duración mínima en la relación (Welsh & Dickson, 2005).
- 2) *La representatividad de las muestras*, considerando que la mejor estrategia para obtenerlas sería en los centros escolares, pero no siempre se permite el acceso a los investigadores en temas relacionados con las relaciones románticas, por lo que cada vez más se emplea el recurso de internet dado que un altísimo porcentaje de adolescentes lo utilizan (Lenhart, Madden and Hitlin, 2005).
- 3) *La naturaleza efímera y la inestabilidad de las relaciones*, puesto que antes de que los investigadores pudieran llevar a cabo su estudio, las relaciones entre adolescentes podrían haber sufrido cambios. Por ese motivo se ha empleado, como recurso metodológico en la investigación, el estudio diario (Bolger et

al. 2003, Downey et al. 1998) a través de por ejemplo, llamadas telefónicas (Giordano et al. 2006) preguntando acerca de los acontecimientos por los que atraviesa la relación.

- 4) *La interdependencia de los datos*, dado que las relaciones románticas es cosa de dos, los datos de los dos participantes no son independientes. Los investigadores deberían emplear métodos estadísticos que lo tengan en cuenta.

En todo caso, aun cuando las relaciones románticas entre adolescentes sean relativamente transitorias, la evidencia pone de manifiesto que lejos de ser eventos triviales en el desarrollo, las relaciones románticas son significativas para el funcionamiento adolescente y para los resultados que de ellas se derivan a largo plazo (Collins, 2003). La pareja romántica es considerada fuente de apoyo para muchos adolescentes. El otro sexo es frecuentemente una fuente de fuertes emociones, siendo la mayoría de ellas positivas aunque las puede haber también negativas, convirtiendo la relación romántica con el otro sexo en una situación estresante (Bouchey & Furman, 2003).

Existe cierto consenso en reconocer que las experiencias en relaciones románticas en la adolescencia pueden influir en la naturaleza de las posteriores relaciones emocionales de intimidad, incluyendo el matrimonio (Erikson, 1968; Furman and Flanagan, 1997; Sullivan, 1953). Además de fomentar un sentido de relación hacia los otros, las experiencias románticas pueden ayudar a los adolescentes a establecer su autonomía con éxito cuando exploran las relaciones fuera del contexto familiar y a ser menos dependientes de los padres (Dowdy and Kliever, 1998; Gray and Steinberg, 1999).

De acuerdo con Erikson (1968), la principal tarea de la etapa adolescente es el desarrollo de la propia identidad. En este sentido, algunos estudios (Furman y Collins, 2008; Furman y Shaffer, 2003) han puesto de manifiesto la relación estadísticamente significativa entre las experiencias románticas en la adolescencia y varios aspectos del desarrollo individual, tales como la formación de la propia identidad personal, el ajuste a los cambios en las relaciones familiares, la relación más o menos armoniosa con los iguales, el éxito o fracaso en la escuela y el contar con un proyecto de futuro. Los estudios sobre la calidad de las experiencias románticas en la adolescencia han encontrado correlaciones con la autoestima, autoconfianza y la competencia social (Pearce et al. 2002; Zimmer-Gembeck et al. 2001, 2004), de forma que tener una relación de pareja y la calidad de esa relación se ha asociado positivamente con el autoconcepto romántico y los sentimientos de valía personal (Connolly & Konarski, 1994; Harter, 1999; Kuttler, LaGreca, & Prinstein, 1999) sugiriendo con ello que las experiencias románticas afectan al sentido de uno mismo en dicho ámbito. Dicho de otra manera, los adolescentes que

tienen experiencias románticas positivas se consideran a sí mismos como parejas atractivas, mientras que aquellos con malas experiencias románticas pueden tener poca confianza en su habilidad para atraer a su pareja o tener éxito en la relación. También se ha encontrado que el autoconcepto romántico está relacionado con el autoconcepto en otros ámbitos como la apariencia física y la aceptación de los iguales (Harter, 1988). La evidencia longitudinal mostrada en las investigaciones indica que al final de la adolescencia, la competencia auto-percibida en las relaciones románticas surge como un componente fiable de la competencia general (Masten, Coatsworth, Neemann, Gest, Tellegen, & Garmezzy, 1995). Además, contar con una relación romántica en la adolescencia es considerado como un aspecto central para “pertenecer” a un estatus determinado dentro del grupo de iguales (Connolly, Craig, Goldberg, and Pepler, 1999; Levesque, 1993).

Por otro lado, aquellos adolescentes que tienen una relación romántica experimentan más conflictos que el resto (Laursen, 1995); y los cambios de humor, estereotipo de la vida emocional adolescente, son más extremos para quienes están implicados en una relación romántica (Larson, Csikszentmihalyi, & Graef, 1980; Larson and Richards, 1994), encontrándose más síntomas de depresión en los adolescentes que habían iniciado una relación romántica que en aquellos que no la tenían, lo cual podría explicarse por las posibles rupturas de pareja (Joyner and Udry, 2000). De hecho, el más común desencadenante de un trastorno depresivo mayor en la adolescencia es una ruptura romántica (Monroe, Rhode, Seeley & Lewinsohn, 1999).

Aunque las relaciones de pareja proporcionan importantes ventajas y oportunidades en la adolescencia es necesario reconocer que también pueden suponer suponen riesgos, como los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual (Bouchev and Furman, 2003). En Estados Unidos se ha constatado que la pareja romántica llega a ser perpetradora de entre la mitad y dos tercios de incidentes de victimización sexual al final de la adolescencia (Flanagan and Furman, 2000). Más del 25% de adolescentes son víctimas de violencia o agresión en la pareja (Wolfe and Feiring, 2000). Y la violencia en el noviazgo predice un problema serio de violencia marital entre el 25 al 50% de los casos.

1.2.2. Evolución de las relaciones de pareja en la adolescencia

Los intereses románticos en la adolescencia experimentan tal variación que no puede establecerse un patrón normativo en su desarrollo. Algunos adolescentes inician a muy temprana edad su primera relación de pareja, que frecuentemente suele ser breve y otros no tienen su primera relación romántica hasta el final de la adolescencia. A pesar de la variabilidad que los adolescentes presentan en dicho ámbito, se han establecido algunos aspectos comunes (Bouchev & Furman, 2003),

tales como *los cambios de interés hacia el otro sexo*, según lo cual, el inicio de la etapa adolescente es el momento del mayor incremento de pensamientos dedicados al sexo opuesto aunque será más adelante cuando se incrementa el tiempo dedicado a participar en actividades con personas del otro sexo (Blyth, Hill, & Thiel, 1982; Richards et al., 1998). En los años de la primaria sin embargo, el interés gira entorno a los iguales del mismo sexo evitando incluso la interacción con el otro sexo (Maccoby, 1988, 1990; Thorne, 1986). Este patrón de cambio de la niñez a la adolescencia fue descrito por Dunphy (1963) en su modelo de desarrollo adolescente de cinco estadios, según el cual en un primer estadio los niños del mismo sexo interactúan en pequeños grupos de no más de seis, en un segundo estadio, el grupo de chicos y de chicas comienzan a socializarse juntos en el contexto de grupo mixto, posteriormente en un tercer estadio surge un amplio grupo de iguales heterosexuales, en el cuarto estadio, el grupo de iguales comienza a desarrollarse ampliamente y empiezan a surgir las primeras parejas, hasta que finalmente se inician las relaciones de pareja propiamente dichas, quedando desintegrado el grupo de iguales.

A lo largo de la adolescencia se incrementa el porcentaje de adolescentes que afirman tener pareja. En un estudio reciente realizado en España (Díaz-Aguado; Martínez Arias y Martín Babarro, 2013) se encuentra que la edad de comienzo de la primera relación se sitúa hacia los trece años de edad, habiéndose adelantado ésta en unos meses respecto al estudio anteriormente realizado, en el año 2010. En diversas investigaciones se ha encontrado (Furman et al. 2008, Zimmer-Gembeck et al. 2001) que las experiencias de pareja iniciadas al final de la infancia o inicio de la adolescencia se asocian con conductas desadaptadas y pobre rendimiento académico, considerados factores de riesgo en el establecimiento de relaciones románticas negativas en etapas posteriores.

Por otra parte, la noción de relación romántica en la adolescencia tiene características diferentes a la de los adultos. Entre adolescentes el romance se idealiza, afirmando estar enamorado cuando rara vez hablaron o se relacionaron con el objeto de deseo (Montgomery and Sorell, 1998). Es más, los adolescentes mayores informan enamorarse más tarde y haberse emparejado menos en el pasado de lo que los más jóvenes informan, sugiriendo con ello que el concepto de relaciones románticas y la definición del amor cambian, quizás como resultado de un incremento en la madurez cognitiva y también por contar con mayor experiencia en las relaciones (Montgomery & Sorell, 1998; Shulman & Scharf, 2000). En un primer momento, los adolescentes ven en esas relaciones una manera de divertirse y de mejorar su estatus dentro del grupo de iguales, de manera que conseguir una pareja que sea popular o atractiva es un medio para obtener de los iguales prestigio y respeto (Brown, 1999; Furman & Wehner, 1997). Con el tiempo, los adolescentes van adquiriendo experiencia interactuando con el otro sexo y recurren a su pareja

para satisfacer las necesidades socioemocionales (Bouchey, & Furman, 2003), convirtiéndose en una figura importante en el funcionamiento de los cuatro sistemas conductas: afiliación, sexual/reproducción, apego y cuidado (Furman & Wehner, 1994).

Frente al reto planteado por la investigación de identificar las dimensiones de variación en las experiencias románticas de adolescentes, Collins (2003) plantea cinco características con las que poder explicar los procesos de las relaciones románticas:

- 1) *La implicación romántica*, que se refiere a si el adolescente sale o no con alguien, cuándo se inició el noviazgo, la duración de la relación y la frecuencia de la misma. En este sentido, con el inicio de la pubertad surgen las primeras relaciones románticas, aunque las normas culturales influyen en las actividades que se esperan y aprueban en las relaciones de pareja (Feldman et al. 1999, Seiffge-Krenke 2006, Silbereisen & Schwarz 1998). Por ejemplo, los adolescentes americanos asiáticos son menos propensos a haber tenido, en los últimos 18 meses, una relación de pareja que los americanos africanos, hispanos, nativos, o grupos europeos de americanos (Carver et al. 2003). Las chicas latinas informaban ser más vigiladas en los contextos en los que se relacionaban con chicos que las chicas afroamericanas. Y ambos grupos mantenían en secreto a sus novios por miedo a que sus familias les obligaran a poner fin a la relación (O'Sullivan and Meyer-Bahlburg 2003).
- 2) *La identidad de la pareja*, se refiere a las características de la persona con la que el adolescente sale. Poco se sabe acerca de la elección de pareja en la adolescencia aunque sí informan sobre su ideal de pareja como alguien inteligente, con habilidades interpersonales y atractivo físico (Regan 2003, Roscoe et al. 1987). Los chicos suelen elegir pareja de más o menos su misma edad, mientras que las chicas suelen elegir chicos mayores. Las parejas, además suelen ser similares en grupo étnico y otras características demográficas (Carver et al. 2003). Estudios recientes muestran que las parejas adolescentes tienden a ser significativamente parecidas en características sociales y psicológicas por ejemplo, popularidad, atractivo físico o síntomas depresivos (Simon et al. 2008). En el estudio llevado a cabo por Díaz-Aguado, Martínez Arias, y Martín Babarro (2013) se encuentra que los valores de la pareja ideal para las chicas son en orden de relevancia, sinceridad, simpatía y atractivo físico, y para los chicos, atractivo físico, simpatía y sinceridad.
- 3) *Contenido de la relación*, tiene que ver con lo que ambos miembros de la relación hacen o no juntos. La interacción con la pareja supone más conflicto que con los amigos, a pesar de ello, los adolescentes informan que obtie-

nen más apoyo de sus parejas románticas que de sus madres (Furman & Shomaker, 2008). Respecto a la agresión en la relación de pareja, del 10 al 48% de adolescentes informan haber sido agredidos físicamente y casi la mitad de ellos informan de agresiones psicológicas (Halpern et al. 2001, 2004; Jouriles et al., 2005). Se ha relacionado la agresión en las relaciones románticas adolescentes con la influencia de las relaciones con los padres y los iguales (Arriaga & Foshee 2004, Capaldi et al. 2001, Kinsfogel & Grych 2004). Los chicos expuestos a mayor conflicto parental, tienden a justificar la agresión en su relación de pareja y a informar de mayores niveles de agresión física y verbal en sus relaciones románticas. Las conductas agresivas de las mujeres, no se asocian generalmente a conflictos parentales (Kinsfogel & Grych 2004), subrayando las diferentes trayectorias asociadas a la agresión masculina y femenina. Los iguales también juegan un papel en el desarrollo de la agresión de los chicos a su pareja. La agresión de los chicos hacia sus novias se ha asociado a discusiones hostiles sobre mujeres con sus amigos más cercanos (Capaldi et al. 2001).

- 4) *La calidad de la relación*, se refiere al grado en el que la pareja muestra intimidad, afecto y cuidado. Según Galliher et al. (2004) las relaciones de baja calidad están marcadas por la irritación, el antagonismo, conductas conflictivas y de control. Furman (2000) encontró, en este sentido, que las interacciones negativas y el control de la conducta por un miembro de la pareja están asociados a mayor sintomatología y baja autoestima. Y a la inversa, que las relaciones de alta calidad caracterizadas por apoyo e intimidad se relacionan con medidas de funcionamiento y bienestar para los individuos implicados. Se ha encontrado que las relaciones románticas de calidad en la adolescencia están asociadas con mayor probabilidad, a relaciones positivas y de compromiso en la edad adulta (Seiffge-Krenke and Lang, 2002). Los estudios longitudinales han confirmado la relación entre la calidad de las relaciones adolescentes y la calidad de las relaciones familiares desde el nacimiento (Collins & Van Dulmen, 2006; Furman & Collins 2008). En la calidad de las relaciones románticas entre adolescentes, también influye la calidad de relación con el grupo de amigos (Collins & Van Dulmen, 2006; Furman et al. 2002). Respecto a la duración de las relaciones románticas en la etapa adolescente suele oscilar entre seis meses y un año aunque existe considerable variación (Connolly and McIsaac, 2008). Algunos autores, Joyner and Udry (2000) han estudiado que una serie de muchas relaciones a corto plazo están relacionadas con mayores síntomas depresivos, y con un incremento de la tasa de problemas conductuales (Zimmer-Gembeck et al. 2001). Y al contrario, Madsen and Collins (2005), encontraron que las relaciones de adolescentes de longitud moderada, de entre varias semanas a varios meses,

parecían ser una preparación efectiva para las relaciones románticas de alta calidad al comienzo de la edad adulta.

- 5) *Los procesos cognitivos y emocionales*, juegan un papel clave en las relaciones románticas, observándose cambios en el concepto de relación y la percepción de su función social a medida que se incrementa la edad (Collins et al., 2009). Las diferencias individuales en dichos procesos influyen claramente en las relaciones de pareja. Así se ha observado que los individuos con alta susceptibilidad al rechazo informan de menos satisfacción en la relación de pareja y más síntomas depresivos (Ayduk et al. 2001, Downey et al. 1999).

1.2.3. El apego en la familia de origen y el grupo de iguales como antecedentes de la calidad de las relaciones de pareja

A pesar de la investigación psicológica al respecto, la percepción que la mayoría de los adultos tienen de las relaciones entre los/as adolescentes y sus padres es que éstas se caracterizan por sus numerosos conflictos, estrés y desobediencia (Smetana et al., 2006). La evidencia científica de los últimos 30 años indica que esa extrema alienación respecto a los padres, el rechazo a los valores y la autoridad de los adultos y la rebelión son una excepción y no la norma, ya que sólo entre el 5% y el 15% de los adolescentes experimentan confusión emocional y relaciones extremadamente conflictivas con los padres (Collins and Laursen, 2004; Steinberg, 1990). No obstante, sí es cierto que las relaciones padres – hijos atraviesan transformaciones significativas a lo largo de la adolescencia y que los padres perciben dicha etapa como un período difícil y lleno de retos (Buchanan, 1990). El conflicto es algo que caracteriza la relación padres – hijos, sobre todo al inicio de la adolescencia (Collins & Laursen, 2004; Holmbeck, 1996; Smetana, 1996)², los investigadores lo consideran una perturbación normal y temporal que resulta funcional en la transformación de las relaciones familiares, ya que un conflicto moderado con los padres se asocia con un mejor ajuste que la ausencia total de conflicto o el conflicto muy frecuente (Adams & Laursen, 2001)³.

La continuidad en las relaciones tempranas entre las figuras adultas de apego y el niño/a y las experiencias y relaciones románticas de los adolescentes han resultado objeto de numerosas investigaciones. De acuerdo con la teoría del apego (Bowlby, 1973), la relación inicial del niño con su cuidador conduce a determinadas relaciones futuras. De manera que si esas primeras relaciones son de cuidado y atención, formarán en el niño representaciones seguras de las relaciones cercanas y querrá a su vez acercarse a nuevas relaciones con la expectativa de intimar

2 Smetana (2006).

3 Smetana (2006).

y establecer cercanía. Así, los padres influyen sobre las opiniones y experiencias románticas de los adolescentes. Por ejemplo, una historia de cuidado y atención por parte de los padres hace esperar en los adolescentes una buena autoestima y sentido de autovalía, al proporcionarles la confianza necesaria para hacer frente a un nuevo ámbito de experiencias y relaciones en la vida, incluidas las relaciones de pareja (Collins & Sroufe, 1999). Aquellos niños que son controlados eficazmente por sus padres, se sienten apoyados y desarrollan la competencia social necesaria para negociar más tarde en las relaciones de pareja. Según Simpson et al. (2007), las interacciones con los padres en períodos tempranos del desarrollo tienen que ver en la estabilidad y calidad de las relaciones románticas en la etapa adulta.

El propio vínculo entre los padres o sus relaciones románticas también pueden influir en las experiencias de pareja en la adolescencia (Gray & Steinberg, 1999). Los padres son modelos de patrones de comunicación, resolución de conflictos, búsqueda de apoyo en sus relaciones de intimidad, patrones que los adolescentes pueden imitar con sus propias parejas (Conger et al. 2000, Cui and Conger 2008, Donnellan et al. 2005, Feldman et al. 1998). Así puede explicarse que la falta de habilidades parentales y la comunicación aversiva de la familia se asocia con agresión hacia la pareja en los/as hijos/as en la adolescencia y que una interacción negativa entre los padres y el adolescente correlacione con emociones negativas y pobre interacción con la pareja al comienzo de la edad adulta del hijo o de la hija (Conger et al. 2000, K. Kim et al. 2001).

Además de la relación con los padres, también se ha observado que la relación establecida con los iguales influye en el desarrollo de las relaciones románticas durante la adolescencia Furman (1999). En dicha etapa, los jóvenes europeos y americanos pasan progresivamente menos tiempo con los padres y más con los amigos (Larson et al., 1996).

Además, el escenario de los iguales proporciona el contexto en el que surgen las relaciones románticas entre adolescentes. En realidad, contar con un amplio número de amigos de otro género y ser querido por los iguales en la adolescencia, correlaciona con la calidad de las relaciones con actuales y futuras parejas (Connolly et al. 2000, Kuttler & LaGreca 2004). De hecho, la calidad de las relaciones de pareja se relaciona con la calidad de las amistades en la adolescencia (Connolly and Johnson, 1996; Furman, 1999). El rol de la amistad en el desarrollo de las relaciones románticas es fundamental. La relación con los amigos funciona como prototipo de interacción con las relaciones de pareja y sirve para experimentar y manejar emociones en contextos de relaciones cercanas (Connolly et al. 2004). Los amigos son considerados como modelos y fuente de apoyo social para iniciar y buscar relaciones de pareja y para superar períodos de dificultad, de esta manera contribuyen potencialmente a la calidad de futuras relaciones (Connolly & Gold-

berg 1999). La representación cognitiva de la amistad y la calidad percibida de la interacción en ella, se asocian significativamente con la interacción en relaciones románticas (Furman and Shomaker, 2008; Furman et al., 2002).

La relación de amistad comparte rasgos manifiestos con las relaciones de pareja, ambas son iguales en naturaleza en que sus miembros se apoyan mutuamente. Y ambas relaciones suponen características afiliativas, tales como la construcción mutua de la relación, la compañía y la intimidad (Furman, 1999; Furman and Wehner, 1994), de manera que las habilidades adquiridas en la relación con los amigos se emplean en las relaciones de pareja.

Ambos contextos, el de la familia y el del grupo de iguales, son a menudo similares y la influencia de unos y otros actúa sobre las relaciones de pareja, por lo que, una familia estable y armoniosa reduce en el adolescente, el riesgo de tener amigos con problemas y los dos ámbitos conjuntamente reducen el riesgo de elegir parejas problemáticas (Donnellan et al. 2005; Zimmer-Gembeck et al., 2001).

Como se analiza en otros apartados, las relaciones de pareja de los adolescentes se ven influidas también por condiciones de riesgo y de protección que se sitúan más allá de la familia de origen y el grupo de iguales, como la representación que hacen los medios de comunicación acerca del amor, las relaciones de pareja y la sexualidad, así como por el conjunto de creencias y estructuras del contexto cultural en el que se insertan (Bouchey and Furman, 2003).

1.2.4. Tipologías del amor según las diferentes teorías y su evaluación

El amor ha sido considerado como el más profundo y significativo de los sentimientos (Rubin, 1970), conceptualización que pone de manifiesto la dificultad que supone su estudio y medida por parte de la ciencia.

Una de las tipologías clásicas sobre el amor es la propuesta por Lee (1973, 1976, 1977) en la que diferencian, empleando terminología greco-latina, tres tipos básicos de amor y otros tres tipos secundarios. Los básicos son: Eros (amor pasional) que persigue la imagen ideal de belleza en el otro; Ludus (amor lúdico) caracterizado por un estilo permisivo en el que el grado de implicación se controla muy cuidadosamente e incluso se prescinde de él, se trata de un estilo con el que se suele tener muchas relaciones de corta duración; y Storge (amor amistoso) que se basa en un desarrollo lento de los afectos y una expectativa de compromiso a largo plazo. Y los tres estilos de amor secundarios: Manía (amor obsesivo) estilo emocionalmente intenso, caracterizado por una preocupación por la persona amada y la necesidad de asegurarse el ser amado; Pragma (amor pragmático), se trata

de un estilo que implica una consideración consciente de las características con las que debería contar la persona amada para formar una buena pareja y Ágape (amor altruista) que es amable, cuidadoso y se guía más por la razón que por la emoción. Algunos estilos se explican a partir de la combinación de otros, por ejemplo Manía resultaría de la combinación de Eros y Ludus; Ágape de la combinación de Storge y Eros; y Pragma, de la combinación de Ludus y Storge. Lee (1973, 1976) desarrolló la “Love Story Card Sort”, un instrumento de entrevista a partir del cual poder medir la experiencia de amor percibida además de identificar los diferentes estilos de amor anteriormente descritos.

Otra tipología también clásica es la establecida a partir de la “Teoría triangular del amor” (Stenberg, 1986), según la cual, el amor puede entenderse en términos de tres componentes: (a) *intimidad*, que incluye sentimientos de cercanía, comunicación y establecimiento de vínculos afectivos que la persona experimenta en una relación de amor; (b) *pasión*, incluye el impulso que conduce al romance, a la atracción física y acto sexual; y (c) *decisión/compromiso*, que incluye a corto plazo la decisión de amar a otra persona, y a largo plazo el compromiso de mantener ese amor. La cantidad de amor que uno experimenta depende de la fuerza de esos tres componentes. Y la importancia que adquiere cada uno de los componentes difiere si se trata de una relación a corto o largo plazo. Según Stenberg (1986) si se atiende a los diferentes tipos de amor, los componentes varían de unos a otros, de manera que en el amor romántico estarían presentes el componente de intimidad y pasión pero no necesariamente el de decisión/compromiso.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Bowlby (1969) acerca de su teoría del apego, Hazan y Shaver (1987) conceptualizan el amor como un proceso de apego. Desde dicha teoría se ha desarrollado una de las medidas de evaluación del amor romántico que ha demostrado un nivel aceptable de fiabilidad (Graham, and Christiansen, 2009): *Loving and Liking scales* (Rubin, 1970), en la que se incluyen los componentes de apego, cuidado e intimidad. Cada una de las escalas está formada por 13 ítems puntuados en un rango de nueve puntos. Aunque el autor consideró, en un principio, *love and like* constructos diferentes, también insistió en la relación que existía entre ambos, de manera que algunos autores emplean las dos escalas cuando deciden medir el amor dado que ambos se tratan de componentes básicos del amor romántico (Kelley, 1983; Steck, Levitan, McLane y Kelly, 1982). Otra de las escalas ampliamente utilizada para medir amor romántico es la *Love Attitudes Scale (LAS)* (Hendrick y Hendrick, 1986), la cual emplea la tipología de Lee que divide el amor romántico en seis tipos distintos. Consta de 42 ítems medidos en una escala de cinco puntos. La escala LAS adquirió popularidad a partir de la construcción de la versión corta *Love Attitudes Scale-short Form* (Hendrick, Hendrick y Dicke, 1998) formada por 24 ítems, con cuatro ítems que miden cada uno de los seis estilos de

amor. La *Passionate Love Scale* (Hatfield y Sprecher, 1986), consiste en 30 ítems que evalúan aspectos cognitivos, emocionales y conductuales del amor pasional y están medidos con una escala de nueve puntos. Los mismos autores desarrollaron una versión corta de 15 ítems. Finalmente contamos con la *Triangular Love Scale* (Stenberg, 1986), basada en su teoría sobre el amor, formada por los tres componentes de intimidad, pasión y compromiso. Stenberg postuló que de los diferentes niveles en dichos componentes se derivarían diferentes tipos de amor. La escala fue revisada años más tarde y resultó una medida de 36 ítems, empleando 12 ítems para evaluar cada componente (Stenberg, 1997).

1.2.5. Propuestas de intervención con adolescentes

Existe un acuerdo generalizado entre los investigadores en reconocer la necesidad de estimular la capacidad crítica de los adolescentes respecto al modelo de amor occidental y en el que para conseguir la estabilidad a largo plazo de cualquier relación de pareja, sus miembros deberían reestructurar y modificar las creencias y mitos del amor romántico (Barrón et al., 1999).

En este sentido, Sanpedro (2005) propone educar a las nuevas generaciones, haciéndoles entender que no hay nadie que pueda colmar definitivamente y eternamente a otra persona y sobre todo que el amor no puede basarse en sacrificios extremos puesto que nadie debería abandonar su propia individualidad, sus proyectos personales, ni su espacio, en aras del amor. Por otra parte, Simón (2009) insiste en la necesidad de ayudar a los jóvenes a formar una conciencia crítica para enfrentar con éxito los reiterados mensajes de publicidad y moda que tan perjudicialmente les influye para establecer adecuadas relaciones de pareja.

A partir de los resultados encontrados en la investigación llevada a cabo por Montañés, de Lemus, Moya, Bohner y Megías (2013), acerca de la influencia que la ideología sexista aprobada ejerce sobre los ideales de pareja en la adolescencia, consideran que pueden ser aplicados para diseñar programas dirigidos a ayudar a las chicas a detectar las conductas sexistas benevolentes y distinguirlas de aquellas conductas afectivas y de intimidad no sexistas. Hay evidencia de que la educación sobre las consecuencias negativas del sexismo benevolente disminuye la aceptación de tales creencias e incrementa la conciencia de discriminación (Becker & Swim, 2011, 2012). Además sería necesario trabajar para desmontar la idea “de amor romántico” y de las actitudes de cortesía y caballerosidad del “príncipe azul”, ideal aprendido por las chicas en la infancia (Walkerdine, 1984) y asociado al sexismo benevolente (Viki et al., 2003). Los programas dirigidos a los chicos deben centrarse en desarmar el sexismo hostil y revelar las desventajas de tener una relación romántica basada en la desigualdad. La investigación sugiere que enfatizar la toma de perspectiva sobre respuestas basadas en la empatía puede ayudar a los hombres

a reducir el sexismo (Becker and Swim, 2011) y se considera crucial hablar e informar de la naturaleza del daño que provoca el sexismo, concretamente el benevolente, para reducir entre las y los adolescentes su aceptación (Becker and Swim, 2012).

En función de lo anteriormente expuesto, cabe destacar como importante condición de riesgo algunos de los documentos audiovisuales que sobre el amor romántico y su conexión con la violencia ven los y las adolescentes, entre los cuales cabe destacar algunas de las series emitidas en televisión o relatos cinematográficos, como ha sido recientemente el caso de la saga “Crepúsculo”, con elevadísimas tasas de audiencia entre el público adolescente. Por eso, esta tesis pretende avanzar en el desarrollo de la alfabetización audiovisual aplicada a los relatos audiovisuales de ficción sobre el amor romántico y su asociación con la violencia en dicha población.

1.3. La violencia de género

1.3.1. Origen y evolución de la violencia de género

Los estudios realizados sobre este tema suelen reflejar la necesidad de considerar este problema teniendo en cuenta su evolución. Existe un importante consenso en reconocer que la agresión psicológica está estrechamente relacionada con la agresión física, convirtiéndose en un importante predictor del abuso físico (González y Santana, 2001; White, Merrill y Koss, 2001). Se han identificado algunas conductas que suelen preceder a la aparición de la violencia física, tales como intentos de control y aislamiento, agresividad verbal, la falta de reconocimiento de los propios errores y/o diversas formas de humillación y desprecio hacia la pareja (Corsi y Ferreira, 1998).

Los estudios sobre la evolución de la violencia de género en la pareja han llevado a identificar las siguientes características (Díaz-Aguado, 2008; Kelly y Johnson, 2008; Walker, 1984):

1) *Un esquema coercitivo de control abusivo*, caracterizado por abuso emocional, coaccionando a la víctima para que lleve a cabo acciones que no desea, aislándola de su entorno más cercano (familia, amigos, compañeros...) y lesionando su autoestima si la víctima no se conforma a los deseos del agresor. La víctima suele acomodarse a los deseos del agresor para evitar las agresiones que normalmente van sucediendo con mayor frecuencia, llegando a la agresión física.

2) *Existencia de un fuerte vínculo afectivo*, la mayoría de los agresores combinan dos estilos opuestos de comportamiento como si se trataran de personas diferentes, la conducta violenta y otra conducta con la que intenta convencer a la víctima que

la violencia no volverá a repetirse. El deseo de creer que la violencia desaparecerá junto con el vínculo afectivo existente, es lo que favorece que la víctima permanezca con su agresor en lugar de huir.

3) *Aparición de las amenazas cuando el vínculo afectivo no es suficiente*, suele ocurrir en fases avanzadas en las que el agresor tiende a amenazar con agresiones muy graves si la víctima le abandona. Amenazas que hacen temer por la seguridad, no solo de la víctima sino de su entorno más cercano (hijos, familiares).

1.3.2. La transmisión intergeneracional de la violencia

El ciclo de la violencia ha sido estudiado desde hace décadas para explicar la transmisión de la violencia. La sobreestimación de la reproducción intergeneracional llegó a tal punto de plantear que los niños maltratados “se convertirían en los asesinos del mañana y en perpetradores de otros delitos de violencia” (Curtis, 1963). La primera hipótesis evolutiva en el estudio del abuso y el abandono es, por supuesto, la noción de la transmisión intergeneracional, la idea de que los padres maltratados fueron maltratados en su infancia y que el abandono genera abandono (Garbarino and Gillian, 1980). Por otro lado, estos mismos autores afirman que las consecuencias a largo plazo de tal victimización infantil son difíciles de determinar debido a los muchos eventos que ocurren a lo largo de la vida del niño y que pueden mediar los efectos del maltrato o la negligencia sufridos. Existe suficiente evidencia que permite considerar a las experiencias de maltrato como una condición de riesgo, que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores. Sin embargo, la transmisión del maltrato no es algo inevitable (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 1999).

La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973) postula que los niños maltratados físicamente adoptan patrones de conducta violentos que experimentan a través del aprendizaje por modelado y observación de sus padres. Estos niños suelen malinterpretar las señales sociales atribuyendo intenciones hostiles a los demás y conceptualizando el mundo como un lugar violento y actuando en consecuencia (Dodge, Bates & Pettit, 1990). Los niños aprenden esquemas y creencias de sus padres violentos que no consiguen regular sus emociones adecuadamente, de forma que esos niños tienen más probabilidad de comportarse de forma violenta que de encontrar un camino alternativo en su conducta (Huesmann, Dubow, & Boxer 2011). La agresión física en la familia proporciona un modelo para el aprendizaje de dicha conducta (Bandura, 1973; Feshbach, 1980). Y si además se tiene en cuenta el mecanismo del refuerzo positivo, el niño puede aprender que ejercer violencia física puede resultar, en ocasiones, necesario y eficaz para lograr un cambio conductual en la familia (Simons et al., 1998).

La cantidad de violencia experimentada en la infancia es uno de los factores que contribuyen a desarrollar y mantener las normas culturales que apoyan la violencia (Owens & Straus, 1975). Kratcoski (1985) exploró la conducta violenta de jóvenes de un instituto y encontró que aquellos que mostraron conducta violenta hacia sus padres, habían experimentado a su vez violencia por parte de sus padres con mucha mayor frecuencia que los que no habían estado expuestos a dicha situación (78% vs al 30%), habían expresado violencia hacia sus hermanos (83% vs 59%), y habían observado reaccionar violentamente a sus padres (33% vs 11%). Los estudios con niños de mujeres maltratadas reflejan que observar abuso hacia la madre o extrema discordia marital puede resultar tan perjudicial para el desarrollo del niño como el hecho de que el niño sufra abuso físico directamente. De hecho, los niños de madres maltratadas fueron evaluados por sus propias madres con mayores problemas de conducta y menor competencia social que los niños de madres no maltratadas (Wolfe, Jaffe, Wilson, & Zak, 1985).

Los estudios sobre la relación entre maltrato, negligencia y conducta agresiva durante la infancia permiten concluir que los niños maltratados muestran significativamente más conducta agresiva que los niños que no han sufrido abuso ni negligencia (Reidy, 1977; Burgess, & Conger, 1978; Wolfe & Mosk, 1983), destacando la necesidad de incluir el abandono como una forma específica de maltrato dado que estos niños resultaban más disfuncionales que los niños no maltratados (Rohrbeck & Twentyman, 1986). También se ha detectado que existe relación entre el abuso y negligencia sufridos durante la infancia y la delincuencia y/o conducta violenta en general ejercida en etapas posteriores de la vida, observando que los niños maltratados en la infancia tenían más probabilidad de ser arrestados por delincuencia, conducta delictiva violenta o actos criminales en la edad adulta que los que pertenecían al grupo control del estudio (Widom, 1989). Además, las víctimas de abuso físico mostraron niveles más altos de arresto por conducta delictiva violenta que aquellas que sufrieron negligencia. Los resultados de estos estudios apoyan la hipótesis de la reproducción intergeneracional de la violencia, aunque no implica asumir que todo niño maltratado se convierta en un delincuente. Es decir que la reproducción intergeneracional de la violencia no es inevitable.

De la misma manera, estudios con padres que habían sido maltratados durante su infancia encontraron un 18% de ellos que cumplían con la transmisión intergeneracional del maltrato infantil, frente a un 82% de padres que rompieron con el ciclo de la violencia. La diferencia entre ambos tipos fue principalmente el mayor apoyo social con el que contó el grupo de padres que no maltrató a sus hijos (Hunter & Kilstrom, 1979). Egeland y Jacobvitz (1984) constataron que las madres que no repetían su historia de abuso con sus hijos se diferenciaban de aquellas que sí lo hacían en que habían recibido cuidado y amor por parte de uno de los padres

mientras crecían, contaban con una relación de apoyo emocional con su marido o pareja y estaban concienciadas de no repetir el mismo patrón de abuso con sus hijos.

Estudios más recientes (Savage, Palmer and Martin, 2014) sin embargo, no confirman las predicciones que se derivan de la hipótesis de la transmisión intergeneracional de la violencia. Y es que determinados problemas metodológicos de la mayoría de los estudios que sí lo hacen han contribuido a obtener una frecuencia exagerada de la transmisión del maltrato, situándolo en torno al 70% (Egeland & Jacobitz, 1984). Entre dichos problemas cabe destacar 1) basar la investigación únicamente en datos retrospectivos de los adultos en los que se ha detectado maltrato, limitación que impide conocer los casos en los que no se da la transmisión; 2) la inadecuada documentación del abuso tanto anterior como actual; 3) y la ausencia de grupos de comparación. Sin embargo, respecto a la estimación del índice de transmisión intergeneracional parece que la mejor sea la del 30% + 5, a diferencia del 5% para la población general. De lo cual se deduce que aproximadamente la tercera parte de las personas que sufrieron abuso físico, sexual o abandono extremo repetirán una de estas formas de maltrato, mientras que las dos terceras partes restantes atenderán adecuadamente a sus hijos. Es decir, que aunque esto sugiere que ser maltratado durante la infancia es un importante factor de riesgo en la etiología del abuso, la mayoría de los niños maltratados no se convierten en padres maltratadores, ya que numerosos factores mediadores afectan a la probabilidad de la transmisión (Kaufman & Ziegler, 1987).

De acuerdo con la teoría del ciclo de la violencia, los niños expuestos a la violencia de género en su familia de origen tienen más riesgo de volverla a vivir en sus propias relaciones futuras de pareja (O'Leary, 1998). Existe un importante consenso en reconocer que la violencia en la familia es uno de los predictores más consistentes de relaciones violentas en la etapa adulta (Stith et al., 2000; Kalmus 1984; Hotaling & Sugarman, 1986; Carr & Van Deusen, 2002) y en las relaciones de pareja durante la adolescencia y la juventud (Gwartney-Gibbs, Stockard & Bohmer, 1987; Sugarman, Aldarondo & Boney-McCoy, 1996; Riggs, O'Leary & Brelsclin, 1990; Reitzel-Jaffee & Wolfe, 2001; Foshee, Bauman & Linder, 1999).

La relación entre la exposición a la violencia durante la infancia y la violencia en la pareja tiende a variar según el género. La asociación es bastante más fuerte en los hombres que en las mujeres (O'Keefe, 1997; Magdol, Moffitt, Caspi, & Silva, 1998; Foo & Margolin, 1995; Gwartney-Gibbs et al., 1987) y aunque es considerada un factor de riesgo relevante, no todas las personas que han sufrido algún tipo de maltrato durante su infancia reproducen la violencia contra su pareja en la etapa adulta (Milaniak & Widom, 2014).

Los estudios que comparan las diferencias existentes entre los adultos que fueron maltratados en su infancia que no reproducen el problema con sus hijos y los que sí lo hacen, proporcionan un sólido respaldo a la teoría del apego como mecanismo básico de explicación (Egeland, Jacobitz y Sroufe, 1988; Kauffman y Ziegler, 1989). En dichas investigaciones se destaca como condición compensadora, que disminuye el riesgo de la transmisión, el establecimiento de otras relaciones sociales opuestas al maltrato, que permitan adquirir modelos internos de tipo positivo, a través de:

- 1) El desarrollo durante la infancia de una relación de apego segura (no maltratante) con uno de los padres.
- 2) El desarrollo en la edad adulta de una relación afectiva estable y satisfactoria (con una pareja no maltratante).
- 3) Una relación terapéutica eficaz.

Otras variables compensadoras, que pueden ser desarrolladas a través de intervenciones preventivas, y que pueden explicar la eficacia de la terapia, son:

- 4) La conceptualización de las experiencias de maltrato sufridas como tales, reconociendo su inadecuación y expresando a otra(s) personas las emociones que suscitaron.
- 5) El compromiso explícito de no reproducir con los propios hijos lo sufrido en la infancia.
- 6) Y el desarrollo de habilidades educativas y de afrontamiento del estrés.

El riesgo de la transmisión varía también en función de la interacción que se establece en la familia, y entre ésta y el resto de la sociedad (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 1999).

1.3.3. Condiciones de riesgo y de protección de la violencia de género

Existe actualmente un gran consenso en considerar el maltrato como el resultado de una interacción problemática entre el individuo y el ambiente en el que se encuentra, así como en la necesidad de adoptar para definir dicho ambiente una perspectiva ecológica (Belsky, 1980), que considere su naturaleza compleja y cambiante en términos de sistemas y subsistemas que interactúan recíprocamente y producen efectos de diversos órdenes, diferenciando entre: 1) el microsistema, escenario de conducta inmediato en que se encuentra el sujeto; 2) el mesosistema, conjunto de microsistemas en que se desenvuelve; 3) el exosistema, estructuras sociales que no

contienen en sí mismas al sujeto, pero que influyen en los entornos específicos que sí lo contienen; 4) y el macrosistema, conjunto de esquemas culturales del que son manifestaciones concretas los niveles anteriores (Bronfenbrenner, 1979).

La investigación acerca del desarrollo de la perpetración de la violencia contra la pareja en la adolescencia, considera el microsistema formado por los iguales junto con el familiar, contextos a tener en cuenta dado que ambos juegan un rol muy importante en la misma. Existe una amplia investigación sobre la influencia de los iguales en la perpetración de la violencia contra la pareja, concluyendo que tener amigos que ejercen violencia contra los iguales incrementa la probabilidad de ejercer también violencia contra la pareja (Foshee, Reyes, Ennett, Suchindran, Mathias, Karriker-Jaffe, Bauman, & Benefield 2011). En este sentido, los y las adolescentes informan de niveles más bajos de violencia contra la pareja cuando se relacionan con amigos que mantienen creencias prosociales (Foshee, Benefield, McNaughton, Ennett, Faris, Chang, Hussong, & Suchindran, 2013).

Connolly y Goldberg (1999) explican cómo los adolescentes que se encuentran bien integrados socialmente, tienen menos riesgo en el ámbito de la violencia contra la pareja. Sugiriendo que a través del grupo de amigos aprenden habilidades para desarrollar la intimidad, la empatía, la toma de perspectivas, manejar los sentimientos negativos como la rabia o los celos y resolver conflictos de forma prosocial.

Respecto a la relación entre agresión y género, como Díaz-Aguado (2005) explica, la principal condición de riesgo de la violencia no es el sexo como condición biológica, sino la identificación con el dominio de los demás, asociado al estereotipo masculino tradicional. Existe cierto consenso en diferenciar entre condiciones de riesgo y de protección contextuales y situacionales. De acuerdo a lo propuesto por Riggs y O'Leary (1989), las variables contextuales permiten predecir quién se comportará de manera violenta hacia su pareja, y hacen referencia a: modelos de agresión en relaciones íntimas, agresión parental hacia los niños, aceptación de la agresión como una forma aceptable de resolución de conflictos, uso previo de la violencia, personalidad y excitabilidad y emocionalidad. Mientras que las variables situacionales son más inmediatas y predicen cuando o en qué situaciones puede ocurrir la agresión. Los predictores situacionales incluyen constructos tales como: el estrés, el consumo de alcohol, el uso de la agresión de la pareja, conflictos en la relación, satisfacción en la relación y la expectativa de un resultado positivo de la violencia. El modelo de Riggs y O'Leary (1989) deriva de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977). Siguiendo este modelo, O'Keefe (1997) concluye que recibir violencia, aceptar la violencia de pareja, los conflictos en la relación y el consumo de alcohol y drogas, constituyeron fuertes predictores de violencia en la pareja, en su muestra de adolescentes. Un año más tarde, O'Keefe and Treister

(1998) encuentran en su estudio sobre los predictores de violencia en la pareja que los chicos aceptan en mayor medida que las chicas y de forma significativa, la violencia del hombre a la mujer. Y en el caso de mujeres víctimas, encontraron que éstas mostraban baja autoestima y bajo control interpersonal y estaban expuestas a más violencia en la comunidad.

En la investigación llevada a cabo por Vagi, Rothman, Lutzman, Tharp, Hall, and Breiding (2013), revisando los estudios longitudinales publicados entre 2010 y 2013 sobre factores de riesgo y de protección en la perpetración de la violencia contra la pareja, identificaron 53 factores de riesgo y 6 de protección. Los 53 factores de riesgo detectados encajaron en alguna de las siguientes categorías generales: problemas de salud mental (depresión, ansiedad), pensamientos agresivos (aceptación de la violencia en las relaciones de pareja), violencia en la juventud (conducta antisocial general), uso de sustancias (alcohol, marihuana), conductas de riesgo sexual (relaciones sexuales a edades tempranas, elevado número de parejas), pobreza en la calidad de las relaciones de pareja y de iguales (interacciones hostiles), pobreza en la calidad de relación en la familia (conflicto con los padres, abuso físico en la infancia), variables demográficas (sexo, etnia) y el uso de medios de comunicación agresivos. Teniendo en cuenta el modelo socio-ecológico, algunos de los factores de riesgo corresponden a condiciones individuales y otros a condiciones sociales. En cuanto a los factores de protección individuales detectaron los siguientes: alta disonancia cognitiva acerca de la perpetración de la violencia en la pareja (cuando los adolescentes que habían ejercido violencia contra sus parejas se dieron cuenta de que estaba mal), una elevada empatía, mejores notas medias en la escuela y alto cociente intelectual verbal. Como factores de protección sociales detectaron: 1) una buena relación con la madre; 2) y sentirse implicado en la escuela.

Por último, cabe destacar los resultados obtenidos en España (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2010), en los que se encuentra que las chicas adolescentes con buena protección frente a la violencia de género difieren de las que no la tienen por: una mejor trayectoria académica (esperan seguir estudiando más tiempo, ausencia de absentismo escolar), manifestar mayor autoestima, tener más facilidad para relacionarse, menor dureza emocional y mayor control sobre lo que viven.

1.3.4. La violencia en las parejas de adolescentes

La conceptualización de la violencia de género de esta tesis coincide con la adoptada en la *Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, aprobada por unanimidad en el Parlamento Español, que la define como: la violencia que se ejerce sobre las mujeres por parte de quienes son o han sido sus cónyuges o de quienes están o han estado ligados a ellas por relaciones

similares de afectividad, aun sin convivencia. Y se reconoce que dicha violencia es la expresión más brutal de la desigualdad existente entre hombres y mujeres y se dirige contra las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión.

Casi la totalidad de los estudios que se citan a continuación se han planteado desde una conceptualización diferente, según la cual la violencia que los chicos adolescentes ejercen contra una mujer en una relación de pareja no se ejerce desde la asimetría de poder sino desde una relación simétrica, difícilmente compatible con el reconocimiento de la violencia de género. La controversia en el tema se inició en los años 70 tras la publicación de un artículo titulado “The Battered Husband Syndrome” (Steinmetz, 1977-1978), cuyos resultados informaban de los hallazgos de la investigación sobre la simetría existente en la violencia de pareja entre hombres y mujeres. Y a pesar de las críticas planteadas por el escaso rigor metodológico de dicho estudio, numerosas investigaciones han seguido su enfoque. Desde entonces, el debate sobre la simetría se ha centrado principalmente en la definición y medida de la violencia íntima en la pareja. Respecto a la medida dominante empleada por los investigadores en los últimos años: “Conflict Tactic Scales” (CTS), se han mantenido numerosas discusiones acerca de su validez y fiabilidad. Las críticas recibidas han argumentado que se trata de un instrumento inadecuado dado que mide sólo los actos de violencia sin tener en cuenta su gravedad, ni sus consecuencias, además de ignorar los motivos que conducen a la violencia e ignorar el contexto de la desigualdad de género y el diferente significado que hombres y mujeres dan a lo que en él se pregunta (Anderson, 2006).

La violencia en la pareja de adolescentes, internacionalmente denominada *Teen Dating Violence (TDV)*, hace referencia a cualquier conducta violenta física, psicológica o sexual, incluyendo tácticas de acoso o amenazas que causan miedo a la víctima, dirigida hacia la pareja adolescente (Prevention CFDCa, 2012).

1.3.4.1. Prevalencia

Los estudios realizados sobre la TDV reflejan que su prevalencia es elevada y que se observan importantes variaciones en función de: las características de la muestra estudiada (Teten, Ball, Valle et al., 2009) y el tipo de violencia analizada (Archer, 2000; Sears, Byers, & Price, 2004; Straus, 2004). Las consecuencias que de ella se derivan y el alto coste social que supone, contribuyen a que sea considerada como un grave problema de salud pública. Lo cual ha llevado a incrementar considerablemente el número de investigaciones que sobre dicho tema se han realizado en los últimos años.

La investigación ha subrayado como más prevalente la violencia psicológica que la física. Foshee y Matthew (2007) encuentran un 81% en la población estudiada que mostraba violencia psicológica frente a un 12% de violencia física. Otras investigaciones (Jouriles, Garrido, Rosenfield & McDonald, 2009) encuentran un 91% de adolescentes que informan haber sufrido violencia psicológica frente a un 27% de quienes afirman sufrir violencia física. Los estudios realizados en España también coinciden en afirmar que la agresión verbal-emocional resulta más prevalente que la física (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2010, 2013; Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary, González, 2007).

Los resultados de investigaciones con estudiantes de instituto informan que cerca del 25% sufren de algún tipo de victimización, y entre el 15 y el 50% dicen haber ejercido algún tipo de violencia contra su pareja (Foshee et al., 2001; Alleyne-Green, Coleman-Cowger & Henry, 2012). En el reciente estudio llevado a cabo por Niolon, et al. (2015) encuentra un 77% de adolescentes que informan haber perpetrado violencia verbal/emocional, un 32% violencia física y un 15% violencia sexual contra su pareja.

En general, la investigación ha mostrado que la violencia normalmente se inicia en las parejas más jóvenes (Kury, Obergfell-Fuchs & Woessner, 2004; Lewis & Fremouw, 2001), en las que la agresión verbal y física forman parte de las relaciones interpersonales (Billingham, Bland & Leary, 1999; Silverman, Raj, Mucci et al., 2001). Por desgracia, en muchos casos, esas conductas se consideran una práctica "normal" en la pareja (Hird, 2000). En la investigación llevada a cabo en España con adolescentes entre 16 y 20 años, por Muñoz-Rivas et al. (2007), se encontró que el tipo de agresión más prevalente fue la verbal en ambos sexos, alrededor del 90%, y que la mayoría de las mujeres y hombres la emplearon para gestionar sus conflictos. Ese tipo de agresión fue estable a lo largo de la edad. En relación a la agresión física, encontraron que la más frecuentemente empleada fue la violencia física leve, que comprende conductas tales como lanzar un objeto, sujetar, empujar, abofetear y/o golpear, con un 18% de adolescentes que informaron haberla utilizado contra su actual o anterior pareja. La agresión física severa fue casi inexistente, aunque un 4,6% de los chicos la emplearon, provocando evidentemente peores consecuencias para la salud de sus parejas, frente a un 2,0% de chicas. En un estudio posterior, también con adolescentes españoles, (Fernández, O'leary, & Muñoz-Rivas, 2014) se encontró que entre los 16 y 17 años, los y las adolescentes ejercían un mayor porcentaje de conductas violentas físicas y sexuales, además de observar un patrón de violencia bidireccional más prevalente, en adolescentes, que el unidireccional, a excepción de la violencia sexual, ejercida más frecuentemente por los chicos. Estos resultados fueron similares a los encontrados por Foshee et al. (2009), en un estudio longitudinal con una muestra americana de estudiantes

de instituto y a los del estudio de O'Leary et al. (2008) también con adolescentes, respectivamente. Hay que tener en cuenta además, que a pesar de la disminución en la prevalencia de agresión física en los chicos al final de la adolescencia, el impacto de las lesiones provocadas incrementa.

Respecto a las diferencias de género, la mayor parte de la investigación muestra que ambos sexos ejercen y sufren violencia en sus relaciones de pareja, un tema no obstante, que ha generado mucha controversia (Sebastián, Verdugo y Ortiz, 2014). Algunos autores sostienen que la violencia en las relaciones de pareja es bidireccional, apoyándose en la hipótesis de la simetría (González y Santana, 2001; O'Leary & Slep, 2003; Straus, 2004). Otros estudios argumentan que las mujeres ejercen más violencia psicológica y física leve que los hombres mientras que ellos informan haber ejercido mayores índices de violencia sexual (Foshee & Mathew, 2007; O'Leary, Slep, Avery-Leaf, & Cascardi, 2008). Otros estudios realizados con amplias muestras de adolescentes encuentran que las mujeres experimentan más formas severas de violencia física y sexual (Champion, Wagoner, Song, Brown, and Wolfon, 2008; Wolitzky-Taylor et al., 2008). En la explicación que Straus (2011) propone sobre la simetría del género en la violencia de pareja, afirma que existe simetría en la perpetración, en población normal y clínica, pero asimetría en sus efectos, con consecuencias más adversas para las mujeres.

En relación a la perpetración de la violencia en la pareja, se ha encontrado que los resultados de las investigaciones pueden depender de cómo se operative el concepto de la “*teen dating violence*” (Hamby & Turner, 2013) que normalmente se define como conducta agresiva ejercida de un chico o una chica contra su pareja y se operativiza con medidas que incluyen la agresión física, psicológica y sexual (Hamby & Turner, 2013). Se ha especulado acerca de que dichas inconsistencias en los resultados obtenidos pueden ser debidas a las estrategias de muestreo y medición, que difieren en la severidad de violencia que tienden a captar (Hamby, 2005; Johnson, 1995).

Por otra parte, Johnson (1995) propone diferenciar entre el “terrorismo doméstico” o violencia de género, ejercida por el hombre contra la mujer y la violencia común en la pareja, que puede ser uni o bidireccional. El primer tipo de violencia difiere del resto en cuanto representa un patrón de control y dominio hacia la mujer por el hecho de serlo y es de tipo asimétrico (Johnson & Leone, 2005).

Son numerosas las investigaciones que encuentran que cuando la mujer utiliza la violencia lo hace como autodefensa (Foshee, 1996). En la investigación realizada por O'Keefe y Treister (1998), se concluye en este sentido que parte de la violencia física que los chicos informan recibir de su pareja, pueda ser la consecuencia de

haber forzado previamente a sus parejas a realizar actividades sexuales. También podría pensarse que las mujeres son más introspectivas que los hombres y más capaces de recordar un mayor número de conductas agresivas ejercidas por ellas mismas (Cano et al., 1998). O bien, como algunos investigadores señalan (Wekerle & Wolfe, 1999), que hombres y mujeres emplean criterios diferentes para definir las conductas agresivas.

El estudio más representativo realizado en España sobre la violencia de género en la adolescencia (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2013) refleja como prevalencia de indicadores de violencia de género los siguientes. Las situaciones de maltrato que un mayor número de chicas reconoce haber sufrido frecuentemente son las de control abusivo y aislamiento: “Han intentado controlarme decidiendo por mí hasta el más mínimo detalle, situación que ha vivido con frecuencia el 9,5%”; “Me trataban de controlar a través del móvil” que responde haber sufrido frecuentemente el 7,5%; “Han intentado aislarde de mis amistades”, vivido a menudo o muchas veces por el 6,9%. Como prevalencia de violencia física sufrida a veces o con más frecuencia cabe destacar que el 2,8% reconoce que le han pegado. Como prevalencia de violencia sexual se encuentra que el 9,5% se ha sentido obligada a conductas de tipo sexual en las que no quería participar. El acoso a través de las nuevas tecnologías ha sido sufrido a veces o con más frecuencia por el 15,2%. A través de las respuestas dadas por los chicos (sobre las situaciones abusivas contra una chica que dicen haber ejercido) se obtienen, como cabía esperar, porcentajes algo inferiores a los anteriormente mencionados, pero la misma jerarquía de frecuencias en los diversos indicadores.

Los estudios sobre la elevada prevalencia de la violencia en las parejas adolescentes, concluyen que su prevención debería iniciarse antes de que los jóvenes comenzaran a tener su primera relación de pareja, con la finalidad de ayudarles a entender lo que significa establecer una relación saludable (Schbert, 2015). Las investigaciones realizadas en España encuentran que la edad media de inicio de las relaciones de pareja gira en torno a los 13 años y que dicho inicio ha disminuido en unos 5 meses de 2010 a 2013, situándose en éste último año en los 13 años y un mes para los chicos, mientras que en las chicas sigue manteniéndose en torno a los 13 años y 7 meses (Díaz-Aguado, Martínez Arias, y Martín Babarro, 2013), detectando que la precocidad en el inicio de las relaciones de pareja en los chicos incrementa el riesgo de ejercer maltrato de género. Conviene tener en cuenta, también, que la conducta violenta ejercida o sufrida en la adolescencia puede llegar a convertirse en una forma habitual de relacionarse con los demás y podría afectar a la manera de establecer relaciones personales y emocionales en general (Serran y Firestone, 2004; Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, et al., 2001).

1.3.4.2. *Consecuencias para la salud*

Como se ha analizado anteriormente, las relaciones de pareja se consideran una actividad de relevante importancia en la adolescencia, que pueden influir positivamente en la formación de la personalidad y en el desarrollo de habilidades sociales (Zimmer-Gembeck, Siebenbruner, & Collins, 2001). Dichas relaciones contribuyen a incrementar el sentido de bienestar, dado que satisfacen la necesidad de identidad e intimidad, importantes en dicha etapa (Collins & Sroufe, 1999). Conviene tener en cuenta también, que no todos los chicos y chicas experimentan relaciones de pareja saludables y que las relaciones violentas generan graves secuelas negativas para su salud física y mental. Es por este motivo y por su elevada prevalencia por lo que la TDV es considerada como un serio problema de salud pública.

Los estudios realizados desde el modelo de la simetría de la TDV reconocen que pueda ser similar en chicos y chicas, las chicas experimentan más victimización física severa y sexual que los chicos (Wolitzky-Taylor, Ruggiero, Danielson, et al., 2008; Foshee, 1996; Coker, McKeown, Sanderson, Davis, Valois, Huebner, 2000). Y las consecuencias para ellas, tanto físicas como psicológicas, resultan de mayor severidad (Archer, 2000; Molidor & Tolman, 1998; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007). En relación a las consecuencias físicas, Muñoz-Rivas et al. (2007), encontró un mayor porcentaje de lesiones sufridas por las mujeres a manos de sus parejas, entre las cuales mencionaban cortes, moratones o huesos rotos.

Se ha encontrado que sufrir TDV genera baja autoestima, ansiedad, síntomas de depresión, peor funcionamiento psicosocial y trastornos psiquiátricos (Ackard & Neumark-Sztainer, 2002; Brown et al., 2009; Chiodo et al., 2012; Collin-Vézina, Hébert, Manseau, Blais, & Fernet, 2006; Wolitzky-Taylor et al., 2008). También se ha asociado la TDV con peores resultados académicos (Chiodo et al., 2012; Collin-Vézina et al., 2006).

Los estudios longitudinales (Exner-Cortens, et al., 2013) muestran que la victimización por TDV se asocia con problemas importantes al inicio de la etapa adulta. En el caso de las mujeres, éstas informaron de consumo de tabaco, consumo de alcohol, síntomas depresivos, ideación suicida, y victimización de violencia en la pareja en la edad adulta. Mientras que los chicos informaron de un incremento en conductas antisociales, ideación suicida, consumo de marihuana, y victimización de violencia en la pareja en la edad adulta, comparado con el grupo control. Algunas investigaciones han encontrado que a los chicos les afecta más la victimización psicológica, a la que se asoció más fuertemente con resultados perjudiciales, que la física, porque de ésta última tienden a reírse (Molidor, & Tolman, 1998; Jackson, Cram, & Seymour, 2000). Sin embargo, la victimización física y psicológica en las chicas se asoció con más resultados perjudiciales para su salud que sólo la

victimización psicológica. En el caso de los adolescentes, la agresión psicológica es considerada más desagradable que la física por valorarla como más hiriente, motivos por los cuales junto con la elevada frecuencia de la misma, explicarían su asociación con los problemas psicológicos, tales como la ansiedad (Jouriles, et al., 2009). También se ha encontrado asociación entre la violencia en parejas adolescentes con trastornos de alimentación, acompañados de ideación suicida y una disminución de la salud física y mental así como de la satisfacción con la vida (Ackard & Neumark-Sztainer, 2002; Coker et al., 2000).

También los estudios realizados en España (Banyard, y Cross, 2008), con adolescentes de 1º de la ESO a 2º de Bachiller, encuentran que la TDV está asociada a problemas en la escuela y de salud mental (depresión, pensamientos suicidas). Una de las principales conclusiones de este estudio es que destaca el papel amortiguador del apoyo parental y las redes sociales existentes en el barrio para las chicas víctimas de abuso sexual.

En resumen, las investigaciones realizadas sobre las secuelas de sufrir violencia en la pareja durante la adolescencia ponen de manifiesto la gravedad de las consecuencias que se derivan de sufrir violencia física, psicológica y/o sexual, y especialmente para la salud física y mental de las mujeres, dado que son quienes sufren más violencia física y sexual severa.

1.3.4.3. Motivos y justificaciones por los y las adolescentes

Fernández-González, O’Leary, y Muñoz-Rivas (2013) plantean que la violencia en parejas adolescentes sigue patrones diferentes a la que sucede en parejas adultas, mostrando una cierta naturaleza de “juego” en ella, al encontrarse con un pequeño pero importante porcentaje de chicas y chicos adolescentes que informan que la agresión perpetrada y la victimización sufrida sucedieron en un contexto de broma o juego. En una investigación anterior (Muñoz-Rivas, Graña, O’Leary y González, 2007), encontraron un 30% de adolescentes de 16 años que justificaron su agresión informando que sucedía en ese contexto de broma o juego. Dicha justificación disminuyó con la edad, de manera que a los 20 años alegaban motivos emocionales, informando que la agresividad hacia su pareja se producía en contextos de sobre-excitación, bien por encontrarse furiosos o nerviosos.

O’Keefe (1997), encontró que los chicos adolescentes aludían a la rabia y al deseo de controlar a su pareja, como los principales motivos para iniciar la violencia, las chicas sin embargo, además de explicar la violencia por episodios de rabia, aludían a la auto-defensa. Los celos fue la tercera razón a la que aludieron ambos grupos, chicos y chicas, para explicar la violencia contra sus parejas. En un estudio posterior, O’Keefe y Treister (1998) encontraron que la razón más frecuente para

iniciar la violencia en la relación de pareja fue el sentimiento de celos, tanto en las chicas como en los chicos.

Jouriles et al. (2009) también encontraron un elevado porcentaje de adolescentes que justificaba algunas de las conductas de violencia física ejercidas, por ocurrir en un momento de juego. No obstante, los autores concluyen que dicha justificación no significa que tales experiencias no sean percibidas como dolorosas o abusivas y que puedan por tanto influir de forma negativa en el desarrollo del adolescente.

Aunque la agresión física experimentada por los y las adolescentes puede conducir a serios problemas, Arriaga (2002) especuló que una proporción significativa de violencia física que sucede en las relaciones entre adolescentes, se atribuye a momentos de bromas con la pareja, de esta manera algunos adolescentes reinterpretarían, con el juego o la broma, el contexto de los actos de violencia una vez sucedidos y así poder justificarlo. De hecho, las conductas violentas se convierten en más tolerables si uno puede negar la violencia que en sí mismo entrañan. En su investigación (Arriaga, 2002) encuentra que las personas altamente comprometidas a nivel afectivo y que a su vez padecen altos niveles de violencia en la relación de pareja, son quienes tienden en mayor medida a reinterpretar esas conductas violentas, ejercidas en contextos de broma, en comparación con las personas menos comprometidas.

Resulta relativamente frecuente la excusa del juego para justificar la violencia de pareja entre adolescentes, Foshee, Bauman, Linder, Rice, y Wilcher (2007) encontraron que de las mujeres adolescentes que habían contestado a una escala de actos violentos y consideradas perpetradoras de violencia hacia sus parejas, tras realizarles una entrevista en profundidad, el 29% justificó la agresión aludiendo a que jugaban a ello pero que no eran personas violentas. Tras dichos resultados, los autores sugieren que las medidas para evaluar la violencia en la pareja deberían incluir definiciones claras de lo que significa la violencia por la que preguntan, así como instrucciones explícitas sobre si los actos de juego deben ser excluidos.

En relación a una de las competencias socioemocionales como es la autoestima, Prince y Arias (1994) encontraron dos perfiles de agresores masculinos, uno con alta y otro con baja autoestima, el primero decía utilizar la violencia para sentir que aumentaba su control y, el otro, como respuesta a la frustración. En investigaciones más recientes también se encuentra que la insatisfacción con la pareja y los celos son motivos frecuentes de disputas y agresión en la pareja (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010). Insatisfacción que ha aumentado en España entre 2010 y 2013, especialmente entre los chicos adolescentes (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2013), aspecto a tener en cuenta como condición que pudiera incrementar el riesgo de violencia de género.

1.3.5. Violencia entre adolescentes a través de las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han adquirido una gran importancia en la vida de las personas, especialmente en el espectacular desarrollo de las redes interpersonales: Facebook (2013) cuenta con más de 1.000 millones de usuarios, en tan solo 24 horas se enviaron y recibieron a través de WhatsApp 64.000 millones de mensajes (Terra, 2014) y cada minuto se suben 100 horas de vídeo a YouTube (2014) (Blanco, M., 2014).

Empleando una muestra nacional representativa de EEUU, Lenhart et al. (2011) encuentran que el uso de internet es prácticamente universal entre los adolescentes americanos ya que el 95% de jóvenes de entre 12 y 17 años lo emplea y el 80% de ellos usan redes sociales tales como Facebook o My-Space.

El cambio más importante recientemente detectado en la vida cotidiana de los y las adolescentes en España entre 2010 y 2013 es el creciente uso de las nuevas tecnologías, detectando que cerca del 95% de la adolescencia española utiliza a diario internet en 2013, cambio que puede facilitar las relaciones de pareja pero también incrementar los riesgos (Díaz-Aguado, Martínez Arias, y Martín, 2013).

La frecuencia y rapidez con las que la población adolescente accede a las nuevas tecnologías, tales como internet o teléfono móvil, por un lado facilita la comunicación pero también pueden convertirse en nuevas herramientas para hacer daño a los demás, como así lo demuestra la alta prevalencia en cyberbullying.

Para comprender lo que significa su extensión a las redes sociales, conviene tener en cuenta que el bullying se define como un acto agresivo, en el que uno o más individuos con más poder dañan a otro individuo con menos poder social, de forma intencional y sistemática (Olweus, 1993). La investigación ha reflejado de manera contundente que las víctimas del bullying sufren efectos muy negativos en su desarrollo social, emocional, académico y físico (Copeland et al., 2014; Reijntes et al., 2011; Ttofi, Farrington, Losel, & Loeber, 2011).

El cyberbullying se define de manera similar al bullying pero en un contexto virtual. Willard (2006) documentó las siguientes manifestaciones de cyberbullying: ridiculizar a la víctima, ofender, humillar, intimidar, amenazar, chantajear, calumniar, extender rumores perniciosos sobre la víctima, mostrar oposición pública a las minorías sexuales, exclusión de grupos sociales o acoso. El meta-análisis realizado por Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, y Runions (2014), encontró fuerte correlación entre la forma tradicional de ejercer bullying y el cyberbullying.

Las últimas estadísticas sobre cyberbullying alcanzan un máximo histórico del 36,4% en el 2014 (Patching & Hinduja, 2014).

La investigación llevada a cabo por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro (2013) encuentra que un 19,8% de adolescentes informa haber difundido mensajes a través del móvil o internet en los que se insulta u ofende a otras personas, reconociendo haber ejercido acoso a través de las nuevas tecnologías.

La preocupación generada por el cyberbullying, ha llevado a desarrollar programas de prevención desde la escuela, que no siempre obtienen los resultados esperados, como han podido comprobar, a través del meta-análisis (Yeager, Fong, Lee, and Espelage, 2015). En dicha investigación, se encontró que la eficacia de la prevención dependía de la adecuación del programa a la edad del alumnado con el que se lleva a cabo y que los programas desarrollados resultaban eficaces con niños menores de 12 años pero no a partir de dicha edad, debido a que éstos no se identificaban con las conductas problema contra las que se habían diseñado el programa, agresiones directas, muy diferentes de los comportamientos indirectos, ejercidos por los mayores tales como la exclusión social o los rumores.

El cyberabuso en la relación de pareja puede definirse como el control, acoso y abuso de un miembro de la pareja a otro vía internet u otras nuevas tecnologías. Aunque se puede conceptualizar como una forma de abuso psicológico, el *cyber dating abuse* es una forma única en la que se concede la oportunidad de humillar a la víctima con un alcance nunca antes posible, además de ganar acceso a la víctima en cualquier momento aunque no se encuentre físicamente presente (Zweig, Lachman, Yahner & Dank, 2014), todo esto añadido a la facilidad para compartir información privada y embarazosa de la pareja puede crear una experiencia cualitativamente diferente para la víctima.

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

La investigación llevada a cabo por Zweig et al. (2014) con adolescentes de 12 a 18 años, encontró un 26% de jóvenes que informó ser víctima de cyber abuso por

parte de su pareja, de los cuales el 23% eran chicos y el 29% chicas. La mayoría de las víctimas también experimentaban otras formas de violencia física, abuso psicológico y/o coerción sexual, resultado encontrado también en una investigación anterior (Zweig et al., 2013) en la cual se mostró respecto a la diferencia de género, mayor victimización por parte de las mujeres que de los hombres, pero también las mujeres informaron de perpetrar ciberabuso y agresión psicológica más que los hombres. Respecto al ciberabuso sexual, se detectó que los hombres perpetraron más que las mujeres (4% vs 2%). Estos autores mostraron una fuerte relación entre la victimización por ciberabuso y las conductas delictivas y síntomas depresivos, mucho mayor que con otras formas de violencia. Sin embargo, no pudieron establecer si se trataba de factores que predecían esa forma de agresión o más bien, se trataba de consecuencias de tal experiencia.

El estudio conducido por Teen Research Unlimited (Picard, 2007) mostró que los jóvenes de entre 13 y 18 años eran ambos víctimas y perpetradores de ciberabuso. En relación a la victimización se encontró que un 25% informó de acoso y humillación por parte de su pareja a través del móvil o por mensajes de texto; el 22% informó que se le había pedido por internet realizar alguna conducta de tipo sexual que no querían; el 19% informó que su pareja utilizó el móvil o internet para lanzar rumores sobre ellos; el 18% dijo que sus parejas utilizaron las redes sociales para acosarles o humillarles; el 11% informó que sus parejas compartieron fotos o vídeos privados; el 17% informó haber sentido miedo de lo que sus parejas podían hacer si no les respondían; el 10% informó haber sido amenazado por su pareja a través de email o mensajería instantánea.

En estudios cualitativos (Draucker & Martsof, 2010) se ha examinado el papel que las nuevas tecnologías juegan en la violencia y abuso en las parejas, encontrándose varias formas en las que los jóvenes utilizaban la tecnología para abusar de sus parejas, como por ejemplo discutir; controlar sus idas y venidas o controlar sus actividades; ejercer agresión emocional hacia la pareja; buscar ayuda durante un episodio de violencia; distanciarse de la pareja no respondiendo a las llamadas o mensajes; y reestablecer el contacto tras un episodio de violencia. Además los jóvenes proporcionaron más ejemplos de ciberabuso como hackear la cuenta Facebook de la pareja, leer todos los mensajes que ella había enviado o recibido y pedirle explicaciones.

El estudio realizado en España sobre este problema (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2013), desde una perspectiva de género, encuentra que la prevalencia de chicas adolescentes que reconoce haber sufrido frecuentemente un control abusivo a través del móvil o de internet es del 9,5%, conducta que un 3,3% de chicos reconoce haber ejercido frecuentemente.

Los resultados anteriormente presentados ponen de manifiesto el grave problema que representa el abuso hacia la pareja a través de las nuevas tecnologías así como la influencia que los mitos del amor romántico relacionados con la violencia de género pueden tener, al permitir ciertas actitudes propias de las primeras fases de dicho problema, en forma de control abusivo, durante las 24 horas del día, desde las redes sociales o nuevas tecnologías como una prueba de amor. La investigación llevada a cabo por Blanco (2014) encontró que 7 de cada 10 adolescentes se mostró de acuerdo con que el control de la pareja a través de la red no era peligroso y que más chicas que chicos, cedían el control de sus cuentas (33% vs 23%) y contraseñas a sus parejas (23% vs 10%) como muestra de amor.

1.3.6. Tipologías de adolescentes que ejercen violencia contra sus parejas e identificación de la violencia de género

La violencia en la pareja ha sido y sigue siendo evaluada a través de escalas de conductas, siendo las más comúnmente empleadas la *Conflict Tactic Scale* (CTS; Straus, 1979); o la *Conflict Tactic Scale 2* (CTS-2; Straus, Hamby, Boney-McCoy, & Sugarman, 1996), además de otras (Foshee, 1996; Wolfe et al., 2001). Sin embargo, han sido criticadas por no recoger adecuadamente toda la complejidad que implica la perpetración de la violencia, entre la que se encuentra la valoración del contexto en el que sucede o las consecuencias que de ella se derivan. Por ejemplo el ítem “retorcí el brazo de mi pareja” valorado como un acto leve, podría no serlo tanto si la consecuencia es un hueso roto (Foshee et al., 2007). Los problemas inherentes de ese tipo de escalas Dobash, Dobash, Wilson, y Daly (1992) han llevado a considerar que conducen a exagerar, malentender o minimizar el problema de la violencia.

Un enfoque alternativo para medir la violencia en la pareja es usar tipologías que consideren mejor la complejidad de condiciones que rodean a la violencia, a partir de las cuales describir su dinámica, motivos, significado, contexto y consecuencias (Kelly & Johnson, 2008) y poder mejorar con ello la toma de decisiones, las sanciones y los programas de tratamiento adaptados a las diferentes características de dicha violencia (Foshee et al., 2007; Holtzworth-Munroe et al., 2000). Una especial relevancia puede tener, en este sentido, desarrollar una tipología de hombres violentos, para favorecer con ello un examen sistemático de cómo y por qué hombres diferentes emplean la violencia contra sus mujeres (Holtzworth-Munroe and Stuart, 1994) y mejorar la eficacia de la terapia, dado que un tratamiento concreto puede ser más efectivo para un subgrupo de hombres violentos que para otro.

Una de las tipologías de violencia en la pareja más relevantes es la establecida por Johnson, a partir de una valoración cualitativa en la que se evalúa a los dos miembros de la pareja, teniendo en cuenta, más allá de lo puramente conductual,

las características de la relación, los motivos, el significado y desarrollo de cada incidente. Desde dicha perspectiva se definen cuatro tipos de violencia (Johnson y Ferraro, 2000): *violencia común de pareja*; *terrorismo íntimo* (denominado inicialmente como *terrorismo patriarcal* (Johnson, 1995); *resistencia violenta y control violento mutuo*. A partir de la Conferencia en Wingspread (2007), se adoptó el término *Coercive Controlling Violence* en lugar de *terrorismo íntimo*, para hacer referencia a un patrón de abuso emocional, intimidación, coerción y control junto con violencia física hacia la pareja, caracterizado por el poder y el control y provocando frecuentemente lesiones en las mujeres. Es el tipo de violencia del que informan los casos de acogida de mujeres maltratadas, los programas de tratamiento ordenados judicialmente, las urgencias de hospitales y los informes policiales. En estos casos la violencia es asimétrica y perpetrada ampliamente por los hombres hacia sus parejas (Kelly & Johnson, 2008).

En uno de los pocos estudios realizados para encontrar tipologías de hombres adolescentes que ejercen violencia contra las mujeres, Lindhorst y Beadnell (2011) emplearon el análisis de clases latentes sobre diferentes tipos de violencia sufrida por madres adolescentes. E identificaron tres patrones de exposición a la violencia íntima en la pareja: a) maltratado, b) exposición moderada y c) baja exposición. Concluyeron que el análisis de clases latentes de la violencia en la pareja contra las mujeres era útil para ilustrar el nivel de riesgo sobre la violencia de los hombres contra las mujeres, mostrando que podía haber abuso psicológico donde el abuso físico estaba ausente, pero que el abuso físico serio ocurría junto con el psicológico.

El estudio realizado en España (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2014), empleando el análisis de clases latentes a partir de lo que los chicos adolescentes reconocen haber ejercido, mostró que los tres grupos de chicos con conductas de abuso tenían un problema similar al denominado por Johnson (2006) “control coercitivo”. La diferencia entre esos tres grupos fue la severidad de combinación de las conductas violentas ejercidas. Las autoras subrayan la posibilidad de detectar desde la adolescencia dos grupos de chicos que se parecen a dos tipos detectados en otras tipologías de adultos maltratadores (Delsol, Margolin and John, 2003; Holtzworth-Munroe, Meehan, Herron, Rehman, and Stuart, 2000; Holtzworth-Munroe, Meehan, Stuart, Herron, and Rehman, 2003). Uno de ellos es el que denominan grupo de *abuso múltiple*, compuesto por chicos que ejercen varios tipos de conducta violenta severa incluyendo el abuso coercitivo. Los principales predictores de pertenecer a este grupo son: la justificación de la violencia y dominancia masculina, la justificación de la violencia como forma de resolver los conflictos y la baja autoestima. El grupo de *abuso psicológico*, que muestra alto nivel de agresión verbal, nivel medio de control abusivo, intimidación y algún abuso físico y sexual. Los principales predictores de pertenecer a este grupo son la justificación de la vio-

lencia para resolver conflictos, mensajes de dominio y violencia recibidos por adultos en la familia y auto-justificación de la violencia y dominio masculino. Además, empleando el grupo de referencia de chicos no-violentos (ausente en la mayoría de las tipologías anteriores), pudieron detectar un tercer grupo de *control abusivo* en el que no se daban formas severas de violencia. Las autoras resaltan la importancia de detectar todos los casos de abuso adolescente masculino, incluso los casos más leves que presentan solo control abusivo, no detectados en investigaciones anteriores realizadas a partir de los grupos de riesgo.

1.4. Objetivos e hipótesis

Esta investigación se orienta en torno a los siguientes objetivos generales:

1. Adaptar instrumentos de evaluación a la población adolescente actual, que permitan conocer cómo es respecto a la violencia de género y sus principales condiciones de riesgo y de protección.
2. Avanzar en el conocimiento de las características de la violencia de género, en las parejas adolescentes que han crecido con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.
3. Conocer cuáles son las manifestaciones de violencia que ocurren en las relaciones de pareja entre adolescentes.
4. Avanzar en la comprensión de las condiciones de riesgo y de protección de la violencia de género entre las y los adolescentes.

A partir de los objetivos generales descritos anteriormente, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Comprobar si existen diferencias entre las y los adolescentes en los siguientes indicadores del desarrollo socioemocional: autoestima, asertividad, empatía y responsabilidad social., así como su posible relación con la violencia de género.
2. Comprobar si existen diferencias entre las y los adolescentes en el acuerdo con los mitos del amor romántico, así como su relación con la violencia que dicen ejercer o sufrir en las relaciones de pareja.
3. Conocer en qué medida las y los adolescentes están de acuerdo con los mitos del amor romántico relacionados con la violencia de género, así como su posible relación con los consejos escuchados a personas adultas de su entorno.
4. Conocer la relación entre el estrés de rol de género masculino de los adolescentes, su justificación del sexismo y la violencia de género y la violencia que afirman ejercer y sufrir en las relaciones de pareja con una chica.

En función de los resultados anteriores sobre estos temas, se plantean las siguientes hipótesis.

H.1. Diferencias entre chicos y chicas

H.1.1. Las chicas mostrarán mayores niveles de empatía y responsabilidad social que los chicos. No habrá diferencias en el nivel de asertividad.

H.1.2. Los chicos mostrarán un mayor nivel de sexismo y de justificación de la violencia que las chicas.

H.1.3. Las chicas manifestarán un mayor acuerdo con los mitos del amor romántico que los chicos.

H.2. Establecimiento de una tipología

H.2.1. Teniendo en cuenta las creencias sexistas de los adolescentes, podrá diferenciarse entre una gran mayoría de chicos adolescentes no sexistas, un grupo intermedio y un grupo muy sexista.

H.2.2. Teniendo en cuenta las creencias sexistas de las adolescentes, podrá diferenciarse entre una gran mayoría de chicas adolescentes no sexistas y un grupo sexista.

H.3. Diferencias entre los chicos muy sexistas y los chicos no sexistas.

H.3.1. El grupo de chicos muy sexistas mostrará menores competencias socioemocionales que el grupo de chicos no sexistas en: autoestima, empatía y responsabilidad social. No habrá diferencias en asertividad.

H.3.2. El grupo de chicos muy sexistas afirmará haber ejercido y haber sufrido mayor violencia física y psicológica en la relación de pareja con una chica que el grupo de chicos no sexistas.

H.3.3. El grupo de chicos no sexista reconocerá en mayor medida que el grupo de chicos muy sexista las conductas de maltrato del chico hacia la chica.

H.3.4. El grupo de chicos muy sexistas mostrará un mayor acuerdo con los mitos del amor romántico y reconocerá haber escuchado más consejos adultos en dicha dirección que el grupo de chicos no sexistas.

H.3.5. El grupo de chicos muy sexistas mostrará mayor estrés de rol de género masculino que el grupo de chicos no sexista.

H.4. Diferencias entre las chicas sexistas y las no sexistas

H.4.1. El grupo de chicas sexistas mostrará menores competencias socioemocionales que el grupo de chicas no sexistas en: autoestima, empatía, responsabilidad social y asertividad.

H.4.2. El grupo de chicas sexistas afirmará haber sufrido y haber ejercido mayor violencia física y psicológica en la relación de pareja con un chico que el grupo de chicas no sexistas.

H.4.3. El grupo de chicas no sexista reconocerá en mayor medida que el grupo de chicas sexista las conductas de maltrato del chico hacia la chica.

H.4.4. El grupo de chicas sexistas mostrará un mayor acuerdo con los mitos del amor romántico y reconocerá haber escuchado más consejos adultos en dicha dirección que el grupo de chicas no sexistas.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Esta investigación se ha realizado con una muestra incidental participando un total de 692 adolescentes, de 3º y 4º de la ESO, de cuatro centros concertados, dos Institutos y un centro privado, de la zona Sur de Madrid. Con edades comprendidas entre los 13 y 18 años, con una media de 14,80 y desviación típica de 0,88.

El alumnado extranjero representó un 7,5% del total, perteneciente a África, América Latina, Asia, y Europa del Este.

En las tablas uno y dos se muestran la distribución de participantes por género y curso.

Tabla 1. Distribución de los/las participantes por género

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Hombre	339	49,0	49,0
Mujer	353	51,0	51,0
Total	692	100,0	100,0

Tabla 2. Distribución de los participantes por curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
3º ESO	378	54,6	54,6
4º ESO	314	45,4	45,4
Total	692	100,0	100,0

2.2. Instrumentos de medida

Para alcanzar los objetivos previstos se emplearon un total de ocho instrumentos de medida:

- Se empleó la *Escala de Autoestima EAR* (Rosenberg, 1965) para la evaluación de la autoestima. Escala ampliamente utilizada en el estudio de dicho constructo y cuyas características psicométricas han sido estudiadas en profundidad. El índice de consistencia interna, *alpha* de Cronbach, se sitúa en torno a 0,80. Dicha Escala consta de diez ítems. El grado de acuerdo se refleja a través de una escala tipo Likert con un rango de 1 a 4.
- *Inventario (I-CE)* de Reuven BarOn (2003), para la evaluación de la Inteligencia Emocional. La consistencia interna del inventario total es de 0,93.

Dicho inventario consta de cinco grandes componentes que a su vez se dividen en subcomponentes. No obstante, para este estudio se emplearon solamente aquellos subcomponentes, detallados a continuación, que obtuvieron correlación negativa con la aceptación de creencias sexistas en un estudio anterior (2009),

- Componente Intrapersonal
 - o Asertividad
- Componente Interpersonal
 - o Empatía
 - o Responsabilidad Social

En la tabla siguiente se detallan los índices de consistencia interna para cada uno de los subcomponentes evaluados, tanto del test original como de los obtenidos a partir del presente estudio.

Tabla 3. Alpha de Bar-On y alpha obtenido en el estudio piloto

COMPONENTE Y SUBCOMPONENTES	Alpha (Bar-ON)	Alpha (Estudio piloto)
Intrapersonal		
– Asertividad	0,68	0,59
Interpersonal		
– Empatía	0,70	0,68
– Responsabilidad Social	0,72	0,69

Tras la comparación de índices se observa que no existen prácticamente diferencias en los subcomponentes intrapersonales. No así sucede con el subcompo-

nente de “Asertividad”, que cuenta con mayor consistencia interna en el estudio original.

En relación a la fiabilidad retest, Bar-On (1997a) indica que la estabilidad del inventario a través del tiempo revela un coeficiente promedio de 0,85 después de un mes.

- *Cuestionario sobre Justificación del Sexismo y Violencia de Género* de Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, M. R. (2010), con la finalidad de evaluar las creencias sexistas. Dicho cuestionario consta de dos factores, Factor I denominado: “Justificación de la violencia de género”, compuesto por 7 ítems, cuyo índice de consistencia interna, *alpha* de Cronbach resultó ser 0,76, con un índice de confianza de 95%. Y el Factor II, llamado: “Justificación de la violencia reactiva y sexismo”, compuesto por 6 ítems, con un índice de consistencia interna, *alpha* de Cronbach de 0,75, siendo el índice de confianza de 95%. Las respuestas se puntúan en una escala Likert de 1 a 4.
- Escala ROMBEL, *Romantic Beliefs Scale* (Metts, S. y Sprecher, S., 1989), para evaluar las creencias románticas. Se empleó esta escala por ser de las más utilizadas por los investigadores para dicho fin. Para desarrollar los ítems de la escala, los autores seleccionaron una tipología del ideal de amor romántico que fue inicialmente creada del análisis de las fuentes literarias (Lantz, Schmitt y Herman, 1973; Michiner, DeLamater y Schwartz, 1986). Ese ideal incluye creencias tales como el amor lo puede todo, el amor como base primaria en la elección de pareja, el amor a primera vista, cada persona tiene un único y verdadero amor y el amor dura siempre. El instrumento de medida ROMBEL, incluye cuatro subescalas etiquetadas como: El amor encuentra un camino, Uno y solo uno, Idealización y Amor a primera vista. La primera subescala consta de seis ítems para medir nociones relacionadas con la elección de pareja basada en el amor, el amor puede con cualquier obstáculo y que el verdadero amor dura siempre. Las otras tres subescalas están formadas por tres ítems cada una. La escala consta de un total de 15 ítems, cuyas respuestas se puntúan en una escala Likert de 1 a 7. Respecto a la fiabilidad de la escala para las muestras originales, el *alpha* de Cronbach resultó ser de .81 para la totalidad de la escala y de .57 a .80 para las subescalas. Estudios posteriores encuentran también altos coeficientes de alfa (Jones y Cunningham, 1996; Sharp y Ganong, 2000). La escala demostró tener altos coeficientes de fiabilidad pasados seis meses, y además se trata de una medida cuyos niveles de consistencia temporal resultan ser aceptables tanto para mujeres como para hombres.
- Se evaluó en qué medida los y las adolescentes habían escuchado ciertos consejos, relacionados con el sexismo, a adultos cercanos a ellos, a partir de los que

las autoras Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, M. R. (2010), emplearon en su investigación. Presenta un índice de fiabilidad *alpha* de Cronbach de 0,59.

- Escala *Masculine Gender Role Stress (MGRS)*, de los autores Eisler, R. M., and Skidmore, J. R. (1987), para evaluar el estrés o ansiedad frente al rol de género masculino que en un futuro podrían sentir los chicos. La escala presenta un índice de consistencia interna, *alpha* de Cronbach, de 0,90 (Eisler, Skidmore, and Ward, 1988). Se tomaron dos de los cinco factores de los que está compuesta la escala. Los dos factores empleados en esta investigación fueron el Factor 3, relacionado con el estrés que puede o podría suponer la subordinación a la mujer y el Factor 4, relacionado con la inferioridad intelectual. El resto de factores fueron omitidos por no considerarse relevantes en esta investigación. Las puntuaciones a cada uno de los ítems se registraron en una escala likert de 0 a 5 puntos, desde nada de ansiedad hasta muchísima ansiedad.
- *Cuestionario de percepción de maltrato* elaborado por Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, M. R. (2010). Se empleó con la finalidad de evaluar hasta qué punto determinadas conductas dirigidas de un chico hacia una chica y viceversa son consideradas maltrato por las y los adolescentes. Las respuestas se puntuaron en una escala likert de 1 a 4. Presenta un índice de fiabilidad *alpha* de Cronbach de 0,95.
- *The Revised Conflict Tactics Scale, CTS2* (Straus, 1996), se emplearon dos de las cinco subescalas que la componen para evaluar la frecuencia de conductas violentas en la pareja. De la subescala de agresión psicológica se excluyeron dos ítems por considerarse que no se ajustaban a la edad de los participantes, y para uno de los ítems de la subescala de agresión física se tomó la traducción del mismo realizada por Graña, J.L. (2007) y se modificó la redacción de otro ítem, por valorarlos demasiado duros para una población tan joven como la que representa esta investigación. El total de ítems fue de 6 para la subescala de agresión psicológica y 11 para la de agresión física, teniendo en cuenta que cada ítem consta de dos enunciados uno referente a la persona que contesta y otro que se refiere a su pareja. Las respuestas se registran en una escala de 0 a 4.

El índice de consistencia interna, *alpha* de Cronbach, de la escala de agresión psicológica en la CTS2 original es de .79 y el de la escala de agresión física de .86.

2.3. Diseño y Procedimiento

Para iniciar la investigación fue necesario solicitar a los equipos directivos de los diferentes centros educativos del municipio de Alcorcón, la aplicación de un cuestionario, a través del acceso a un blog vía Internet, al alumnado de los cursos de 3º

y 4º de Secundaria Obligatoria. En todos los centros fueron los orientadores quienes se encargaron de organizar la sesión de evaluación con los diferentes cursos.

Se solicitó el consentimiento a las familias a través de una circular que facilitamos a los orientadores de los centros implicados. En ella se les informaba acerca de la participación en un estudio sobre Prevención de Violencia de Género realizado en colaboración con la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, en el que sus hijos/as deberían cumplimentar un cuestionario online de forma anónima.

La totalidad de los cuestionarios descritos en el apartado anterior, se aplicaron en una sesión de clase que en ningún caso excedió los cuarenta y cinco minutos y se procedió en el aula de informática. En todos los centros educativos, el orientador fue el encargado de dirigir la sesión de evaluación. El horario en el que el alumnado completó el cuestionario fue siempre de mañana.

El procedimiento a seguir con el alumnado, se explicó de forma general a todos los orientadores del municipio de Alcorcón, en una de las sesiones informativas que estos mantienen mensualmente con el coordinador de la Unidad de Programas de la DAT Sur. Posteriormente se les envió un correo electrónico con los pasos a seguir de cara a la aplicación del cuestionario. Para controlar el momento de dicha aplicación, así como los participantes de la investigación, se pidió a los orientadores que avisaran del día y la hora de aplicación en su centro, para así mantener abierto el blog durante ese periodo, ya que en caso contrario no podrían acceder a él.

2.4. Análisis de datos

Las propiedades psicométricas de los instrumentos de evaluación utilizados se analizaron empleando los programas de análisis SPSS/Windows, v. 19.0 y 22.0. Y el Programa estadístico Factor 9.2.

El tipo de análisis de datos realizado para la comparación de medias fue: *t* de Student y anova. También se realizó análisis de conglomerados.

3. RESULTADOS

3.1. Validación de instrumentos

3.1.1. Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965)

De los 10 ítems de la escala, cinco se recodificaron en distinta variable.

Se calculó el análisis de fiabilidad como consistencia interna del test, por medio del coeficiente Alpha de Cronbach total, resultando para la totalidad de ítems de 0,85

En la tabla cuatro se detallan la media y desviación típica para cada ítem del test. Se tuvo un total de participantes $n = 692$.

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas

	Media	Desviación típica
01 En general estoy satisfecho conmigo mismo	3,15	,75
02 A veces pienso que no soy bueno en nada	2,87	,96
03 Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades	3,21	,72
04 Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	3,31	,74
05 Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso	2,93	,95
06 A veces me siento realmente inútil	2,97	1,02
07 Tengo la sensación de que soy una persona de valía al menos igual que la mayoría de la gente	3,16	,85
08 Ojalá me respetara más a mí mismo	2,74	1,07
09 En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado	3,42	,86
10 Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	3,11	,86

3.1.2. Bar-On

Se recodificaron en distintas variables los ítems precisos de la escala de cada componente socioemocional evaluado.

Se calculó el índice de fiabilidad como consistencia interna por medio del Coeficiente Alpha de Cronbach, para cada uno de los componentes socioemocionales.

- *Componente de Asertividad*

Se obtuvo un índice de fiabilidad de 0,59.

En la tabla cinco se muestran las medias y desviaciones típicas para cada elemento del componente.

Tabla 5. Medias y desviaciones típicas

	Media	Desviación típica
13 No soy capaz de expresar mis ideas	3,42	1,18
15 Cuando estoy enojado/a con alguien se lo puedo decir	3,68	1,08
20 Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo	4,00	1,02
23 Me resulta difícil decir “no” aunque tenga el deseo de hacerlo	3,21	1,25
25 Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso	3,57	1,08
28 Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza	3,66	1,20
31 Me es difícil hacer valer mis derechos	3,55	1,18

- *Componente de Empatía*

Se obtuvo un índice de fiabilidad de 0,68.

En la tabla seis se muestran las medias y desviaciones típicas para cada elemento del componente.

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas

	Media	Desviación típica
12 Soy incapaz de comprender como se sienten los demás	3,75	1,15
16 Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas	4,01	,89
18 Mis amigos me confían sus intimidades	4,04	1,00
19 Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento	4,31	,89
21 Me importa lo que puede sucederle a los demás	4,09	,98
26 Soy sensible a los sentimientos de las otras personas	3,69	1,05
29 Me es difícil ver sufrir a la gente	3,94	1,14
30 Intento no herir los sentimientos de los demás	3,95	1,05

- *Componente de Responsabilidad Social*

Se obtuvo un índice de fiabilidad de 0,69.

En la tabla siete se muestran las medias y desviaciones típicas para cada elemento del componente.

Tabla 7. Medias y desviaciones típicas

	Media	Desviación típica
11 Me gusta ayudar a la gente	4,29	,77
14 No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen	3,95	1,09
17 A la gente le resulta difícil confiar en mí	4,12	1,01
19 Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento	4,31	,89
21 Me importa lo que puede sucederle a los demás	4,09	,982
22 Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones	3,16	1,30
24 Soy capaz de respetar a los demás	4,39	,79
26 Soy sensible a los sentimientos de las otras personas	3,69	1,05
27 Considero que es muy importante ser un/a ciudadano/a que respeta la ley	3,77	1,03
29 Me es difícil ver sufrir a la gente	3,94	1,14

3.1.3. Cuestionario de Justificación del sexismo y violencia de género (Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R., 2010)

- **Análisis de fiabilidad**

Se calculó el índice de consistencia interna del cuestionario por medio del coeficiente *alpha* de Cronbach, siendo de 0,84, con un índice de confianza del 95%. Y de cada uno de los dos factores de los que se compone el cuestionario. El valor del coeficiente *alpha* de Cronbach para el Factor I resultó ser de 0,76 y para el Factor II de 0,78.

En la tabla siguiente se detallan la media y desviación típica para cada ítem del cuestionario. Se tuvo un total de participantes de $n = 692$.

Tabla 8. Medias y desviaciones típicas

	Media	Desviación típica
32 El hombre que parece agresivo es más atractivo	1,42	,73
33 Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	1,36	,77
34 Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	1,88	,92
35 Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda	1,50	,79
36 Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero conviene que no le denuncie	1,24	,71
37 Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo la situación	1,40	,74
38 Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	1,66	,81
39 Los hombres no deben llorar	1,38	,77
40 Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo	1,34	,64
41 Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quien es el que manda	1,38	,69
42 Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre	1,21	,51
43 La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	1,49	,83
44 Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	1,11	,45

En la tabla nueve se muestra la media y desviación típica para la totalidad del cuestionario y para cada uno de los factores:

Tabla 9. Estadísticos del cuestionario de Justificación del Sexismo y Violencia de Género

	Media	Desviación típica	Número de ítems
Puntuación en el test	18,38	5,58	13
Puntuación Factor I	9,17	2,98	7
Puntuación Factor II	9,2	3,36	6

3.1.4. Escala sobre las creencias románticas ROMBEL (Sprecher, S. and Metts, S., 1989)

La dimensionalidad de la escala se estudió realizando un análisis factorial a partir del Programa estadístico Factor 9.2.

- **Análisis factorial**

En el análisis original del test (Sprecher & Metts, 1989) las autoras obtuvieron una solución de cuatro factores. Sin embargo, con la muestra del estudio presente, tras la realización del análisis factorial se obtiene la solución de 2 factores, lo que podría explicarse por la edad de la muestra, ya que en el estudio original fue de 19,55 años, frente a la muestra empleada en el estudio actual que fue de 14,80 años. El conjunto de los factores explicó el 42,57% de la varianza total. En la tabla 10 se muestran las saturaciones de cada ítem.

Tabla 10. Tabla de saturaciones. Matriz de configuración. Rotación Promax.

	Factor	
	1	2
45 No necesito conocer a alguien durante un tiempo antes de enamorarme de él o ella		,338
46 Si estuviera enamorado/a de alguien, me comprometería con él o ella aunque mis padres y amigos/as desaprobaran la relación.		,336
47 Una vez que experimente el amor verdadero, nunca volveré a experimentarlo de nuevo con la misma intensidad, con otra persona.		,554
48 Creo que estar verdaderamente enamorado es estarlo para siempre.		,591
49 Si amo a alguien, sé que puedo hacer que la relación funcione a pesar de las dificultades.	,439	
50 Cuando encuentre mi “amor verdadero”, probablemente lo sabré poco después de encontrarnos.		,708
51 Estoy seguro/a de que cada nuevo aspecto que conozca acerca de la persona elegida para un compromiso a largo plazo, me agradará.		,549
52 La relación que tenga con mi “amor verdadero” será casi perfecta.		,608
53 Si amo a alguien, encontraré la forma de que estemos juntos con independencia de la oposición que exista, distancia física, o cualquier otra barrera.	,586	

	Factor	
	1	2
54 Habrá un solo amor verdadero para mí.		,615
55 Si la relación que mantengo es la que se supone tiene que ser, cualquier obstáculo (por ejemplo, falta de dinero, distancia física, conflictos en el trabajo) podrá superarse.	,625	
56 Si encuentro a la persona adecuada, es muy probable que me enamore casi de inmediato.		,552
57 Espero que en mi relación de pareja, el amor romántico realmente dure; que no desaparezca con el tiempo.	,652	
58 La persona a quien ame será la pareja romántica perfecta; por ejemplo, él/ella será tolerante, comprensivo/a y me amará.	,455	
59 Creo que si mi pareja y yo nos queremos, podremos superar cualquier problema que nos surja.	,850	

Las inferiores a 0,30 se han omitido.

Los factores podrían interpretarse, teniendo en cuenta la versión original (Sprecher & Metts, 1989), de la siguiente manera:

Factor I: *El amor encuentra su camino*. Compuesto por 6 ítems: 49; 53; 55; 57; 58 y 59.

Factor II: *Idealización y amor a primera vista*. Incluye 9 ítems: 45; 46; 47; 48; 50; 51; 52; 54 y 56.

La correlación entre los dos factores resultó ser de 0,64.

• Puntuaciones medias y típicas de los ítems de la escala

En la tabla 11 se muestran la media y desviación típica para cada ítem de la escala. Se tuvo un total de participantes de $n = 692$.

Tabla 11. Medias y desviaciones típicas

	Media	Desviación típica
45 No necesito conocer a alguien durante un tiempo antes de enamorarme de él o ella	2,97	1,80
46 Si estuviera enamorado/a de alguien, me comprometería con él o ella aunque mis padres y amigos/as desaprobaran la relación.	5,18	1,64
47 Una vez que experimente el amor verdadero, nunca volveré a experimentarlo de nuevo con la misma intensidad, con otra persona.	3,70	1,99
48 Creo que estar verdaderamente enamorado es estarlo para siempre.	4,24	1,92
49 Si amo a alguien, sé que puedo hacer que la relación funcione a pesar de las dificultades.	5,57	1,49

	Media	Desviación típica
50 Cuando encuentre mi “amor verdadero”, probablemente lo sabré poco después de encontrarnos.	4,19	1,72
51 Estoy seguro/a de que cada nuevo aspecto que conozca acerca de la persona elegida para un compromiso a largo plazo, me agradará.	4,24	1,66
52 La relación que tenga con mi “amor verdadero” será casi perfecta.	4,62	1,64
53 Si amo a alguien, encontraré la forma de que estemos juntos con independencia de la oposición que exista, distancia física, o cualquier otra barrera.	5,26	1,52
54 Habrá un solo amor verdadero para mí.	3,67	1,92
55 Si la relación que mantengo es la que se supone tiene que ser, cualquier obstáculo (por ejemplo, falta de dinero, distancia física, conflictos en el trabajo) podrá superarse.	5,45	1,52
56 Si encuentro a la persona adecuada, es muy probable que me enamore casi de inmediato.	4,15	1,74
57 Espero que en mi relación de pareja, el amor romántico realmente dure; que no desaparezca con el tiempo.	5,97	1,26
58 La persona a quien ame será la pareja romántica perfecta; por ejemplo, él/ella será tolerante, comprensivo/a y me amará.	5,15	1,56
59 Creo que si mi pareja y yo nos queremos, podremos superar cualquier problema que nos surja.	5,91	1,30

En la tabla 12 se detallan la media y la desviación típica para la totalidad de la escala y para cada uno de los factores de la escala de creencias románticas:

Tabla 12. Estadísticos de la Escala de creencias románticas

	Media	Desviación típica	N de elementos
Puntuación en el test	70,27	13,77	15
Puntuación Factor I	33,31	6,00	6
Puntuación Factor II	36,96	9,65	9

- **Análisis de fiabilidad**

El índice de fiabilidad estimada, obtenido a partir del programa Factor 9.2 fue de 0,81 tanto para el Factor I como el Factor II.

3.1.5. Consejos escuchados por los y las adolescentes a adultos cercanos (Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R., 2010)

- **Análisis factorial**

Tras realizar el análisis factorial se obtiene la solución de 2 factores. El conjunto de los mismos explicó el 71,71% de la varianza total.

En la tabla 13 se muestran las saturaciones de cada ítem:

Tabla 13. Tabla de saturaciones. Matriz de configuración. Rotación Promax.

	Factor	
	1	2
61 Para tener una buena relación de pareja tienes que encontrar tu media naranja y así llegar a ser como una sola persona.		,548
62 Los celos son una expresión de amor		,546
63 Para tener una buena relación de pareja conviene que el hombre sea un poco superior a la mujer, en edad, en el dinero que gana...	,752	
64 Las mujeres deben evitar llevar la contraria al hombre que quieren.	,751	

Los dos factores sobre consejos escuchados a personas adultas podrían interpretarse:

- a) Factor I: Consejos para el dominio y la sumisión. Hace referencia a la superioridad del hombre frente a la mujer y al hecho de que las mujeres eviten llevar la contraria al hombre.
- b) Factor II: Consejos relacionados con aquellos mitos del amor románticos que pueden conducir a la violencia. Se refiere al de la media naranja y al de los celos.

El elemento uno: “Si alguien te pega, pégale tú”, presentaba una saturación inferior a 0,30 en cualquiera de los dos factores, por lo que se decidió eliminarlo del análisis final.

• Análisis de fiabilidad

Se procedió a calcular el índice de fiabilidad a través del coeficiente de *alpha* de Cronbach total y para cada uno de los factores. El índice de fiabilidad *alpha* obtenido para la totalidad de ítems del cuestionario ha sido de 0,59, con un índice de confianza del 95%. Para el Factor I: “consejos de dominio y sumisión”, fue de 0,72 y para el Factor II: “consejos relacionados con aquellos mitos del amor romántico que pueden conducir a la violencia”, de 0,46.

3.1.6. Escala de Estrés de Rol de Género Masculino (Eisler, R.M., & Skidmore, J.R., 1987)

Se estudió la dimensionalidad de la escala a través del análisis factorial exploratorio con el método de factorización de ejes principales y rotación promax.

- **Análisis factorial**

Se obtuvo la solución de dos factores. El conjunto de los mismos explicó el 50,61% de la varianza total del test.

En la tabla 14 se muestran las saturaciones de cada ítem.

Tabla 14. Tabla de saturaciones. Matriz de configuración. Rotación Promax.

	Componente	
	1	2
65 Ser superado en el trabajo por una mujer.	,83	
66 Tener como jefe a una mujer.	,85	
67 Dejar que una mujer controle la situación.	,86	
68 Estar casado con alguien que gana más dinero que tú.	,63	
69 Estar con una mujer que tiene más éxito que tú.	,67	
70 Ser superado en el juego por una mujer.	,56	
71 Necesitar que tu mujer trabaje fuera de casa para ayudar a la familia.	,34	
72 Admitir ante tus amigos que realizas las tareas domésticas.	,69	
74 Tener que preguntar por una dirección cuando estás perdido.		,51
75 Trabajar con gente que es más ambiciosa que tú.		,78
76 Hablar con una feminista.		,67
77 Que haya gente que diga que eres indeciso.		,85
78 Que haya quien diga que eres demasiado emotivo (sensible).		,57
79 Trabajar con gente más brillante que tú intelectualmente.		,70
80 Quedarte en casa durante el día con un niño enfermo.		,51

Se han omitido las saturaciones inferiores a 0,30.

Se decidió eliminar el ítem número 73 (“estar con una mujer que es mucho más alta que tú”) de la escala por presentar muy baja saturación. Podría explicarse porque a esas edades las chicas presentan un crecimiento más acelerado que los chicos, de manera que están acostumbrados a que las chicas sean normalmente más altas que ellos. Conviene también tener en cuenta que los participantes de la muestra original tenían una edad media de 19,71 años, a diferencia de la edad media empleada en esta tesis que fue de 14,80 años. Además, en la muestra original (Eisler and Skidmore, 1987) fue considerado el ítem más débil.

Los factores obtenidos pueden interpretarse de la siguiente manera (Eisler and Skidmore, 1987):

Factor I: representa situaciones de subordinación a la mujer. Compuesto por los ítems: 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71 y 72.

Factor II: refleja situaciones de inferioridad intelectual. Compuesto por los ítems: 74; 75; 76; 77; 78; 79 y 80.

- **Análisis de fiabilidad**

El índice de fiabilidad se obtuvo a partir del coeficiente de *alpha* de Cronbach total y para cada uno de los factores.

El índice de fiabilidad *alpha* obtenido para la totalidad del test fue de 0,89, con un índice de confianza del 95%.

El valor del coeficiente *alpha* para el factor I resultó ser de 0,87 y para el factor II de 0,80.

3.1.7. Cuestionario de Percepción de maltrato (Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R., 2010)

De los 19 ítems que emplearon las autoras en su investigación, se decide eliminar cinco por no tratarse de conductas que representen maltrato. Las autoras los incluyeron con el fin de evitar una respuesta global y detectar respuestas no consistentes. En el estudio presente, el alumnado debía responder a 142 ítems en total de muy diversos temas, de manera que no se consideró relevante incluir dichos ítems.

- **Percepción de maltrato del chico a la chica**

- o **Análisis factorial**

Se obtuvo la solución de dos factores. El conjunto de los mismos explica el 66,72% de la varianza total del test.

En la tabla quince se muestran las saturaciones para cada ítem:

Tabla 15. Tabla de saturaciones. Matriz de configuración. Rotación Promax.

	Factor	
	1	2
81 Decirle que no vale nada.		,639
82 Hacerle sentir miedo.		,535
83 Insultarla.		,770
84 Romperle algo.		,564
85 Decirle con quien puede o no puede hablar, a donde puede o no ir.		,734
86 Tratar de que no vea a sus amigas.		,771
87 Controlar todo lo que hace.		,595
88 Insistir en tener una relación sexual cuando ella no quiere.	,506	

	Factor	
	1	2
89 Decirle que si le deja le hará daño.	,480	
90 Pegarla.	,946	
91 Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.	,928	
92 Grabarla en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que ella lo sepa.	,487	
93 Enviarle mensajes por internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando.	,764	
94 Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que ella hubiera dado permiso.	,711	

Las saturaciones inferiores a 0,30 se han omitido.

- **Percepción de maltrato de la chica al chico**

- o **Análisis factorial**

Se obtuvo la solución de dos factores. El conjunto de los mismos explica el 71,14% de la varianza total del test.

En la tabla 16 se muestran las saturaciones para cada ítem.

Tabla 16. Tabla de saturaciones. Matriz de configuración. Rotación Promax.

	Factor	
	1	2
95 Decirle que no vale nada.		,876
96 Hacerle sentir miedo.		,663
97 Insultarle.		,859
98 Romperle algo.		,655
99 Decirle con quien puede o no puede hablar, o a donde puede o no ir.		,719
100 Tratar de que no vea a sus amigos		,663
101 Controlar todo lo que hace.		,452
102 Insistir en tener una relación sexual cuando él no quiere.	,597	
103 Decirle que si le deja le hará daño.	,639	
104 Pegarle.	,841	
105 Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.	,821	
106 Grabarle en móvil o en video, o hacerle fotos sin que él lo sepa.	,648	
107 Enviarle mensajes por internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando.	,882	
108 Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que él hubiera dado permiso	,862	

Se han omitido las saturaciones inferiores a 0,30.

Al igual que en el estudio original (Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R., 2011) se desprenden dos factores que se interpretan de la siguiente manera:

- a) Factor I: Abuso emocional, que incluye situaciones de agresión psicológica, aislamiento y control. Además del elemento “romperle algo”, que justifican las autoras debido a que es percibido como menos grave que las situaciones planteadas en el factor de “abuso múltiple”.
- b) Factor II: Abuso múltiple, en el que se incluyen situaciones de agresión física, coacción, amenazas, abuso a través de las nuevas tecnologías y presión para conductas sexuales.

• **Análisis de fiabilidad**

Se calculó el Coeficiente Alpha de Cronbach como índice de consistencia interna, para el total y cada factor.

Se obtuvo un índice de fiabilidad para la totalidad de ítems del test de percepción de maltrato, del chico a la chica de 0,95 y de la chica al chico de 0,95, con un índice de confianza del 95%.

- En la tabla 17 se muestran las medias y desviaciones típicas para cada ítem del test “**Percepción de maltrato del chico a la chica**”.

Se tuvo un total de participantes $n = 692$.

Tabla 17. Medias y desviaciones típicas. Grupo completo

	Media	Desviación típica
81 Decirle que no vale nada.	3,20	,86
82 Hacerle sentir miedo.	3,52	,79
83 Insultarla.	3,38	,79
84 Romperle algo.	3,38	,84
85 Decirle con quien puede o no puede hablar, a donde puede o no ir.	3,47	,80
86 Tratar de que no vea a sus amigas.	3,49	,79
87 Controlar todo lo que hace.	3,45	,81
88 Insistir en tener una relación sexual cuando ella no quiere.	3,56	,78
89 Decirle que si le deja le hará daño.	3,53	,86
90 Pegarla.	3,81	,63
91 Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.	3,76	,65
92 Grabarla en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que ella lo sepa.	3,40	,80
93 Enviarle mensajes por internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando.	3,70	,68
94 Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que ella hubiera dado permiso.	3,67	,70

- En la tabla 18 se muestran las medias y desviaciones típicas para cada ítem del test “Percepción de maltrato de la chica al chico”.

Tabla 18. Medias y desviaciones típicas. Grupo completo

	Media	Desviación típica
95 Piensa hasta qué punto la siguiente conducta, de una chica hacia su novio, puede considerarse maltrato: decirle que no vale nada.	3,35	,84
96 Hacerle sentir miedo.	3,41	,84
97 Insultarle.	3,33	,87
98 Romperle algo.	3,39	,84
99 Decirle con quien puede o no puede hablar, o a donde puede o no ir.	3,45	,80
100 Tratar de que no vea a sus amigos	3,47	,82
101 Controlar todo lo que hace.	3,45	,80
102 Insistir en tener una relación sexual cuando él no quiere.	3,40	,92
103 Decirle que si le deja le hará daño.	3,52	,83
104 Pegarle.	3,66	,75
105 Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.	3,65	,73
106 Grabarle en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que él lo sepa.	3,46	,82
107 Enviarle mensajes por internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando.	3,62	,72
108 Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que él hubiera dado permiso	3,63	,72

3.1.8. The Revised Conflict Tactics Scale, CTS2 (Straus, 1996)

Se obtiene el índice de consistencia interna a través del Coeficiente de Alpha de Cronbach para la violencia ejercida y sufrida y para cada uno de los dos factores.

• Violencia Ejercida

Análisis de Fiabilidad

El índice de fiabilidad *alpha* alcanzado para la totalidad de ítems del test, en violencia ejercida, ha sido de 0,96, con un índice de confianza del 95%.

El valor del coeficiente *alpha* para el Factor I: agresión psicológica ejercida, ha sido de 0,83. Y para el Factor II: agresión física ejercida, de 0,97.

o *Factor I: Violencia psicológica ejercida*

En la tabla 19 se muestran las medias y desviaciones típicas para cada ítem de la escala, en el Factor I. El total de participantes fue de n = 325.

Tabla 19. Puntuación media y desviación típica en violencia psicológica ejercida

	Media	Desviación típica
109 Insulté a mi pareja.	,92	1,03
111 Pisé a mi pareja.	,53	,97
113 Dije algo para fastidiar a mi pareja.	1,85	,93
115 Llamé a mi pareja gordo/a o feo/a	,62	1,10
117 Destruí algo que pertenecía a mi pareja.	,46	,99
119 Amenacé con golpear o lanzar algo a mi pareja.	,37	,95

o *Factor II: Violencia física ejercida*

En la tabla veinte se muestran las medias y desviaciones típicas para cada ítem de la escala, en el Factor II. El total de participantes fue de $n = 325$.

Tabla 20. Puntuación media y desviación típica en violencia física ejercida

	Media	Desviación típica
121 Lancé algo a mi pareja que pudo hacerle daño.	,34	,89
123 Retorcí el brazo a mi pareja o le tiré del pelo.	,34	,88
125 Agarré a mi pareja.	,59	1,03
127 Di una torta a mi pareja.	,42	,93
129 Amenacé con un arma a mi pareja.	,21	,78
131 Di un puñetazo a mi pareja.	,23	,77
133 Agarré por el cuello a mi pareja.	,27	,88
135 Golpeé a mi pareja contra una pared.	,23	,81
137 Pegué a mi pareja.	,27	,83
139 Le hice una quemadura a mi pareja.	,21	,80
141 Di una patada a mi pareja.	,28	,85

• **Violencia Sufrida**

Análisis de Fiabilidad

El índice de fiabilidad alpha alcanzado para la totalidad de ítems del test, en violencia sufrida, ha sido de 0,97, con un índice de confianza del 95%.

El valor del coeficiente alpha para el Factor I: agresión psicológica sufrida, ha sido de 0,85. Y para el Factor II: agresión física sufrida, de 0,97.

○ *Factor I: Violencia psicológica sufrida*

En la tabla 21 se muestran las medias y desviaciones típicas para cada ítem de la escala, en el Factor I. El total de participantes fue de $n = 324$.

Tabla 21. Medias y desviaciones típicas en violencia psicológica sufrida

	Media	Desviación típica
110 Mi pareja me insultó	,97	1,07
112 Mi pareja me pisó	,53	,95
114 Mi pareja dijo algo para fastidiarme.	1,80	,98
116 Mi pareja me llamó ordo/a o feo/a.	,57	1,02
118 Mi pareja destruyó algo que me pertenecía.	,43	,93
120 Mi pareja me amenazó con golpearme o lanzarme algo.	,39	,97

○ *Factor II: Violencia física sufrida*

En la tabla veintidós se muestran las medias y desviaciones típicas para cada ítem de la escala, en el Factor I. El total de participantes fue de $n = 324$.

Tabla 22. Medias y desviaciones típicas en violencia física sufrida

	Media	Desviación típica
122 Mi pareja me lanzó algo que pudo hacerme daño.	,34	,87
124 Mi pareja me retorció el brazo o me tiró del pelo.	,36	,90
126 Mi pareja me agarró.	,62	1,06
128 Mi pareja me dio una torta.	,38	,96
130 Mi pareja me amenazó con un arma.	,23	,80
132 Mi pareja me dio un puñetazo.	,23	,82
134 Mi pareja me agarró del cuello.	,27	,87
136 Mi pareja me golpeó contra una pared.	,25	,85
138 Mi pareja me pegó.	,28	,86
140 Mi pareja me hizo una quemadura.	,18	,74
142 Mi pareja me dio una patada.	,26	,81

3.2. Contraste de hipótesis para las diferentes variables estudiadas

3.2.1. En relación a las diferencias de género

3.2.1.1. Acerca de la autoestima

Diferencias de sexo por edad para medidas independientes

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas por género y edad, se realiza un anova de sexo por edad.

Tras haber realizado el anova, se obtiene significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 666\text{gl}) = 44,05$, $p < 0,001$, con un η^2 parcial = 0,062. No sucede así con la edad, $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 0,36$, $p = 0,69$.

Se obtiene también significación estadística en la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 5,35$, $p = 0,05$, con un η^2 parcial = 0,016.

En la tabla 23 aparecen las puntuaciones medias y típicas por género y edad.

Tabla 23. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en autoestima

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	32,71	5,34	138
	2	33,19	4,88	126
	3	31,51	5,70	68
	Total	32,65	5,27	332
Mujer	1	29,58	5,85	135
	2	28,29	5,73	147
	3	30,44	5,84	58
	Total	29,17	5,84	340
Total	1	31,16	5,80	273
	2	30,55	5,88	273
	3	31,02	5,77	126
	Total	30,89	5,83	672

La siguiente figura muestra las puntuaciones medias totales obtenidas por género y edad.

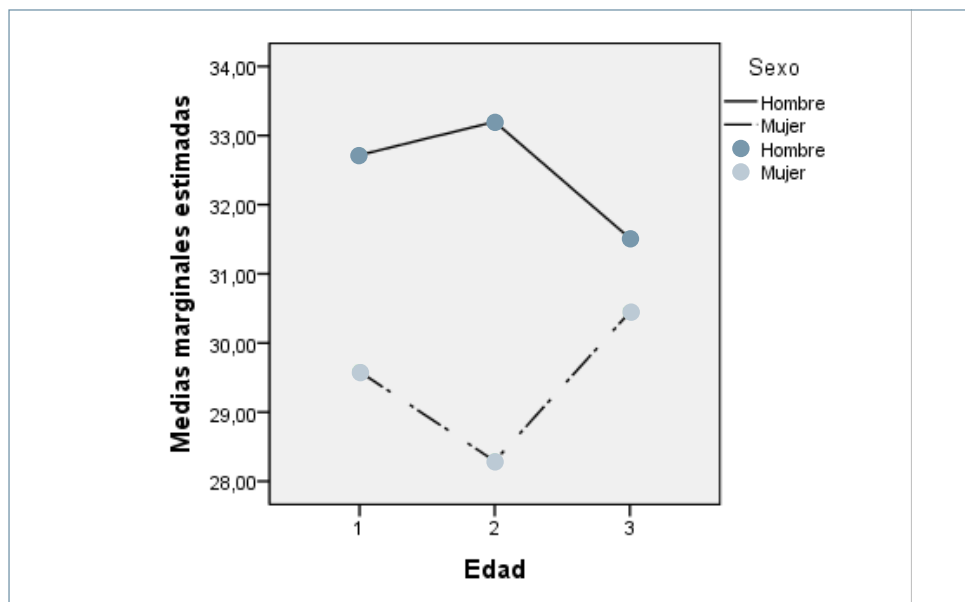


Figura 1. Puntuación media total

Las chicas adolescentes alcanzaron puntuaciones medias en autoestima siempre por debajo de las alcanzadas por los chicos. A medida que aumenta la edad, las puntuaciones obtenidas por las chicas van siendo mayores, aunque siempre por debajo de la puntuación media de los chicos. Se observa, no obstante que la edad de 15 años es el momento en que las chicas manifiestan menos autoestima.

3.2.1.2. *Acerca de las competencias socioemocionales: empatía, responsabilidad social y asertividad*

• **Componente de empatía**

Tras haber realizado el anova, se obtiene significación estadística en el factor sexo $F(1 \text{ y } 666\text{gl}) = 76,38, p < 0,001$, con un η^2 parcial = 0,103. También se obtiene significación estadística en el factor edad $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 3,86, p = 0,02$, con un η^2 parcial = 0,01. No sucede así con la interacción sexo*edad $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 0,86, p = 0,42$.

En la tabla 24 se muestran las puntuaciones medias por género y edad.

Tabla 24. Puntuaciones medias en empatía

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	30,06	4,97	138
	2	30,17	4,38	126
	3	30,95	4,38	68
	Total	30,28	4,63	332
Mujer	1	33,37	3,91	135
	2	32,66	4,14	147
	3	34,44	3,36	58
	Total	33,25	3,96	340
Total	1	31,70	4,77	273
	2	31,51	4,42	273
	3	32,56	4,30	126
	Total	31,78	4,55	672

La figura dos muestra las puntuaciones medias por género y edad.

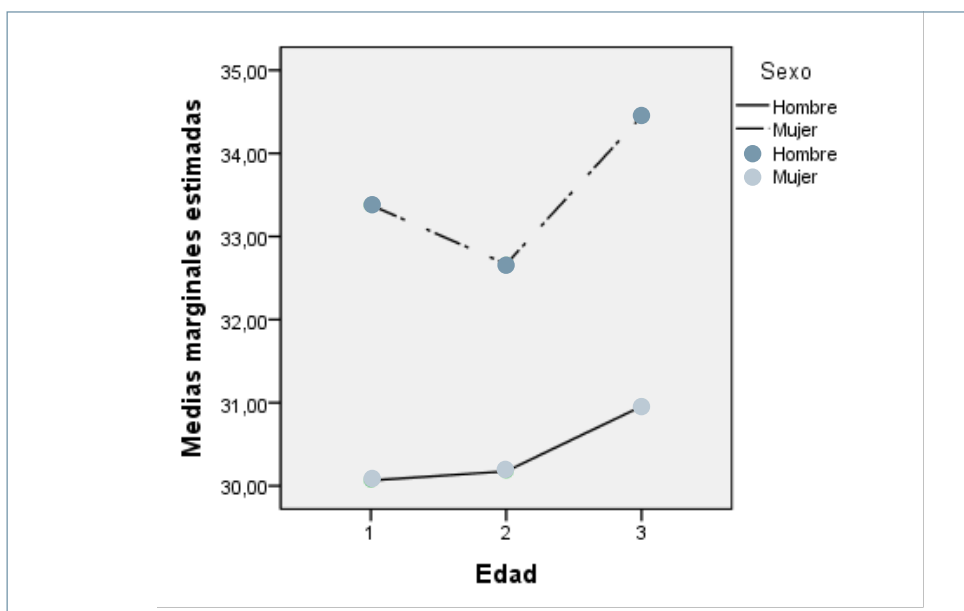


Figura 2: Puntuación media en Empatía

- **Componente de responsabilidad social**

Tras haber realizado el anova, se obtiene significación estadística en el factor sexo $F(1 \text{ y } 666\text{gl}) = 77,84, p < 0,001$, con un η^2 parcial = 0,105. No sucede así con la edad $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 1,55, p = 0,21$. Y tampoco se obtiene significación estadística en la interacción sexo*edad $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 2,67, p = 0,07$.

En la tabla 25 se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad.

Tabla 25. Puntuación media y desviación típica, por género y edad

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	38,31	5,47	138
	2	38,07	5,21	126
	3	37,60	4,79	68
	Total	38,07	5,23	332
Mujer	1	41,62	4,58	135
	2	40,57	4,74	147
	3	42,55	4,19	58
	Total	41,32	4,63	340
Total	1	39,95	5,31	273
	2	39,42	5,11	273
	3	39,88	5,14	126
	Total	39,72	5,19	672

La figura tres muestra las puntuaciones medias por género y edad

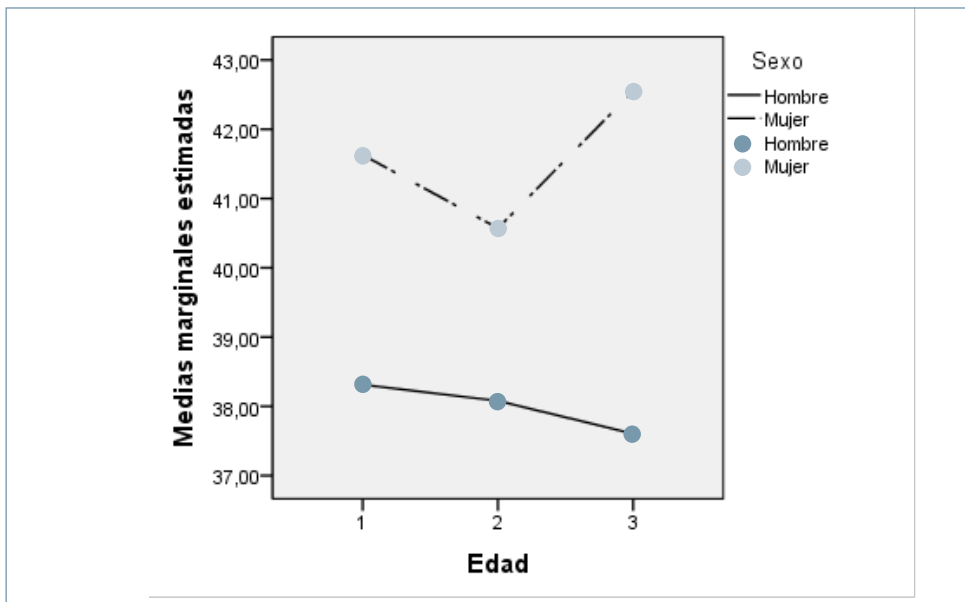


Figura 3. Puntuación media en Responsabilidad Social

- **Componente de asertividad**

Tras realizar el anova, no se obtiene significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 666\text{gl}) = 0,034, p = 0,85$, ni para la edad, $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 1,44, p = 0,23$, ni para la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 1,68, p = 0,18$.

En la tabla 26 se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad.

Tabla 26. Puntuación media y desviación típica, por género y edad

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	24,94	4,34	138
	2	25,55	4,39	126
	3	25,08	4,34	68
	Total	25,20	4,36	332
Mujer	1	24,74	4,46	135
	2	24,89	4,09	147
	3	26,13	4,15	58
	Total	25,05	4,27	340
Total	1	24,84	4,39	273
	2	25,20	4,24	273
	3	25,57	4,27	126
	Total	25,12	4,31	672

3.2.1.3. Acerca de las creencias sexistas

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas por género y edad, se realiza un anova de sexo por edad.

Tras haber realizado el anova, se obtiene significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 666\text{gl}) = 101,57, p < 0,001$. Con un η^2 parcial = 0,13.

No sucede así con la edad, $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 1,82, p = 0,16$, ni con la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 0,95, p = 0,38$.

En la tabla 27 se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad.

Tabla 27. Puntuación media y desviación típica, por género y edad, en la escala Justificación del sexismo y de la violencia de género

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	21,16	6,78	138
	2	19,96	5,57	126
	3	20,23	6,37	68
	Total	20,51	6,26	332
Mujer	1	16,50	3,86	135
	2	16,40	3,98	147
	3	15,53	3,27	58
	Total	16,29	3,82	340
Total	1	18,86	5,99	273
	2	18,04	5,09	273
	3	18,07	5,67	126
	Total	18,38	5,59	672

La figura cuatro gráfico muestra las puntuaciones totales obtenidas por género y edad. Como puede observarse, independientemente de la edad, las adolescentes obtienen puntuaciones medias en el cuestionario, siempre por debajo de los adolescentes.

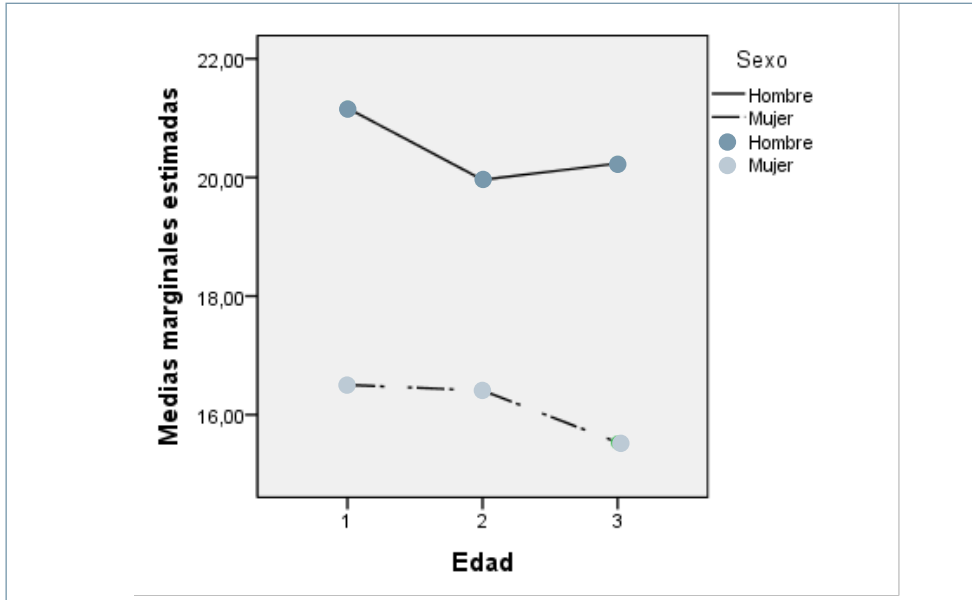


Figura 4: Puntuación total

- **Análisis por factores**

- o *Factor I: Justificación de la violencia de género*

El anova realizado en el Factor I da como resultado que existe significación estadística para el factor sexo, $F(1 \text{ y } 666\text{gl}) = 42,52, p < 0,001$, con un η^2 parcial = 0,06. El factor edad no resulta estadísticamente significativo, $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 2,21, p = 0,11$. Y la interacción sexo*edad tampoco resulta estadísticamente significativo, $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 0,42, p = 0,65$.

En la tabla siguiente se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad.

**Tabla 28. Puntuación media y desviación típica, por género y edad, en el Factor I:
Justificación de la violencia de género**

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	10,36	3,77	138
	2	9,79	2,95	126
	3	9,54	3,28	68
	Total	9,98	3,39	332
Mujer	1	8,54	2,32	135
	2	8,36	2,15	147
	3	8,17	2,33	58
	Total	8,40	2,24	340
Total	1	9,46	3,26	273
	2	9,02	2,65	273
	3	8,91	2,95	126
	Total	9,18	2,97	672

La figura cinco muestra las puntuaciones obtenidas en el Factor I por género y edad.

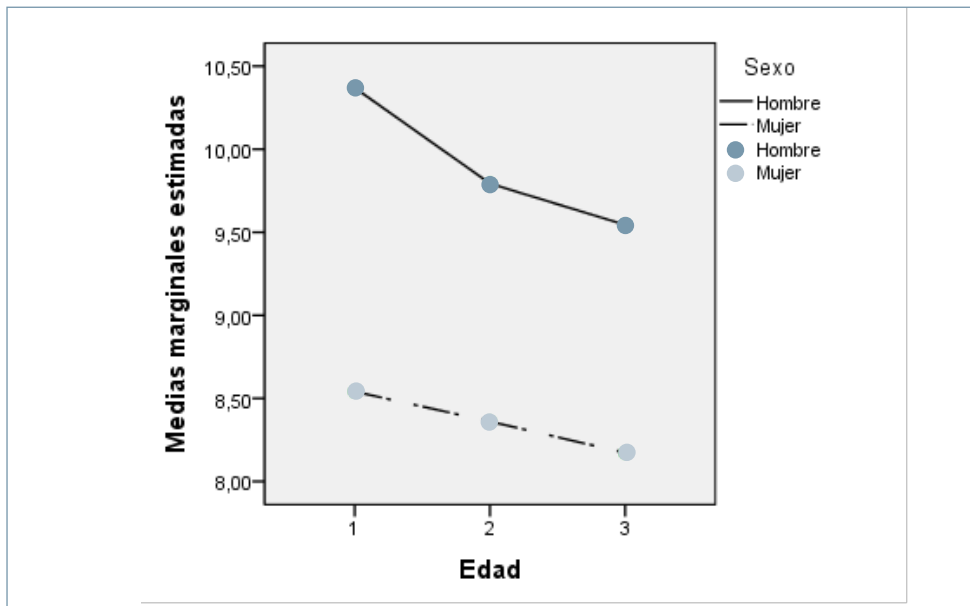


Figura 5: Puntuaciones medias en el Factor I

Como puede observarse, las puntuaciones medias obtenidas por las chicas adolescentes resultan, en todas las edades, por debajo de las alcanzadas por los adolescentes y por debajo de la media para el factor.

Las chicas mayores no difieren en puntuación comparadas con sus compañeras de menor edad.

En general, los chicos justifican en mayor medida que las chicas la violencia de género.

o *Factor II: Justificación de la violencia reactiva y del sexismo*

El anova realizado en el Factor II da como resultado que existe significación estadística para el factor sexo, $F(1 \text{ y } 666\text{gl}) = 115,55$ $p < 0,001$, siendo η^2 parcial = 0,148. El factor edad no resulta estadísticamente significativo, $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 0,77$, $p = 0,46$. Y la interacción sexo*edad tampoco resulta estadísticamente significativo, $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 1,85$, $p = 0,15$.

En la tabla 29 se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad.

Tabla 29. Puntuación media y desviación típica, por género y edad, en el Factor I: Justificación de la violencia de género

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	10,79	4,09	138
	2	10,16	3,33	126
	3	10,69	3,91	68
	Total	10,53	3,78	332
Mujer	1	7,96	2,26	135
	2	8,04	2,41	147
	3	7,36	1,79	58
	Total	7,89	2,26	340
Total	1	9,39	3,60	273
	2	9,02	3,06	273
	3	9,15	3,52	126
	Total	9,20	3,37	672

La figura seis muestra las puntuaciones obtenidas en el Factor II, por género y edad:

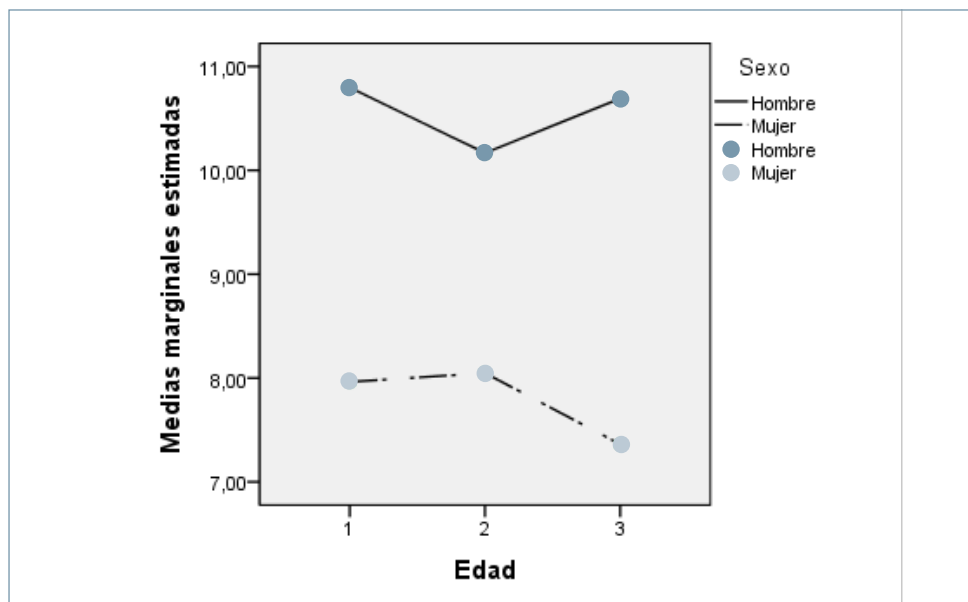


Figura 6: Puntuaciones medias en el Factor II

Se observa que los chicos, independientemente de la edad, puntúan por encima de la media en el factor II, justificando en mayor medida que las chicas, las creencias sexistas y la violencia como reacción. Las puntuaciones medias de las chicas se sitúan por debajo de la media para el factor y aunque no existen diferencias estadísticamente significativas, sí se observa que las chicas adolescentes de 15 años justifican más la violencia como reacción y el sexismo que sus compañeras de menor y mayor edad.

- **Porcentajes obtenidos en cada ítem para cada tipo de respuesta**

En las tablas 30 a 32 se recoge la distribución de respuestas completas para la muestra total y en función del género.

Tabla 30. Justificación del sexismo y de la violencia. Grupo completo

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo
32 El hombre que parece agresivo es más atractivo	69,7%	21,1%	6,4%	2,9%
33 Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	77,9%	12,6%	5,1%	4,5%
34 Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	40,9%	37,9%	13,2%	8,1%
35 Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda	64,9%	23,4%	8,2%	3,5%
36 Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero conviene que no le denuncie	87,1%	6,1%	2,2%	4,6%
37 Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona ser? porque no le disgusta del todo la situación	72,8%	16,8%	7,9%	2,5%
38 Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	52,6%	32,2%	11,7%	3,5%
39 Los hombres no deben llorar	76,9%	12,1%	7,4%	3,6%
40 Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo	73,4%	21,0%	3,6%	2,0%
41 Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quien es el que manda	72,3%	19,5%	6,4%	1,9%
42 Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre	83,2%	13,7%	2,0%	1,0%
43 La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	68,9%	18,1%	8,4%	4,6%
44 Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	93,1%	3,6%	2,3%	1,0%

Tabla 31. Justificación del sexismo y de la violencia. Grupo chicas

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo
32 El hombre que parece agresivo es más atractivo	68,6%	22,1%	6,5%	2,8%
33 Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	92,9%	4,0%	,3%	2,8%
34 Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	52,7%	36,3%	7,9%	3,1%
35 Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda	75,4%	20,4%	3,4%	,8%
36 Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero conviene que no le denuncie	89,0%	6,2%	1,1%	3,7%
37 Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona ser? porque no le disgusta del todo la situación	80,2%	13,0%	5,4%	1,4%
38 Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	66,6%	28,0%	4,8%	,6%
39 Los hombres no deben llorar	94,3%	4,2%	,8%	,6%
40 Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo	84,1%	13,0%	1,7%	1,1%
41 Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quien es el que manda	84,1%	12,7%	2,5%	,6%
42 Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre	91,8%	7,1%	,8%	,3%
43 La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	75,6%	15,6%	6,5%	2,3%
44 Está justificado que un hombre agreda a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	95,5%	2,0%	1,7%	,8%

Tabla 32. Justificación del sexismo y de la violencia. Grupo chicos

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante acuerdo	Muy de acuerdo
32 El hombre que parece agresivo es más atractivo	70,8%	20,1%	6,2%	2,9%
33 Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	62,2%	21,5%	10,0%	6,2%
34 Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	28,6%	39,5%	18,6%	13,3%
35 Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda	54,0%	26,5%	13,3%	6,2%
36 Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero conviene que no le denuncie	85,3%	5,9%	3,2%	5,6%
37 Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona ser? porque no le disgusta del todo la situación	65,2%	20,6%	10,6%	3,5%
38 Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	38,1%	36,6%	18,9%	6,5%
39 Los hombres no deben llorar	58,7%	20,4%	14,2%	6,8%
40 Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo	62,2%	29,2%	5,6%	2,9%
41 Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quien es el que manda	59,9%	26,5%	10,3%	3,2%
42 Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre	74,3%	20,6%	3,2%	1,8%
43 La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	61,9%	20,6%	10,3%	7,1%
44 Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	90,6%	5,3%	2,9%	1,2%

3.2.1.4. Acerca de las creencias de amor romántico

Se realiza un anova de sexo por edad para comprobar si existen diferencias significativas en ambas variables, en cada uno de los factores.

- **Análisis por factores**

- *Factor I: El amor encuentra su camino*

Tras haber realizado el anova, no se obtiene significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 666\text{gl}) = 3,54, p = 0,06$.

Tampoco se obtiene significación con la edad, $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 1,51, p = 0,22$, ni con la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 0,77, p = 0,45$.

Tabla 33. Puntuación media y desviación típica, por género y edad, en el Factor I: El amor encuentra su camino

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	33,14	6,38	138
	2	32,70	5,73	126
	3	33,07	5,42	68
	Total	32,96	5,94	332
Mujer	1	33,60	6,24	135
	2	33,12	6,02	147
	3	35,00	5,77	58
	Total	33,63	6,09	340
Total	1	33,37	6,30	273
	2	32,93	5,88	273
	3	33,96	5,64	126
	Total	33,30	6,02	672

- *Factor II: Idealización y amor a primera vista*

Tras haber realizado el anova, se obtiene significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 666\text{gl}) = 16,40, p < 0,001$, siendo η^2 parcial = 0,024.

No se obtiene significación con la edad, $F(2 \text{ y } 666\text{gl}) = 0,068, p = 0,93$, ni con la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 1,42, p = 0,24$.

En la tabla siguiente se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad.

Tabla 34. Puntuación media y desviación típica, por género y edad, en el Factor II: Idealización y amor a primera vista

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	37,93	9,94	138
	2	39,23	9,56	126
	3	38,94	7,85	68
	Total	38,63	9,39	332
Mujer	1	36,13	9,93	135
	2	34,67	9,32	147
	3	35,72	10,08	58
	Total	35,43	9,69	340
Total	1	37,04	9,96	273
	2	36,78	9,69	273
	3	37,46	9,04	126
	Total	37,01	9,67	672

La figura siete muestra las puntuaciones obtenidas en el Factor II, por género y edad.

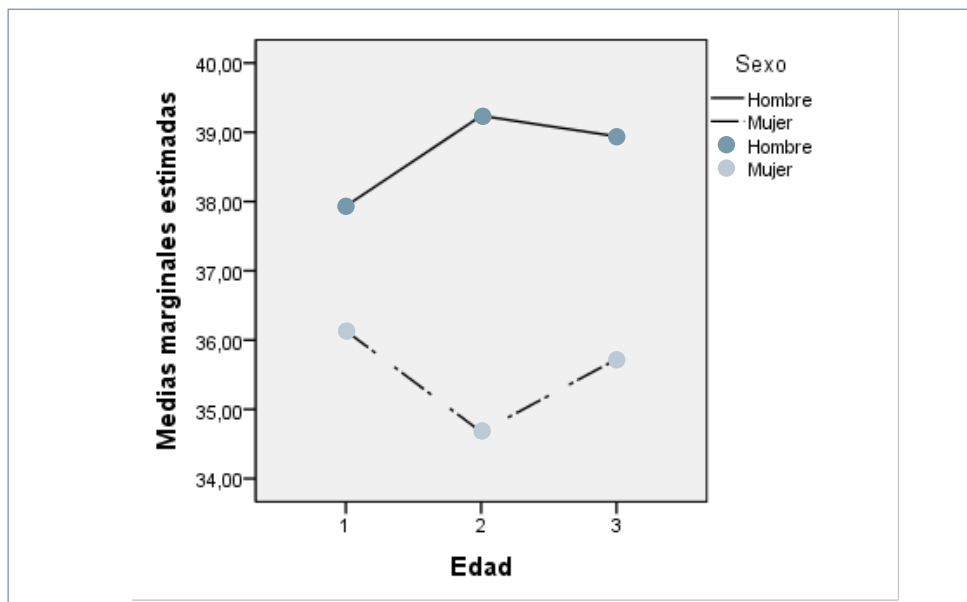


Figura 7: Puntuación media en Factor II

Como se observa en el gráfico, el grupo de chicos, independientemente de la edad, alcanza una puntuación media bastante superior a la obtenida por las chicas y supera la puntuación media obtenida para el factor. En el grupo de las adolescentes, las chicas de 15 años son quienes muestran menor acuerdo con la creencia romántica acerca de la idealización del amor y el amor a primera vista.

- **Porcentajes de las creencias románticas más extendidas entre las y los adolescentes**

- o *Factor I: “El amor encuentra su camino”*

En la figura ocho se muestran los porcentajes de cada una de las creencias sobre el amor romántico, en el factor I, con las que los y las adolescentes se muestran totalmente de acuerdo, muy de acuerdo o bastante de acuerdo.

Se observa que apenas existen diferencias en el grado de acuerdo entre chicos y chicas, en cada una de las creencias del factor I.

Las creencias más extendidas entre la población adolescente serían: *“espero que en mi relación de pareja el amor romántico dure, no desaparezca con el tiempo”* (87,82% en las chicas vs 84,07% en los chicos) y *“creo que si mi pareja y yo nos queremos, podremos superar cualquier problema que nos surja”* (85,84% en las chicas vs 84,37% en los chicos).

- o *Factor II: “Idealización y amor a primera vista”*

En la figura nueve se muestran los porcentajes de cada una de las creencias sobre el amor romántico, en el factor II, con las que los y las adolescentes se muestran totalmente de acuerdo, muy de acuerdo o bastante de acuerdo.

Como puede observarse en la figura, los chicos tienden en general, a idealizar en mayor medida el amor romántico y a mostrar más acuerdo con el amor a primera, vista que las chicas.

Las creencias más extendidas en la población adolescente son: *“si estuviera enamorado/a de alguien, me comprometería con él/ella, aunque mis padres, amigos/as desaprobaban la relación”* (73,75% de los chicos vs 57,51% de las chicas), *“la relación que tenga con mi amor verdadero será casi perfecta”* (63,72% de los chicos vs 47,88% de las chicas) y *“si encuentro a la persona adecuada, es muy probable que me enamore casi de inmediato”* (50,15% de los chicos vs 37,68% de las chicas).

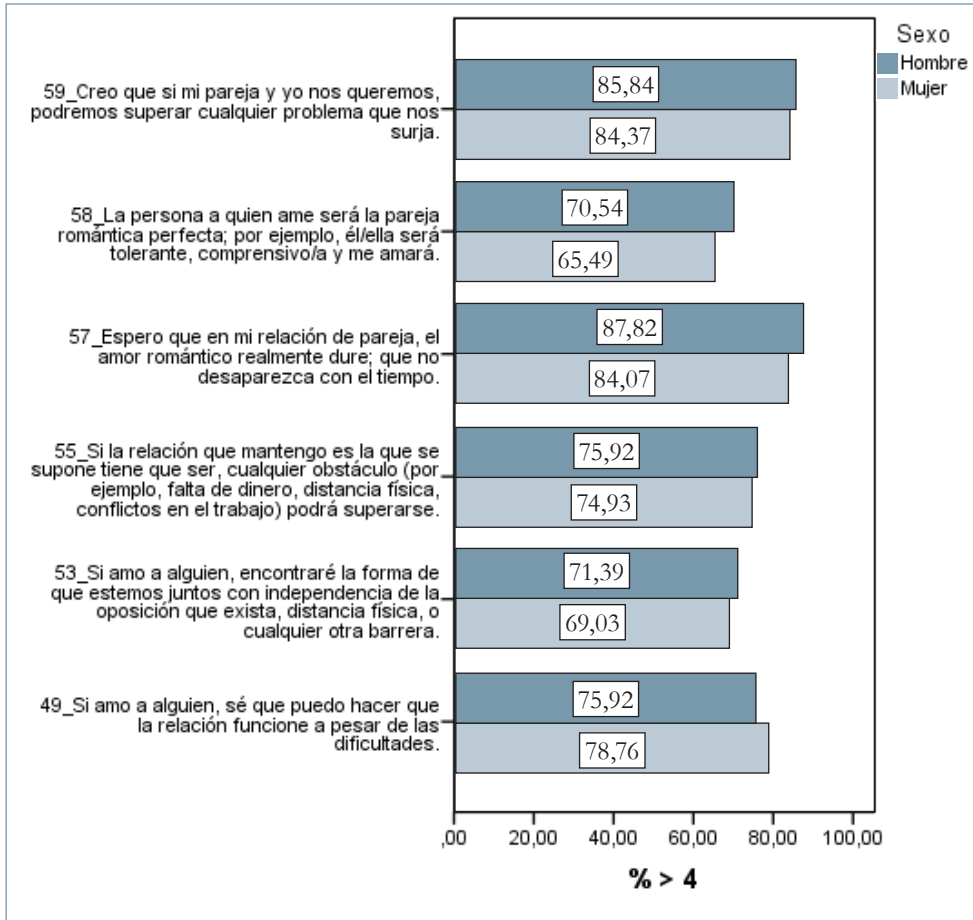


Figura 8: valores en cada una de las creencias sobre el amor romántico, por género

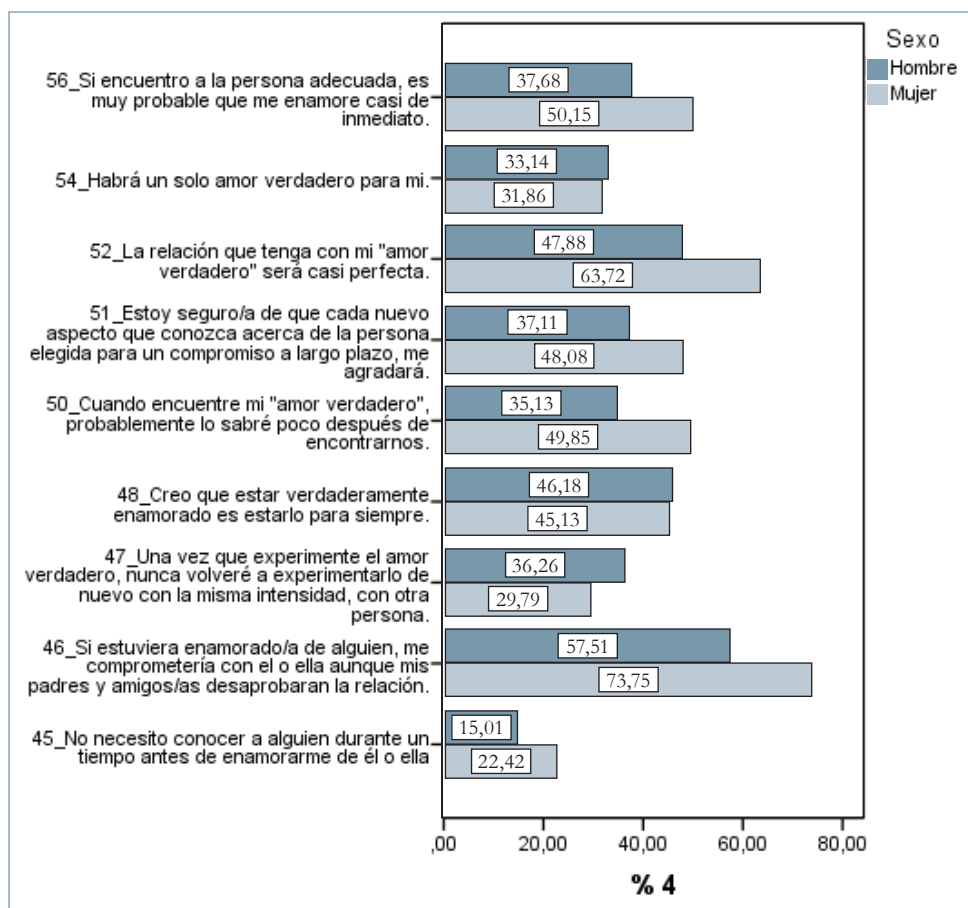


Figura 9: valores en cada una de las creencias sobre el amor romántico, por género

3.2.1.5. Acerca de los consejos escuchados a adultos

Se realiza un anova de sexo por edad con la finalidad de comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

- *Consejos sobre el dominio y la sumisión*

El anova realizado da como resultado que no existen diferencias estadísticamente significativas en el factor sexo $F(1 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 3,90, p = 0,05$. Tampoco existen diferencias para la edad $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 0,36, p = 0,69$, ni para la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 0,81, p = 0,44$.

A continuación se muestra la tabla 35 con las puntuaciones medias y típicas por sexo y edad.

Tabla 35. Puntuaciones medias y típicas en consejos escuchados sobre el dominio y la sumisión

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	3,28	1,77	138
	2	3,23	1,59	126
	3	3,54	1,67	68
	Total	3,32	1,68	332
Mujer	1	3,02	1,51	135
	2	3,19	1,54	147
	3	3,06	1,42	58
	Total	3,10	1,51	340
Total	1	3,16	1,65	273
	2	3,21	1,56	273
	3	3,32	1,57	126
	Total	3,21	1,60	672

- *Consejos relacionados con los mitos del amor romántico*

Tras realizar el anova se comprueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el factor sexo $F(1 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 24,97, p < 0,001$, siendo η^2 parcial = 0,036. También existen diferencias para la edad $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 7,48, p = 0,001$, con un η^2 parcial = 0,022, y lo mismo sucede para la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 3,99, p = 0,02$, siendo η^2 parcial = 0,012.

A continuación se muestra la tabla con las puntuaciones medias y típicas por sexo y edad.

Tabla 36. Puntuaciones medias y típicas en consejos escuchados relacionados con los mitos de amor romántico

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	5,15	1,75	138
	2	5,88	1,59	126
	3	5,89	1,68	68
	Total	5,58	1,71	332
Mujer	1	6,14	1,66	135
	2	6,11	1,47	147
	3	6,65	1,16	58
	Total	6,21	1,51	340
Total	1	5,64	1,77	273
	2	6,01	1,53	273
	3	6,24	1,51	126
	Total	5,90	1,64	672

La figura diez muestra la puntuación media alcanzada por las y los adolescentes, en los consejos escuchados a adultos relacionados con los mitos del amor romántico. En el que se observa que las chicas dicen haber escuchado más consejos relacionados con el tema que los chicos.

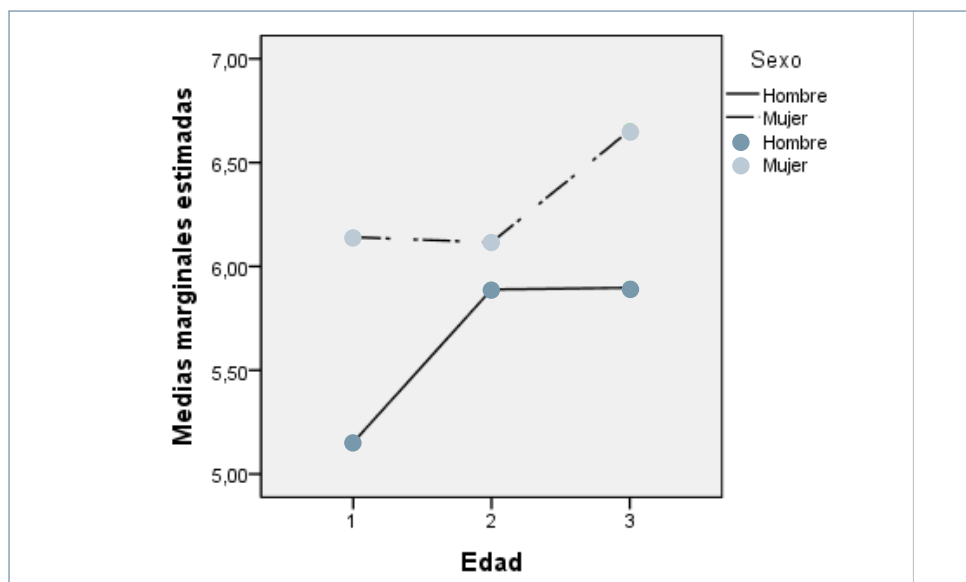


Figura 10: puntuaciones medias en consejos escuchados acerca de los mitos del amor romántico

- **Porcentajes obtenidos en cada ítem para cada tipo de respuesta**

En las tablas 37 a 39 se recoge la distribución de respuestas completa para la muestra total y en función del género.

Tabla 37. Tabla de resultados de consejos escuchados a personas adultas. Grupo completo

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
61 Para tener una buena relación de pareja tienes que encontrar tu media naranja y así llegar a ser como una sola persona.	9,4%	18,6%	36,3%	35,7%
62 Los celos son una expresión de amor	14,9%	15,8%	29,6%	39,7%
63 Para tener una buena relación de pareja conviene que el hombre sea un poco superior a la mujer, en edad, en el dinero que gana...	60,3%	20,2%	13,2%	6,4%
64 Las mujeres deben evitar llevar la contraria al hombre que quieren.	64,0%	20,4%	10,7%	4,9%

Tabla 38. Tabla de resultados de consejos escuchados a personas adultas. Grupo de Chicas

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
61 Para tener una buena relación de pareja tienes que encontrar tu media naranja y así llegar a ser como una sola persona.	7,6%	18,4%	34,6%	39,4%
62 Los celos son una expresión de amor	7,4%	15,6%	29,2%	47,9%
63 Para tener una buena relación de pareja conviene que el hombre sea un poco superior a la mujer, en edad, en el dinero que gana...	62,3%	18,7%	13,3%	5,7%
64 Las mujeres deben evitar llevar la contraria al hombre que quieren.	68,0%	17,0%	11,3%	3,7%

Tabla 39. Tabla de resultados de consejos escuchados a personas adultas. Grupo de chicos

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
61 Para tener una buena relación de pareja tienes que encontrar tu media naranja y así llegar a ser como una sola persona.	11,2%	18,9%	38,1%	31,9%
62 Los celos son una expresión de amor	22,7%	15,9%	30,1%	31,3%
63 Para tener una buena relación de pareja conviene que el hombre sea un poco superior a la mujer, en edad, en el dinero que gana...	58,1%	21,8%	13,0%	7,1%
64 Las mujeres deben evitar llevar la contraria al hombre que quieren.	59,9%	23,9%	10,0%	6,2%

3.2.1.6. Acerca de la percepción de maltrato

Para comprobar la existencia de diferencias significativas por género y edad, se realiza un anova de sexo por edad.

- *Percepción de maltrato del chico a la chica*

En la tabla siguiente se detalla la media y desviación típica para la totalidad del cuestionario y cada uno de los factores que lo componen:

Tabla 40. Estadísticos del cuestionario de Percepción de maltrato del chico a la chica

	Media	Desviación típica	Número de ítems
Puntuación en el test	49,40	8,31	14
Puntuación Factor I	23,95	4,46	7
Puntuación Factor II	25,44	4,23	7

Tras haber realizado el anova, se obtiene significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 9,33, p = 0,002$, siendo $\eta^2 \text{ parcial} = 0,014$. Sin embargo, no se obtiene significación estadística para la edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 0,69, p = 0,49$, ni para la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 2,89, p = 0,05$.

En la tabla siguiente se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad.

Tabla 41. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en Percepción de maltrato del chico a la chica

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	47,15	10,79	138
	2	48,58	8,56	126
	3	49,77	7,61	68
	Total	48,23	9,41	332
Mujer	1	51,34	6,59	135
	2	49,80	7,25	147
	3	50,58	6,56	58
	Total	50,55	6,89	340
Total	1	49,22	9,19	273
	2	49,24	7,89	273
	3	50,15	7,13	126
	Total	49,40	8,31	672

La figura siguiente muestra las puntuaciones medias totales por género y edad, en la Percepción de maltrato del chico a la chica.

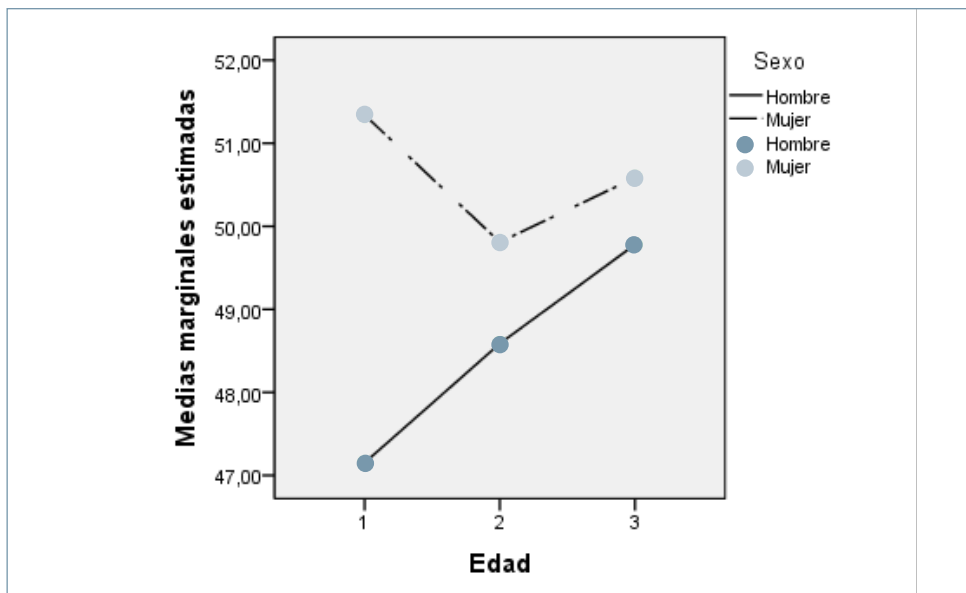


Figura 11: Puntuaciones medias

- *Percepción de maltrato del chico a la chica: Factor I, "abuso emocional"*

El anova realizado en el Factor I da como resultado que existe significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 6,86, p = 0,009$, siendo η^2 parcial = 0,01. No se obtiene significación estadística para la edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 0,64, p = 0,52$. Y tampoco existe significación estadística para la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 2,72, p = 0,06$.

En la tabla siguiente se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad.

Tabla 42. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en Percepción de maltrato del chico a la chica, Factor I

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	22,94	5,50	138
	2	23,53	4,81	126
	3	24,16	4,14	68
	Total	23,41	5,00	332
Mujer	1	25,00	3,63	135
	2	24,02	3,99	147
	3	24,48	3,57	58
	Total	24,49	3,79	340
Total	1	23,95	4,77	273
	2	23,79	4,39	273
	3	24,30	3,88	126
	Total	23,95	4,46	672

La figura doce muestra las puntuaciones medias totales por género y edad, en la Percepción de maltrato del chico a la chica, Factor I.

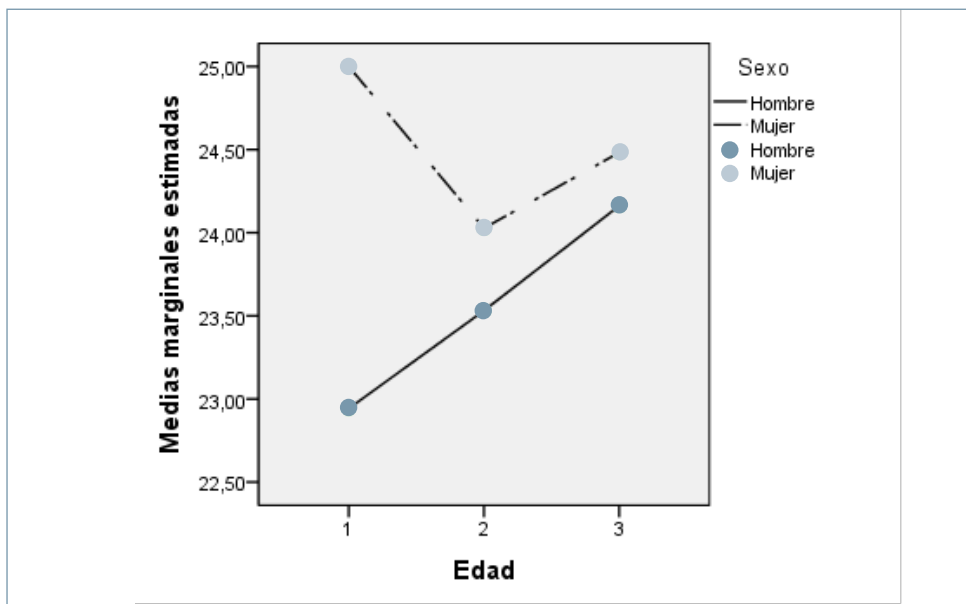


Figura 12: Puntuaciones medias

- *Percepción de maltrato del chico a la chica: Factor II, “abuso múltiple”*

El anova realizado en el Factor II da como resultado que existe significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 10,39, p = 0,001$, siendo η^2 parcial = 0,015. No sucede así con el factor edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 0,84, p = 0,43$. Ni con la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 2,56, p = 0,078$.

En la tabla siguiente se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad

Tabla 43. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en Percepción de maltrato del chico a la chica, Factor II

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	24,21	5,55	138
	2	25,05	4,29	126
	3	25,61	3,92	68
	Total	24,81	4,81	332
Mujer	1	26,34	3,34	135
	2	25,78	3,68	147
	3	26,10	3,33	58
	Total	26,05	3,49	340
Total	1	25,26	4,71	273
	2	25,44	3,98	273
	3	25,84	3,65	126
	Total	25,44	4,23	672

La figura siguiente muestra las puntuaciones totales por género y edad, en el factor II: abuso múltiple.

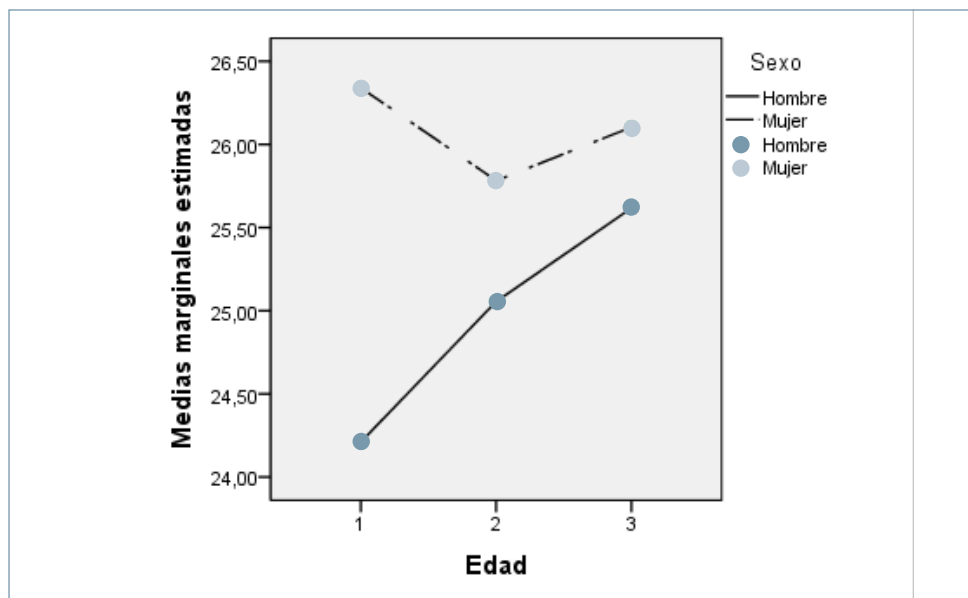


Figura 13: Puntuaciones medias en el Factor II

Se observa que las chicas perciben en mayor medida que los chicos, independientemente de la edad, las conductas de maltrato del chico a la chica.

- *Percepción de maltrato de la chica al chico*

En la tabla siguiente se detalla la media y desviación típica para la totalidad del cuestionario y cada uno de los factores que lo componen:

Tabla 44. Estadísticos del cuestionario de Percepción de maltrato de la chica al chico

	Media	Desviación típica	Número de ítems
Puntuación en el test	48,89	8,93	14
Puntuación Factor I	23,91	4,83	7
Puntuación Factor II	24,97	4,55	7

Tras la realización del anova, se obtiene significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 6,54, p = 0,01$, siendo η^2 parcial = 0,01. No se obtiene significación estadística para la edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 0,81, p = 0,44$, ni para la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 0,37, p = 0,09$.

En la tabla 45 se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad

Tabla 45. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en Percepción de maltrato de la chica al chico

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	47,18	10,75	138
	2	47,76	9,38	126
	3	49,19	9,23	68
	Total	47,81	9,94	332
Mujer	1	51,14	6,93	135
	2	48,97	8,27	147
	3	49,63	7,62	58
	Total	49,94	7,69	340
Total	1	49,13	9,26	273
	2	48,41	8,80	273
	3	49,39	8,50	126
	Total	48,89	8,93	672

La figura 14 muestra las puntuaciones totales por género y edad, en la percepción de maltrato de la chica al chico.

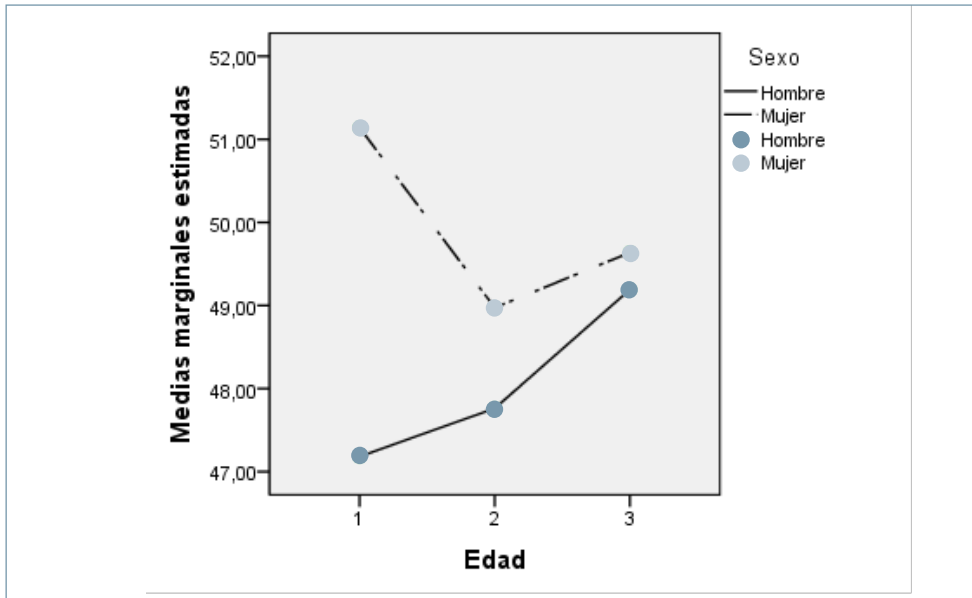


Figura 14: Puntuaciones medias en Percepción de maltrato de la chica al chico

- *Percepción de maltrato de la chica al chico: Factor I, “abuso emocional”*

El anova realizado en el Factor I da como resultado que no existe significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 1,56, p = 0,21$. Tampoco se obtiene significación estadística para la edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 1,20, p = 0,30$, ni para la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 2,88, p = 0,05$.

En la tabla siguiente se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad

Tabla 46. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en Percepción de maltrato de la chica al chico, Factor I

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	23,30	5,69	138
	2	23,50	5,00	126
	3	24,29	5,01	68
	Total	23,58	5,30	332
Mujer	1	25,05	3,90	135
	2	23,63	4,57	147
	3	23,91	4,34	58
	Total	24,24	4,32	340
Total	1	24,16	4,96	273
	2	23,57	4,76	273
	3	24,11	4,70	126
	Total	23,91	4,83	672

- *Percepción de maltrato de la chica al chico: Factor II, “abuso múltiple”*

El anova realizado en el Factor II da como resultado que no existe significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 2,48, p = 0,11$. Tampoco existe significación estadística con el factor edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 0,72, p = 0,54$, ni con la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 666 \text{ gl}) = 1,19, p = 0,31$.

En la tabla siguiente se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad

Tabla 47. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en Percepción de maltrato de la chica al chico, Factor II

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	23,87	5,50	138
	2	24,25	4,88	126
	3	24,89	4,64	68
	Total	24,22	5,10	332
Mujer	1	26,08	3,41	135
	2	25,34	4,14	147
	3	25,72	3,72	58
	Total	25,70	3,80	340
Total	1	24,97	4,71	273
	2	24,83	4,52	273
	3	25,27	4,24	126
	Total	24,97	4,55	672

3.2.1.7. Acerca de la violencia ejercida y sufrida

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas por género y edad, se realiza un anova de sexo por edad.

- *Violencia ejercida*

En la tabla 48 se detalla la media y desviación típica para la totalidad del test y para cada uno de los dos factores: Factor I (violencia psicológica) y Factor II (violencia física).

Tabla 48. Estadísticos de la escala CTS2 en violencia ejercida

	Media	Desviación típica	Número de ítems
Puntuación en la escala	8,16	12,40	17
Puntuación Factor I	4,75	4,49	6
Puntuación Factor II	3,39	8,42	11

Tras haber realizado el anova, se obtiene significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 318 \text{ gl}) = 4,94$, $p = 0,02$, siendo η^2 parcial = 0,015. Así como en el factor edad, $F(2 \text{ y } 318 \text{ gl}) = 4,30$, $p = 0,01$, siendo η^2 parcial = 0,02. Sin embargo, no se alcanza significación estadística en la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 318 \text{ gl}) = 1,08$, $p = 0,34$.

En la tabla siguiente se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad

Tabla 49. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en violencia ejercida (CTS2)

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	13,86	20,30	59
	2	7,89	13,03	64
	3	6,97	10,98	36
	Total	9,89	15,97	159
Mujer	1	8,00	8,50	41
	2	6,66	7,40	84
	3	4,62	4,40	40
	Total	6,50	7,16	165
Total	1	11,46	16,70	100
	2	7,19	10,20	148
	3	5,73	8,23	76
	Total	8,16	12,40	324

La figura 15 muestra la puntuación media alcanzada por chicos y chicas en la violencia ejercida.

Como se observa en la figura, los chicos dicen ejercer más violencia en general que las chicas. No obstante, a medida que avanza la edad manifiestan ejercer menos violencia.

o *Violencia ejercida, Factor I: agresión psicológica*

Tras haber realizado el anova, no se obtiene significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 319 \text{ gl}) = 2,14, p = 0,14$. Tampoco se obtiene significación estadística en el factor edad, $F(2 \text{ y } 319 \text{ gl}) = 2,52, p = 0,08$ y lo mismo sucede con la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 319 \text{ gl}) = 0,69, p = 0,50$.

o *Violencia ejercida, Factor II: agresión física*

Tras el anova realizado, se obtiene significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 319 \text{ gl}) = 6,59, p = 0,01$, siendo $\eta^2 \text{ parcial} = 0,02$. También se obtiene significación estadística en el factor edad, $F(2 \text{ y } 319 \text{ gl}) = 4,74, p = 0,009$, siendo $\eta^2 \text{ parcial} = 0,03$. No sucede lo mismo con la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 319 \text{ gl}) = 1,82, p = 0,16$.

En las tablas 50 y 51 se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad, en el Factor I: agresión psicológica y en el Factor II: agresión física, de la escala CTS2, respectivamente.

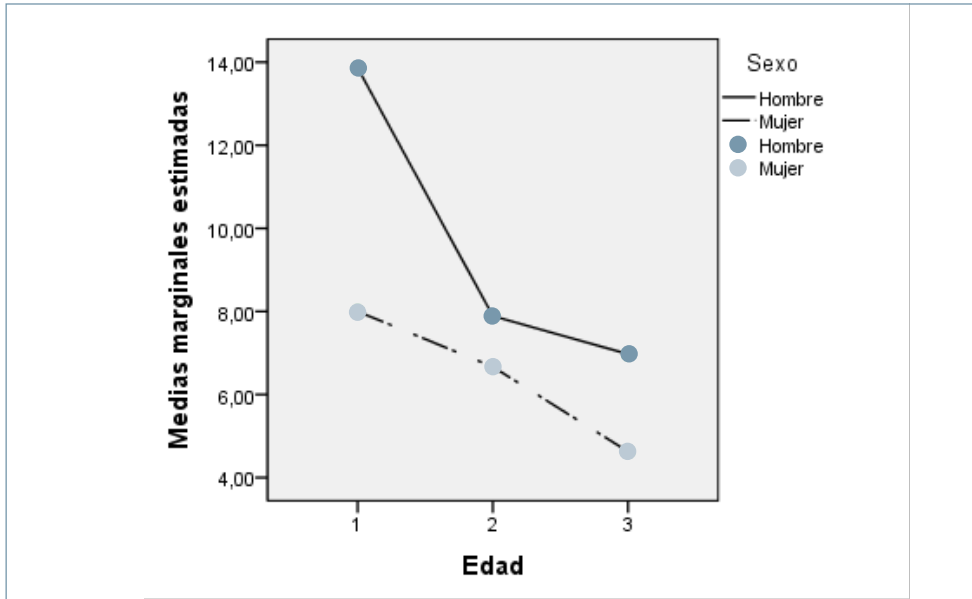


Figura 15: Puntuaciones medias en violencia ejercida

Tabla 50. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en agresión psicológica ejercida (CTS2)

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	6,01	6,49	59
	2	4,56	4,84	64
	3	4,63	4,42	36
	Total	5,11	5,44	159
Mujer	1	4,97	3,51	42
	2	4,59	3,54	84
	3	3,37	2,23	40
	Total	4,39	3,30	166
Total	1	5,58	5,45	101
	2	4,58	4,14	148
	3	3,97	3,48	76
	Total	4,75	4,49	325

Tabla 51. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en agresión física ejercida (CTS2)

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	7,84	13,99	59
	2	3,32	8,81	64
	3	2,33	7,27	36
	Total	4,77	10,96	159
Mujer	1	2,85	5,71	42
	2	2,07	4,57	84
	3	1,25	2,66	40
	Total	2,07	4,54	166
Total	1	5,77	11,53	101
	2	2,61	6,74	148
	3	1,76	5,35	76
	Total	3,39	8,42	325

En la figura 16 se muestra la puntuación media alcanzada por chicos y chicas en la violencia física ejercida.

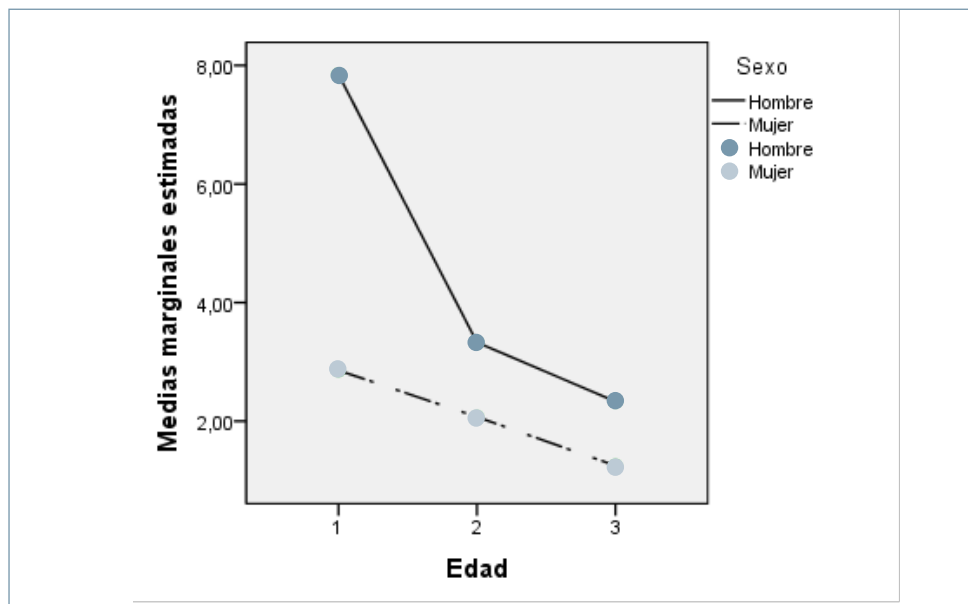


Figura 16: Puntuaciones medias en violencia ejercida, Factor II: agresión física

Los adolescentes dicen ejercer más violencia física, en todas las edades, que las adolescentes. Se observa una disminución de la agresión física ejercida, a medida que aumenta la edad.

- *Violencia sufrida*

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas por género y edad, se realiza un anova de sexo por edad.

En la tabla siguiente se detalla la media y desviación típica para la totalidad del test y para cada uno de los dos factores.

Tabla 52. Estadísticos de la escala CTS2 en violencia sufrida

	Media	Desviación típica	Número de ítems
Puntuación en la escala	8,00	12,35	17
Puntuación Factor I	4,67	4,53	6
Puntuación Factor II	3,40	8,48	11

Tras haber realizado el anova, se obtiene significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 318 \text{ gl}) = 8,08, p = 0,005$, siendo $\eta^2 \text{ parcial} = 0,025$. No se obtiene significación estadística en el factor edad, $F(2 \text{ y } 318 \text{ gl}) = 2,70, p = 0,06$ y tampoco en la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 318 \text{ gl}) = 1,54, p = 0,21$.

En la tabla 53 se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad, en la violencia sufrida de la escala CTS2.

Tabla 53. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en violencia sufrida (CTS2)

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	13,93	19,32	59
	2	8,46	12,67	64
	3	7,19	10,75	36
	Total	10,20	15,33	159
Mujer	1	6,43	6,83	41
	2	5,92	7,92	84
	3	5,25	9,47	40
	Total	5,89	8,04	165
Total	1	10,86	15,85	100
	2	7,02	10,29	148
	3	6,17	10,07	76
	Total	8,00	12,35	324

La figura 17 muestra la puntuación media alcanzada por chicos y chicas en la violencia sufrida.

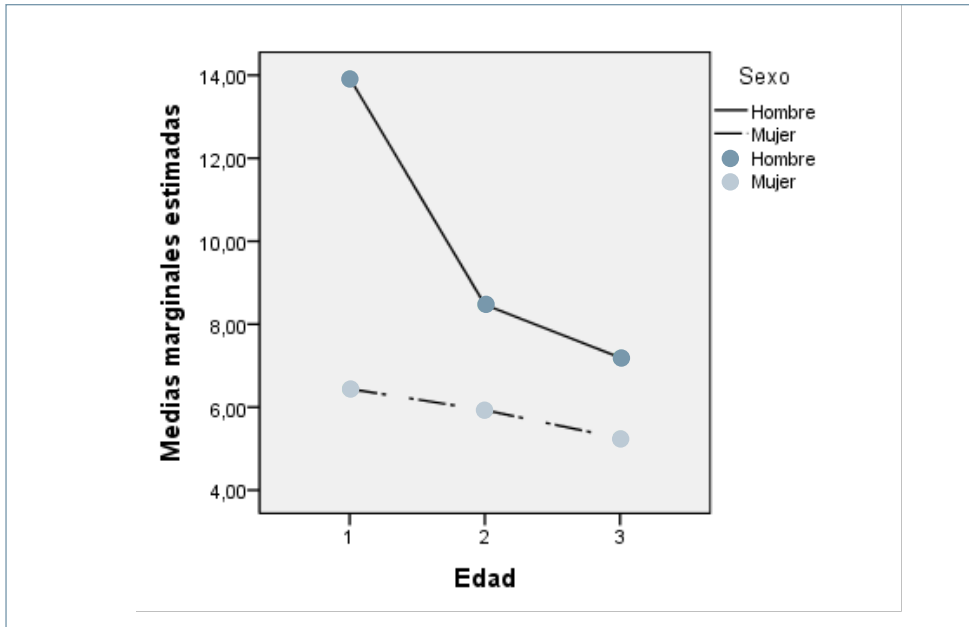


Figura 17: Puntuaciones medias en violencia sufrida

o *Violencia sufrida, Factor I: agresión psicológica*

Tras haber realizado el anova, se obtiene significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 318 \text{ gl}) = 5,72$, $p = 0,017$, siendo η^2 parcial = 0,018. No se obtiene significación estadística en el factor edad, $F(2 \text{ y } 318 \text{ gl}) = 1,50$, $p = 0,22$ y tampoco en la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 318 \text{ gl}) = 0,40$, $p = 0,66$.

En la tabla 54 se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad, en el Factor I: agresión psicológica sufrida, de la escala CTS2.

Tabla 54. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en agresión psicológica sufrida (CTS2)

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	6,15	6,26	59
	2	4,93	4,93	64
	3	4,66	3,79	36
	Total	5,32	5,26	159
Mujer	1	4,34	3,39	41
	2	4,19	3,62	84
	3	3,47	3,79	40
	Total	4,05	3,60	165
Total	1	5,41	5,33	100
	2	4,51	4,24	148
	3	4,03	3,81	76
	Total	4,67	4,53	324

En la figura dieciocho se muestra la puntuación media alcanzada por los y las adolescentes en la violencia sufrida, Factor I: agresión psicológica.

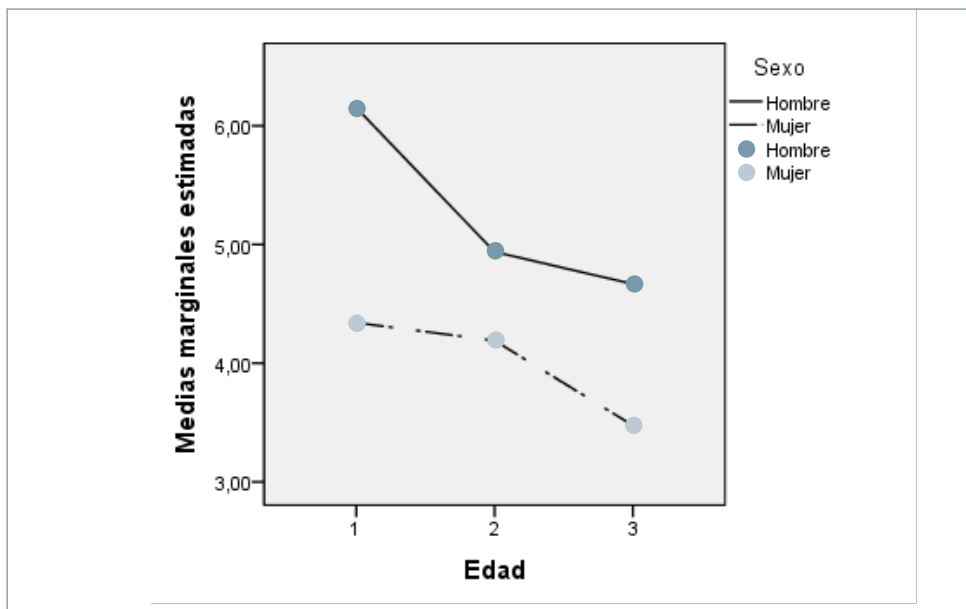


Figura 18: Puntuaciones medias en violencia psicológica sufrida

Como se observa en la figura 18, los chicos dicen sufrir mayor violencia psicológica de sus parejas, en todas las edades, que las chicas.

o *Violencia sufrida, Factor II: agresión física*

Tras realizar el anova, se obtiene significación estadística en el factor sexo, $F(1 \text{ y } 319 \text{ gl}) = 6,99, p = 0,009$, siendo η^2 parcial = 0,021. También se obtiene significación estadística en el factor edad, $F(2 \text{ y } 319 \text{ gl}) = 3,92, p = 0,02$, siendo η^2 parcial = 0,024. Pero no sucede lo mismo con la interacción sexo*edad, $F(2 \text{ y } 319 \text{ gl}) = 1,73, p = 0,17$.

En la tabla 55 se muestran las puntuaciones medias y típicas, por género y edad, en el Factor II: agresión física sufrida, de la escala CTS2.

Tabla 55. Puntuaciones medias y desviaciones típicas en agresión física sufrida (CTS2)

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
Hombre	1	7,77	13,35	59
	2	3,53	8,42	64
	3	2,52	7,74	36
	Total	4,88	10,59	159
Mujer	1	2,71	5,97	42
	2	1,73	4,99	84
	3	1,77	5,91	40
	Total	1,99	5,46	166
Total	1	5,67	11,15	101
	2	2,51	6,73	148
	3	2,13	6,80	76
	Total	3,40	8,48	325

La figura diecinueve muestra la puntuación media alcanzada por las y los adolescentes en la violencia física sufrida.

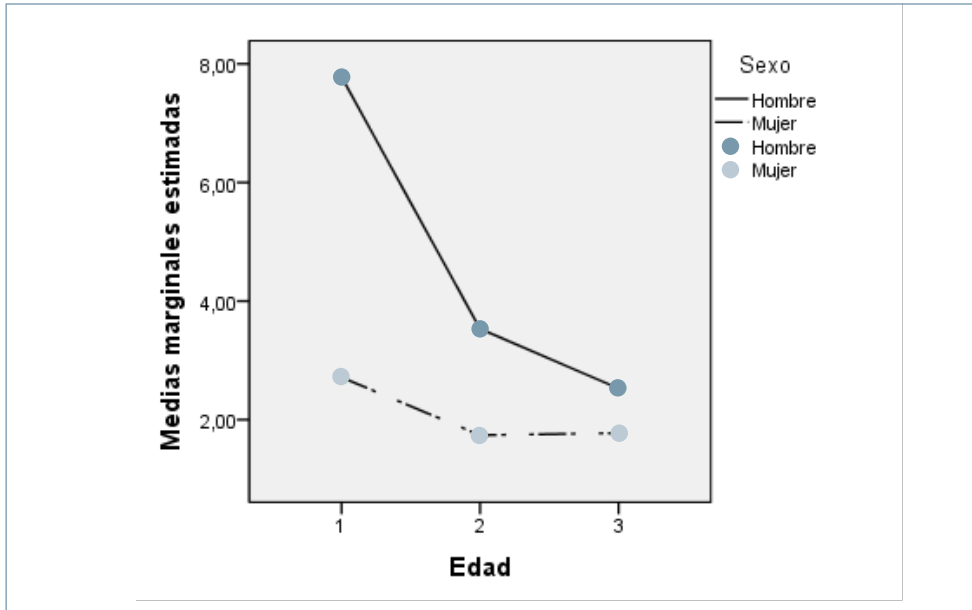


Figura 19: Violencia física sufrida

La figura 19 muestra cómo los adolescentes dicen sufrir mayor violencia física de sus parejas que las adolescentes. Siendo los chicos más pequeños quienes acusan mayor agresión física recibida.

3.2.2. En relación a las diferencias a través de la edad en la escala de rol de género masculino MGRS

Para comprobar la existencia de diferencias significativas en la puntuación en la escala y en los factores en las diferentes edades, se realiza un anova de un factor.

Tras realizar el anova de un factor se observa que no existen diferencias significativas ni para la puntuación total del test, $F(2 \text{ y } 316\text{gl}) = 0,22, p = 0,802$, ni para cada uno de los dos factores, $F(2 \text{ y } 328\text{gl}) = 0,07, p = 0,92$ y $F(2 \text{ y } 323\text{gl}) = 0,64, p = 0,52$, respectivamente.

En la tabla 56 se muestran las puntuaciones medias y típicas, por edades, en el cuestionario MGRS y en cada factor.

Tabla 56. Media y desviación típica, en el cuestionario MGRS, Factor I y II

Sexo	Edad_r	Media	Desviación típica	N
PTMGRS	1	126	15,87	14,28
	2	123	16,80	13,01
	3	68	17,04	13,08
	Total	317	16,48	13,51
Factor I	1	134	6,15	7,49
	2	126	5,84	6,39
	3	69	6,14	6,80
	Total	329	6,03	6,92
Factor II	1	129	8,56	7,38
	2	127	9,57	7,04
	3	68	9,16	6,70
	Total	324	9,08	7,11

En las figuras 20 a 22 se observa la puntuación media para la puntuación total del test y para cada factor, en cada una de las edades.

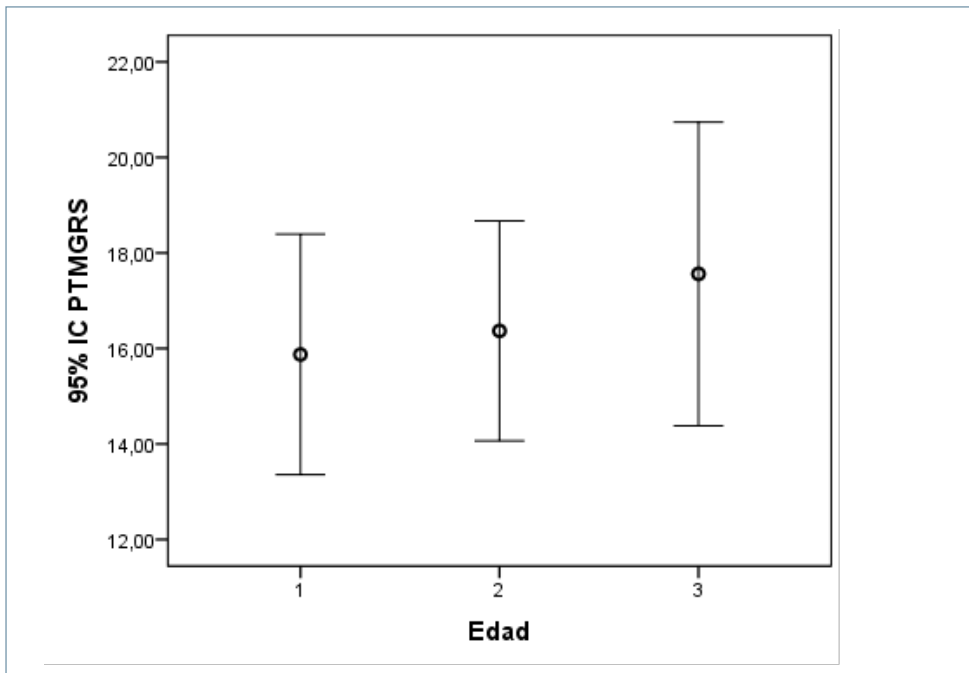


Figura 20: puntuación media en la escala MGRS

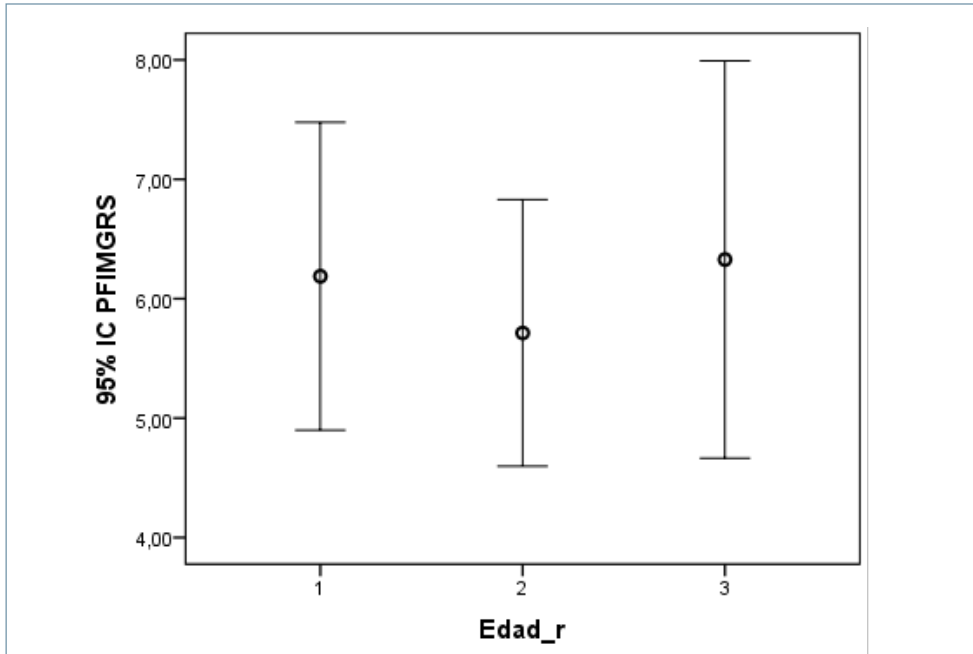


Figura 21: puntuación media en el Factor I: subordinación a la mujer

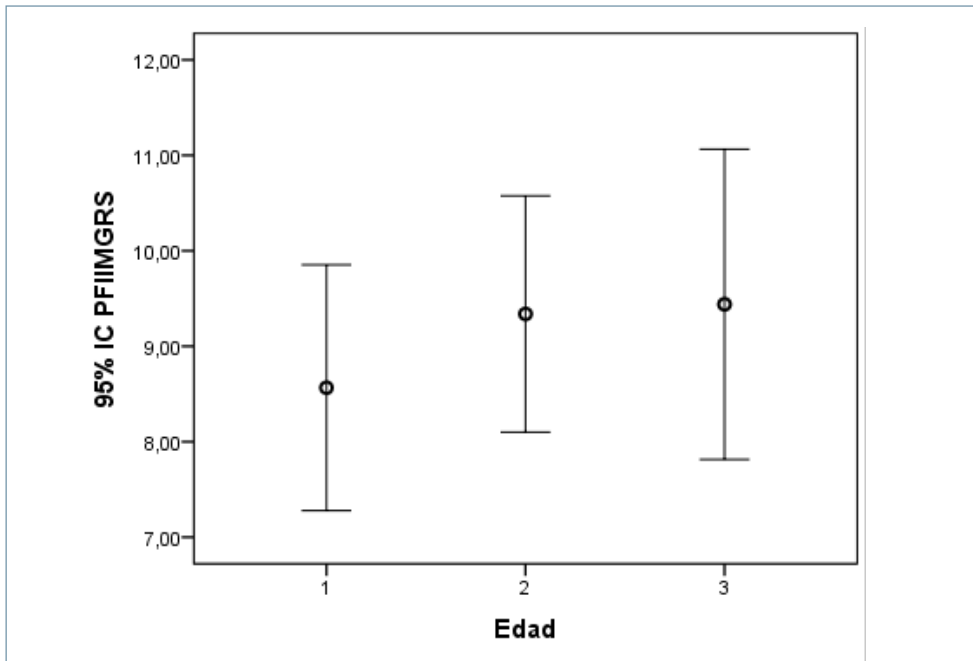


Figura 22: puntuación media en el Factor II: inferioridad intelectual

Aunque no existen diferencias estadísticamente significativas, se puede observar, en la figura 20, que los chicos mayores son quienes manifiestan mayor estrés relacionado con el rol de género masculino.

Como muestra la figura 21, los adolescentes de menor y mayor edad manifiestan mayor ansiedad frente a situaciones futuras de subordinación a la mujer.

En la figura 22 se observa que el grupo de chicos de 15 años, es quien mayor ansiedad anticipa ante las posibles situaciones futuras de inferioridad intelectual, aunque de nuevo no existen diferencias estadísticamente significativas respecto de la edad.

3.2.3. En relación a las tipologías establecidas por género

Tras el análisis de clúster a partir de los indicadores de la escala de Justificación del Sexismo y Violencia de Género (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2010), se establecieron tres grupos de chicos y dos de chicas adolescentes. Inicialmente se obtuvieron tres grupos de chicas pero debido al reducido tamaño en uno de ellos se optó por dejar sólo dos. Posteriormente se estudió la relación de pertenencia de cada clúster con el resto de variables estudiadas.

- *Tipologías de chicos*

En la tabla se muestra el número de casos en cada clúster

Tabla 57. Número de casos en cada clúster

Clúster	1	83
	2	73
	3	183

El número de chicos participantes permanece constante en todas las variables excepto en la MGRS (Escala de rol de género masculino) y CTS2 (escala de violencia ejercida y sufrida), en las que varía.

A partir de los datos obtenidos se organizan los grupos de la siguiente manera:

- Grupo no sexista: corresponde al clúster 3, formado por el grupo mayoritario de chicos que no justifican en modo alguno la violencia de género, ni el sexismo ni la violencia como reacción.
- Grupo muy sexista: corresponde al clúster 2, engloba a aquellos chicos adolescentes que justifican en mayor medida el sexismo y la violencia como reacción, además de mostrar algo de acuerdo con la violencia de género.

- Grupo de sexismo medio: corresponde con el clúster 1, lo forman aquellos chicos que manifiestan algo de acuerdo con la violencia como reacción y con el tópico “los hombres no deben llorar”.

A continuación se muestra la tabla 58 de centros de clústeres finales

Tabla 58. Centros de clústeres finales

Ítems	Clúster		
	1	2	3
32 El hombre que parece agresivo es más atractivo	1	2	1
33 Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	1	3	1
34 Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	2	3	2
35 Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda	2	3	1
36 Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero conviene que no le denuncie	1	2	1
37 Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo la situación	2	2	1
38 Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	2	3	1
39 Los hombres no deben llorar	2	3	1
40 Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo	2	2	1
41 Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quien es el que manda	2	2	1
42 Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre	1	2	1
43 La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	2	2	1
44 Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	1	1	1

- *Tipologías de chicas*

En la tabla 59 se puede ver el número de casos asignados a cada clúster.

Tabla 59. Número de casos en cada clúster

Clúster	1	293
	2	60

El número de chicas participantes permanece constante en todas las variables excepto en la CTS2 (escala de violencia ejercida y sufrida), en las que varía.

Los dos clústeres se organizan de la siguiente manera:

- Grupo no sexista: corresponde al clúster 1, en el que se encuentran las chicas que no justifican ni la violencia de género ni el sexismo.

- Grupo sexista: corresponde al clúster 2, lo compone un grupo de sesenta chicas que muestran algo de acuerdo con la violencia de género, el sexismo y la violencia como reacción. Grupo que corre el riesgo de convertirse en víctimas de violencia machista.

En la tabla 60 se muestran los centros de clústeres finales

Tabla 60. Centros de clústeres finales

Ítems	Clúster	
	1	2
32 El hombre que parece agresivo es más atractivo	1	2
33 Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	1	2
34 Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	1	2
35 Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda	1	2
36 Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero conviene que no le denuncie	1	2
37 Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo la situación	1	2
38 Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	1	2
39 Los hombres no deben llorar	1	1
40 Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo	1	2
41 Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quien es el que manda	1	2
42 Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre	1	1
43 La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	1	2
44 Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	1	1

3.2.4. En relación a las diferencias entre los chicos muy sexistas y no sexistas

Se realiza un anova para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los clústeres, y para cada una de las variables estudiadas.

- **Acercas de la autoestima**

En la tabla siguiente se detalla la puntuación media y típica para cada clúster.

Tabla 61. Medias en Autoestima para cada clúster

		Media	Desv. Típica
Autoestima	1	32,16	5,26
	2	31,26	6,07
	3	33,51	4,78
	Total	32,70	5,27

La puntuación media de los chicos muy sexistas es inferior a la de los otros dos grupos de adolescentes.

Tras el anova realizado se observa que existe diferencia estadísticamente significativa en la variable Autoestima $F(2,336) = 5,46$, $p = 0,005$, pero el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,031$ resulta muy pequeño.

Tras la realización de pruebas post hoc Games-Howell, se obtiene significación estadística en Autoestima, entre el clúster 2 y 3, $p = 0,01$.

- **Acerca de los componentes de Inteligencia Emocional: Asertividad, Empatía y Responsabilidad Social**

En la tabla 62 se detalla la puntuación media y típica para cada clúster.

Tabla 62. Puntuación media y desviación típica en Asertividad, Empatía y Responsabilidad social

		Media	Desv. Típica
Asertividad	1	24,59	4,42
	2	25,06	3,95
	3	25,52	4,50
	Total	25,19	4,37
Empatía	1	30,84	4,26
	2	28,38	5,03
	3	30,83	4,44
	Total	30,30	4,63
Responsabilidad Social	1	38,66	4,08
	2	34,64	5,53
	3	39,22	5,04
	Total	38,10	5,25

Tras haber realizado el anova, no se obtiene significación estadística en Asertividad, $F(2,336) = 1,34$, $p = 0,26$, el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,008$ resulta insignificante. En Empatía existe diferencia estadísticamente significativa, $F(2,336) = 8,36$, $p <$

0,001, el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,04$. Lo mismo sucede en Responsabilidad Social $F(2,336) = 23,12, p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,12$.

Tras la realización de pruebas post hoc Bonferroni, no se obtiene significación estadística en Asertividad, entre los clústeres, $p = 1,000$. En Empatía se obtiene significación estadística entre los clúster 1 y 2, $p = 0,002$, y entre el clúster 2 y 3, $p < 0,001$. En Responsabilidad Social, se obtiene significación estadística entre el clúster 2 con los clúster 1 y 3, $p < 0,001$.

- **Acerca del Amor Romántico, Factores I: “El amor encuentra su camino” y Factor II: “Idealización y amor a primera vista”**

En la tabla 63 se detalla la puntuación media y típica para cada clúster.

Tabla 63. Media y Desviación Típica para el Factor I y II

		Media	Desv. Típica
Amor Romántico FI	1	33,12	5,87
	2	32,38	5,67
	3	33,25	6,08
	Total	33,03	5,94
Amor Romántico FII	1	40,06	8,81
	2	38,52	8,36
	3	38,06	9,89
	Total	38,65	9,33

Tras el anova realizado del Factor I, se obtiene $F(2,336) = 0,56, p = 0,57$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,003$. Y en el Factor II, $F(2,336) = 1,31, p = 0,27$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,008$. No hallándose por tanto, diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los factores.

Tras la realización de pruebas post hoc Bonferroni, no se obtiene significación estadística en el Factor I de Amor Romántico entre los clúster, $p = 1,000$.

- **Acerca de los consejos escuchados a adultos**

En la tabla 64 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas alcanzadas, para los consejos escuchados a adultos, en puntuación total, en el Factor I: “Consejos relacionados con el dominio y la sumisión” y Factor II: “Consejos sobre mitos del amor romántico”, en cada uno de los clústeres

Tabla 64. Medias y desviaciones típicas para puntuación total y Factor I y II

		Media	Desv. Típica
Punt. Total	1	9,38	2,85
	2	9,98	2,85
	3	8,28	2,47
	Total	8,92	2,74
Consejos Factor I	1	3,80	1,81
	2	3,91	1,86
	3	2,85	1,37
	Total	3,31	1,67
Consejos Factor II	1	5,57	1,66
	2	6,06	1,56
	3	5,43	1,75
	Total	5,60	1,70

Tras el anova realizado se obtiene diferencia estadísticamente significativa en los consejos escuchados a adultos, en puntuación total, $F(2,336) = 12,43$, $p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,07$, lo mismo sucede para el Factor I: “consejos sobre el dominio y la sumisión”, $F(2,336) = 16,69$, $p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,09$ y también se obtiene significación estadística para el Factor II, $F(2,336) = 3,70$, $p = 0,02$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,02$.

Tras la realización de pruebas post hoc Bonferroni, se obtiene significación estadística en consejos escuchados a adultos, entre el clúster 2 y 3, $p < 0,001$. Y también en el Factor II: “consejos sobre mitos de amor romántico”, se obtiene significación estadística entre el clúster 2 y el 3, $p = 0,02$.

Tras la realización de pruebas post hoc Games-Howell, se obtiene significación estadística en el Factor I entre los clústeres 1 y 3, $p < 0,001$ y entre los clústeres 2 y 3, $p < 0,001$.

• **Acerca del Estrés de Rol de Género Masculino (MGRS), Factor I y Factor II**

En la tabla 65 se muestra la media y desviación típica para el Factor I: Subordinación a la mujer, y Factor II: Inferioridad intelectual.

El número total de participantes en la escala MGRS varía respecto a otras variables estudiadas, dado que solamente la contestaron los chicos.

Tabla 65. Media y Desviación Típica para Factor I y Factor II de la escala MGRS

		N	Media	Desviación Típica
Factor I	1	82	6,78	6,51
	2	69	11,42	9,03
	3	178	3,46	4,22
	Total	329	5,96	6,84
Factor II	1	82	9,32	6,41
	2	69	14,44	7,70
	3	175	6,57	5,68
	Total	326	8,93	7,03

El análisis anova muestra la diferencia estadísticamente significativa para el Factor I de la escala MGRS, $F(2,336) = 43,19, p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,21$. Y también se obtiene diferencia estadísticamente significativa para el Factor II, $F(2,336) = 38,37, p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,20$.

Tras la realización de pruebas post hoc Games-Howell, se obtiene significación estadística en el Factor I: “subordinación a la mujer”, entre el clúster 2 y 1, $p < 0,01$, y el clúster 2 y 3, $p < 0,001$.

Y tras la realización de pruebas post hoc Bonferroni, se obtiene significación estadística en el Factor II: “inferioridad intelectual”, se obtiene significación estadística entre el clúster 2 y los clúster 1 y 3, $p < 0,001$.

- **Acerca de la Percepción de maltrato**

Percepción de maltrato del chico a la chica

En la tabla siguiente se detalla la puntuación media alcanzada en cada clúster, para la percepción de maltrato del chico a la chica, en puntuación total, en el Factor I: “abuso emocional” y Factor II: “abuso múltiple”.

Tabla 66. Media y Desviación Típica de cada clúster en Percepción de maltrato del chico a la chica

	Clúster	Media	Desv. Típica
Puntuación Total	1	44,96	11,13
	2	45,67	10,03
	3	50,71	7,48
	Total	48,22	9,43
Factor I	1	21,67	5,72
	2	22,15	5,22
	3	24,71	4,11
	Total	23,41	4,98
Factor II	1	23,28	5,82
	2	23,52	5,29
	3	26,00	3,75
	Total	24,80	4,84

El análisis anova muestra diferencia estadísticamente significativa en la puntuación total de percepción de maltrato del chico a la chica, $F(2,336) = 15,17$, $p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,08$. Se obtiene también diferencia estadísticamente significativa para el Factor I (abuso emocional) $F(2,336) = 14,68$, $p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,08$ y lo mismo sucede para el Factor II (abuso múltiple), $F(2,336) = 13,11$, $p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,07$.

Tras la realización de las pruebas post hoc Games-Howell, la Percepción de maltrato total obtiene significación estadística entre los clúster 1 y 3, $p < 0,001$, y los clúster 2 y 3, $p = 0,001$.

En el Factor I: Abuso emocional, se obtiene significación estadística entre los clúster 1 y 3, $p < 0,001$ y los clúster 2 y 3 $p = 0,001$.

En el Factor II: Abuso múltiple, se obtiene significación estadística entre los clúster 1 y 3, $p < 0,001$ y los clúster 2 y 3 $p = 0,001$.

Tabla 67. Media y Desviación Típica de cada clúster en Percepción de maltrato de la chica al chico, para el Factor I y el Factor II

		Media	Desviación Típica
Factor I	1	21,27	6,17
	2	22,78	5,58
	3	24,91	4,33
	Total	23,56	5,33
Factor II	1	22,56	5,98
	2	22,67	5,52
	3	25,59	4,12
	Total	24,22	5,15

El anova realizado refleja significación estadística en el Factor I, $F(2,336) = 15,55, p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,08$ y en el Factor II, $F(2,336) = 15,28, p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,08$.

Tras la realización de las pruebas post hoc Games-Howell, se obtiene significación estadística en el Factor I, entre los clústeres 1 y 3, $p < 0,001$, y los clústeres 2 y 3, $p = 0,01$ Y en el Factor II, entre los clústeres 1 y 3; 2 y 3, $p < 0,001$.

- **Acerca de la violencia ejercida y violencia sufrida, evaluadas con la CTS2 (*Revised Conflict Tactics Scale*)**

Violencia Ejercida

En la tabla siguiente se muestra la media y desviación típica para la Puntuación total de violencia ejercida, el Factor I: Violencia Psicológica Ejercida, y Factor II: Violencia Física Ejercida.

El número total de participantes en la escala CTS2 varía respecto a las otras variables estudiadas, dado que solamente la contestaron aquellos chicos que tenían pareja en la actualidad o la habían tenido recientemente.

Tabla 68. Media y Desviación Típica para cada clúster en la Violencia Ejercida, Factor I y Factor II de la escala CTS2

	Clúster	N	Media	Desv. Típica
Puntuación Total	1	77	5,91	12,48
	2	71	9,39	16,21
	3	178	3,15	9,45
	Total	326	5,16	12,16
Factor I	1	77	2,81	4,35
	2	71	4,32	5,93
	3	178	1,98	3,77
	Total	326	2,69	4,54
Factor II	1	77	3,09	8,49
	2	71	5,07	10,89
	3	178	1,16	6,05
	Total	326	2,46	8,05

El análisis anova muestra diferencia estadísticamente significativa en la puntuación total de violencia ejercida, $F(2,323) = 7,13, p = 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,042$. Se obtiene también diferencia estadísticamente significativa para el Factor I (violencia psicológica ejercida) $F(2,323) = 6,99, p = 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,041$ y lo mismo sucede para el Factor II (violencia física ejercida), $F(2,323) = 6,48, p = 0,002$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,039$.

Tras la realización de las pruebas post hoc Games-Howell, la Violencia Ejercida total obtiene significación estadística entre los clústeres 2 y 3, $p = 0,008$.

En el Factor I: Violencia Psicológica Ejercida, se obtiene significación estadística entre los clústeres 2 y 3 $p = 0,008$.

En el Factor II: Violencia Física Ejercida, se obtiene significación estadística entre los clústeres 2 y 3 $p = 0,015$.

Violencia Sufrida

En la tabla siguiente se muestra la media y desviación típica para la Puntuación total de violencia sufrida, el Factor I: Violencia Psicológica Sufrida, y Factor II: Violencia Física sufrida.

Tabla 69. Media y Desviación Típica para cada clúster en la Violencia Sufrida, Factor I y Factor II de la escala CTS2

	Clúster	N	Media	Desv. Típica
Puntuación Total	1	77	6,28	12,57
	2	71	9,43	15,33
	3	178	3,56	9,16
	Total	326	5,48	11,78
Factor I	1	77	3,13	4,55
	2	71	4,24	5,58
	3	178	2,25	3,75
	Total	326	2,89	4,45
Factor II	1	77	3,15	8,54
	2	71	5,19	10,49
	3	178	1,30	5,82
	Total	326	2,59	7,85

El análisis anova muestra diferencia estadísticamente significativa en la puntuación total de violencia sufrida, $F(2,323) = 6,76, p = 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,04$. Se obtiene también diferencia estadísticamente significativa para el Factor I (violencia psicológica sufrida) $F(2,323) = 5,28, p = 0,006$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,03$ y lo mismo sucede para el Factor II (violencia física sufrida), $F(2,323) = 6,72, p = 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,04$.

Tras la realización de las pruebas post hoc Games-Howell, la Violencia sufrida total obtiene significación estadística entre los clústeres 2 y 3, $p = 0,009$.

En el Factor I: Violencia Psicológica Sufrida, se obtiene significación estadística entre los clústeres 2 y 3 $p = 0,019$.

En el Factor II: Violencia Física Sufrida, se obtiene significación estadística entre los clústeres 2 y 3 $p = 0,01$.

3.2.5. En relación a las diferencias entre chicas sexistas y no sexistas

El número total de participantes en el clúster 1 fue $n = 293$ y en el clúster 2, $n = 60$.

Se procedió a calcular la t de Student, para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos clústeres.

- **Acerca de la Autoestima**

Tabla 70. Puntuación media y desviación típica de cada clúster de chicas

	Número de caso de clúster	Media	Desv. Típica	t (gl)	p	η^2
Autoestima	1	29,39	5,91	1,13(351)	0,26	0,04
	2	28,45	5,61			

Se asume la igualdad de varianzas en la variable Autoestima, $p = 0,96$.

Tras la realización de la prueba t para muestras independientes, la diferencia no es estadísticamente significativa entre el clúster 1 y el 2, $t(351) = 1,13$, $p = 0,26$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,04$.

- **Componentes de Inteligencia Emocional: Asertividad, Empatía y Responsabilidad Social**

Tabla 71. Media, Desviación Típica y Prueba de muestras independientes

	Número de caso de clúster	Media	Desv. Típica	t (gl)	p	η^2
Asertividad	1	25,27	4,37	3,31(102,59)	0,001	0,02
	2	23,58	3,43			
Empatía	1	33,46	3,95	2,67(351)	0,008	0,02
	2	31,98	3,71			
Responsab. social	1	41,77	4,43	4,50(351)	0,000	0,05
		38,90	4,85			

Para la variable Asertividad, no se asumen varianzas iguales, $p = 0,005$.

Se obtiene significación estadística entre ambos clústeres en Asertividad, $t(102,59) = 3,31$, $p = 0,001$, con un tamaño de efecto, $\eta^2 = 0,02$.

En la variable Empatía, se asume la igualdad de varianzas, $p = 0,29$.

Se obtiene significación estadística entre ambos clústeres en Empatía, $t(351) = 2,67$, $p = 0,008$, con un tamaño de efecto, $\eta^2 = 0,02$

Y también se asume la igualdad de varianzas en la variable Responsabilidad Social, $p = 0,48$.

La diferencia entre los clústeres, en Responsabilidad Social, es estadísticamente significativa, $t(351) = 4,50$, $p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,05$.

- **Acerca del Amor Romántico, Factores I: “El amor encuentra su camino” y Factor II: “Idealización y amor a primera vista”**

Tabla 72. Media, Desviación Típica y Prueba de muestras independientes

	Número de caso de clúster	Media	Desv. Típica	t (gl)	p	η^2
Factor I	1	33,73	5,88	1,06(351)	0,28	0,003
	2	32,81	6,83			
Factor II	1	34,71	9,36	-2,68(351)	0,008	0,02
	2	38,36	10,73			

Se asume la igualdad de varianzas para el Factor I, $p = 0,27$.

No existe diferencia estadísticamente significativa entre los dos clústeres, para el Factor I de la variable Amor Romántico, $t(351) = 1,06$, $p = 0,28$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,003$.

Para el Factor II se asumen varianzas iguales, $p = 0,30$.

Se obtiene significación estadística entre ambos clústeres, para el Factor II de la variable Amor Romántico, $t(351) = -2,68$, $p = 0,008$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,02$.

- **Acerca de los consejos escuchados a adultos**

En la tabla siguiente se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas alcanzadas, así como el estadístico t, los grados de libertad, nivel de significación p y el tamaño de efecto, para los consejos escuchados a adultos, en puntuación total, en el Factor I: “consejos relacionados con el dominio y la sumisión” y Factor II: “consejos sobre mitos del amor romántico”.

Tabla 73. Media, Desviación Típica y Prueba de muestras independientes

	Número de caso de clúster	Media	Desv. Típica	t (gl)	p	η^2
Consejos	1	9,12	2,32	-4,24(351)	0,000	0,05
	2	10,51	2,25			
Consejos FI	1	2,93	1,34	-4,61(72,12)	0,000	0,08
	2	4,10	1,86			
Consejos FII	1	6,19	1,53	-1,03(351)	0,30	0,003
		6,41	1,40			

Se asume la igualdad de varianzas para la variable Consejos, $p = 0,28$.

Se obtiene diferenciación estadísticamente significativa entre el clúster 1 y 2, para la variable Consejos, $t(351) = -4,24, p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,05$.

En el Factor I (consejos de dominio y sumisión), no se asume la igualdad de varianzas, $p < 0,001$.

Se alcanza significación estadística en la variable Factor I, $t(72,12) = -4,61, p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,08$.

En el Factor II (consejos sobre el amor romántico), se asumen varianzas iguales, $p = 0,55$.

No existe diferencia estadísticamente significativa entre ambos clústeres, en la variable Factor II, $t(351) = -1,03, p = 0,30$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,003$.

• Acerca de la Percepción de maltrato

Percepción de maltrato del chico a la chica

En la tabla siguiente se detalla la puntuación media y desviación típica alcanzadas en cada clúster, para la percepción de maltrato del chico a la chica, en puntuación total, en el Factor I: “abuso emocional” y Factor II: “abuso múltiple”, así como la prueba de muestras independientes.

Tabla 74. Media, Desviación Típica y Prueba de muestras independientes

	Número de caso de clúster	Media	Desv. Típica	t (gl)	p	η^2
Puntuación total	1	50,88	6,56	2,52(74)	0,014	0,02
	2	47,95	8,49			
Factor I	1	24,63	3,81	3,05(351)	0,002	0,02
	2	22,95	4,30			
Factor II	1	26,24	3,18	2(71,02)	0,049	0,018
		25,00	4,59			

Para la variable puntuación total en la percepción de maltrato del chico a la chica, no se asumen varianzas iguales, $p = 0,02$.

Existe diferencia estadísticamente significativa entre el clúster 1 y el clúster 2, en la variable puntuación total, $t(74) = 2,52, p = 0,014$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,02$.

En la variable Factor I (abuso emocional), se asume la igualdad de varianzas, $p = 0,18$.

Se obtiene significación estadística entre ambos clústeres, en la variable Factor I, $t(351) = 3,05, p = 0,002$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,02$.

En la variable Factor II (abuso múltiple), no se asume la igualdad de varianzas, $p = 0,002$.

Se alcanza diferencia estadísticamente significativa entre los dos clústeres, para la variable Factor II, $t(71,02) = 2, p = 0,049$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,018$.

Percepción de maltrato de la chica al chico

Tabla 75. Media, Desviación Típica y Prueba de muestras independientes de cada clúster, en Percepción del maltrato de la chica al chico, para el Factor I y el Factor II

	Número de caso de clúster	Media	Desv. Típica	t (gl)	p	η^2
Puntuación total	1	50,24	7,50	2,24(75,43)	0,02	0,02
	2	47,36	9,32			
Factor I	1	24,37	4,23	2,01(75,89)	0,04	0,01
	2	22,93	5,18			
Factor II	1	25,87	3,71	2,24(74,95)	0,02	0,018
		24,43	4,67			

En puntuación total de percepción de maltrato de la chica al chico, no se asumen varianzas iguales, $p = 0,006$. Lo mismo sucede en el Factor I, $p = 0,047$ y en el Factor II, $p = 0,004$.

Tras la realización de la prueba t de muestras independientes, se obtiene diferencia estadísticamente significativa entre el clúster 1 y el clúster 2, para la variable puntuación total $t(75,43) = 2,24, p = 0,02$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,02$. También existe diferencia estadísticamente significativa para la variable Factor I, $t(74,89) = 2,01, p = 0,04$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,01$, y lo mismo ocurre para la variable Factor II, $t(74,95) = 2,24, p = 0,02$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,02$.

• **Acerca de la violencia ejercida y violencia sufrida, evaluadas a través de la CTS2 (*Revised Conflict Tactics Scale*)**

Se realiza el análisis anova para comprobar las diferencias estadísticamente significativas entre los dos clústeres de chicas.

Violencia Ejercida

En la tabla siguiente se muestra la media y desviación típica para la Puntuación total de violencia ejercida, el Factor I: Violencia Psicológica Ejercida, y Factor II: Violencia Física Ejercida.

El número total de participantes en la escala CTS2 varía respecto a las otras variables estudiadas, dado que solamente la contestaron aquellas chicas que tenían pareja en la actualidad o la habían tenido recientemente.

En la tabla 76 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas en Violencia ejercida, Factor I y II.

Tabla 76. Media y Desviación Típica para la Violencia Ejercida, Factor I y Factor II de la escala CTS2

	Clúster	N	Media	Desv. Típica
Puntuación Total	1	263	2,94	4,69
	2	53	8,47	9,63
	Total	316	3,86	6,16
Factor I	1	265	2,16	2,76
	2	53	4,86	4,51
	Total	318	2,61	3,27
Factor II	1	263	,76	2,48
	2	54	3,53	6,04
	Total	317	1,23	3,51

El análisis anova muestra diferencia estadísticamente significativa en la puntuación total de violencia ejercida, $F(1,314) = 39,95, p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,11$. Se obtiene también diferencia estadísticamente significativa para el Factor I (violencia psicológica ejercida) $F(1,316) = 33,28, p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,095$ y lo mismo sucede para el Factor II (violencia física ejercida), $F(1,315) = 30,54, p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,088$.

Violencia Sufrida

En la tabla siguiente se muestra la media y desviación típica para la Puntuación total de violencia sufrida, el Factor I: Violencia Psicológica Sufrida, y Factor II: Violencia Física sufrida.

Tabla 77. Media y Desviación Típica para la Violencia Sufrida, Factor I y Factor II de la escala CTS2

	Clúster	N	Media	Desv. Típica
Puntuación Total	1	262	2,83	5,63
	2	54	6,59	9,54
	Total	316	3,47	6,60
Factor I	1	262	2,11	3,14
	2	54	3,64	4,05
	Total	316	2,37	3,36
Factor II	1	264	,81	3,437
	2	54	2,94	6,27
	Total	318	1,17	4,12

El análisis anova muestra diferencia estadísticamente significativa en la puntuación total de violencia ejercida, $F(1,314) = 15,12, p < 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,046$. Se obtiene también diferencia estadísticamente significativa para el Factor I (violencia psicológica ejercida) $F(1,314) = 9,51, p = 0,002$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,029$ y lo mismo sucede para el Factor II (violencia física ejercida), $F(1,316) = 12,33, p = 0,001$, con un tamaño de efecto $\eta^2 = 0,038$.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación y teniendo en cuenta las hipótesis planteadas inicialmente, se llega a las siguientes conclusiones:

4.1. En relación a las diferencias de género

- Se confirma la hipótesis relacionada con los componentes de la inteligencia emocional, encontrándose que las chicas, independientemente de la edad, muestran mayor empatía, resultado encontrado en otras investigaciones (Garaigordobil y Maganto, 2011; Mestre et al., 2009; y Retuerto, 2004) y responsabilidad social (Matalinares et al., 2005) que los chicos. Respecto a la asertividad, en esta investigación no se han encontrado diferencias de género. Estos resultados reflejan que se mantienen las diferencias sexistas, resultado que apela a la expresividad-comunalidad por la que se define a la empatía y sensibilidad social, entre otras, como características propiamente femeninas, tal y como Bakan (1966) explica en su teoría de la dualidad de la existencia humana, lo cual supone que los chicos no han avanzado mucho en lo que se refiere a las competencias socioemocionales tradicionalmente consideradas como femeninas. Por el contrario, respecto a las características psicológicas denominadas agencia-instrumentalidad, resulta interesante comprobar que

no hay diferencias significativas entre chicos y chicas, superándose así los estereotipos sexistas que excluían a las mujeres de dicha cualidad. Estos resultados van en la dirección de los resultados generales obtenidos en España en investigaciones anteriores (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2013). La contribución de esta tesis es haber evaluado los avances y limitaciones respecto a la igualdad en el ámbito socioemocional con una escala muy reconocida y utilizada en el ámbito internacional, no empleada con anterioridad en estudios llevados a cabo en España.

- Respecto al sexismo, la violencia y su justificación, se confirma la hipótesis según la cual los chicos siguen expresando dichos problemas en mayor medida que las chicas. A pesar del avance que se ha producido en los últimos años respecto a la violencia de género, y a que en general, la población adolescente la rechaza muy mayoritariamente así como el sexismo que tras dicha violencia subyace, este avance es mucho menor entre los chicos que entre las chicas, como se muestra en algunos de los indicadores, por ejemplo, el 2,8% de las adolescentes está bastante o muy de acuerdo con la afirmación: *“Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo”*, frente al 8,5% de los chicos. Respecto a dos de los estereotipos sexistas evaluados, *“los hombres no deben llorar”*, tan sólo un 1,4% de chicas está bastante o muy de acuerdo, frente al 21% de los chicos; y *“está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés”*, un 3,1% de chicas está bastante o muy de acuerdo, frente al 16,2% de los chicos. Los resultados obtenidos en esta tesis van en la misma línea que los encontrados en investigaciones recientes (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2013). Al igual que en la investigación citada, se ha observado que mientras que los y las adolescentes tienden a mostrar poco acuerdo ante los indicadores sobre el sexismo y violencia de género, muestran mayor acuerdo con la violencia como reacción, y de nuevo los chicos más que las chicas, por ejemplo ante la afirmación: *“Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo”*, el 31,9% de los chicos dice estar bastante o muy de acuerdo, frente al 11% de las chicas. Dicho indicador muestra que entre la población adolescente existe un porcentaje considerable de jóvenes que tiende a la justificación de la violencia como medio para la resolución de conflictos, un factor de riesgo para ejercer violencia de género.
- En relación a los mitos del amor romántico, basándose en datos de investigaciones anteriores sobre el tema (Barrón et al., 1999; CIS, 1995; Ferrer et al., 2010; Rodríguez-Castro et al., 2012), se planteó la hipótesis de que las chicas mostrarían mayor acuerdo con los mitos que los chicos. A partir de los resultados obtenidos en este estudio, no se puede confirmar la hipótesis, ya que no se encontró diferencia de género en las creencias románticas relacionadas

con el factor I de la escala empleada: “el amor encuentra su camino”. Sin embargo, en el factor II: “idealización y amor a primera vista”, la diferencia de género fue contraria a la hipótesis, al mostrar los chicos mayor identificación con dichos mitos que las chicas. Quizás el resultado encontrado fue debido a la edad de la población evaluada, que en este caso se trataba de adolescentes mientras que las investigaciones citadas contaron con participantes de la población general, mayores de 18 años. No obstante, la investigación que dio lugar a la escala empleada en esta tesis (Sprecher y Metts, 1989) encontró que los hombres tendían a aceptar en mayor medida las creencias románticas que las mujeres. Conviene tener en cuenta también los resultados obtenidos en este estudio respecto a cada una de las 15 creencias evaluadas, para conocer cuáles suscitan mayor y menor acuerdo. Por ejemplo, en relación a los mitos de: “el amor lo puede todo” y la perdurabilidad del amor o pasión eterna”, se encuentra que un 87,82% de chicas y un 84,07% de chicos, dicen estar bastante o totalmente de acuerdo con la idea: *“espero que en mi relación de pareja el amor romántico dure, no desaparezca con el tiempo”*; y un 85,84% en las chicas y un 84,37% en los chicos, con la siguiente idea: *“creo que si mi pareja y yo nos queremos, podremos superar cualquier problema que nos surja”*. Respecto a la idealización y amor a primera vista, las creencias más extendidas en ellas y ellos son las siguientes: *“si estuviera enamorado/a de alguien, me comprometería con él/ella, aunque mis padres, amigos/as desaprobaban la relación”* (73,75% de los chicos y 57,51% de las chicas), *“la relación que tenga con mi amor verdadero será casi perfecta”* (63,72% de los chicos y 47,88% de las chicas) y *“si encuentro a la persona adecuada, es muy probable que me enamore casi de inmediato”* (50,15% de los chicos y 37,68% de las chicas). La aceptación de estas creencias románticas, tan extendidas entre la población adolescente, que tienden a la idealización de la relación de pareja, conduce con el paso del tiempo a cierta frustración por la imposibilidad de cumplirse (Beck, 1988; Granizo y Musser, 1982; Kersten y Kersten, 1988) y puede llevar a generar insatisfacción en la pareja (Kayser, 1993; Yela, 2003), una condición de riesgo de violencia de género (Sanpedro, 2005). Como consecuencia de ello se desprende la necesidad de incluir en los programas de prevención de este problema actividades que permitan a las y los adolescentes desmitificar las creencias del amor romántico que pueden incrementar su riesgo.

4.2. En relación a las diferencias encontradas entre los chicos muy sexistas y los chicos no sexistas

- Los resultados encontrados permiten confirmar la hipótesis relacionada con las competencias socioemocionales de los chicos muy sexistas, respecto de los

chicos no sexistas, según la cual el grupo muy sexista obtiene menores puntuaciones medias tanto en autoestima, como en empatía y responsabilidad social. Respecto a la asertividad se confirma que no existe diferencia entre los grupos. Los estudios realizados sobre tipologías de chicos adolescentes que emplean la violencia contra sus parejas demuestran que justificar la violencia y dominancia masculina, así como la violencia como forma de resolución de conflictos, junto con una baja autoestima son predictores de ejercer abuso contra sus parejas (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2014). En dicha dirección, nuestro estudio refleja que pertenecer al grupo de chicos muy sexistas, que justifican en mayor medida el sexismo y la violencia de género, les sitúa en una posición de riesgo para ejercer violencia contra sus parejas, utilizando la escala de Strauss (1979). Resultado que cabe relacionar con los obtenidos en investigaciones anteriores sobre la inteligencia socioemocional como condición facilitadora de la violencia contra la pareja (Rubio-Garay et al., 2015).

- De acuerdo con la hipótesis planteada en relación a la violencia, con la escala de Strauss (1996), los chicos muy sexistas dicen ejercer más violencia contra su pareja y también sufrir más violencia, tanto física como psicológica, que los chicos no sexistas. Aunque solo se encuentran diferencias significativas entre los grupos extremos, las puntuaciones medias alcanzadas por cada uno de los tres grupos definidos en el clúster, van en la dirección esperada. Estos resultados son coherentes con las explicaciones teóricas encontradas en algunas investigaciones según las cuales, la forma sexista de construir la identidad masculina se relaciona con la tendencia a justificar la violencia contra las mujeres culpando a las víctimas (Caron y Carter, 1997). También encontramos que nuestros resultados son consistentes, en lo que se refiere a la violencia ejercida, con las tipologías de chicos detectadas en el estudio Estatal (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2013), según el cual, los chicos que reconocen haber ejercido situaciones de maltrato en la pareja son quienes justifican en mayor medida el sexismo, la violencia general y la violencia de género.
- En relación a la percepción del maltrato del chico hacia la chica, se confirma la hipótesis según la cual el grupo de chicos no sexista reconoce en mayor medida que el grupo de chicos sexista las conductas de maltrato, tanto las referidas a abuso emocional como las de abuso múltiple. Resultados similares a los encontrados en la investigación llevada a cabo por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro (2013), en la que se concluye que esta menor tendencia de los chicos muy sexistas a reconocer como maltrato las conductas de abuso emocional de un chico hacia la chica, constituye una de las condiciones de riesgo de las conductas de maltrato, ya que dichas conductas

no suelen ser identificadas como abuso tan fácilmente como las agresiones físicas o las coacciones.

- Respecto al grado de acuerdo con los mitos de amor romántico, no se confirma la hipótesis al no encontrarse diferencias entre el grupo de chicos muy sexista y el grupo no sexista. Sin embargo, el grupo de chicos muy sexista reconoció haber escuchado más consejos relacionados con el amor romántico, de personas adultas, que el grupo de chicos no sexista. Aunque en esta investigación sólo se seleccionaron dos consejos de los cinco empleados en el estudio Estatal (Díaz-Aguado Martínez Arias y Martín Babarro, 2013) los resultados van en la misma dirección. La aceptación de los mitos de amor romántico ha sido ampliamente estudiada en adolescentes y en población general (Barrón et al., 1999; CIS, 1995; Ferer, Bosch, Navarro y Ferreiro, 2010; Ferrer et al., 2010; Rodríguez et al., 2006; Rodríguez-Castro et al., 2012), dándose por supuesto que incrementa el riesgo de violencia de género, sin embargo no encontramos investigaciones en las que se haya estudiado dicha relación, una de las principales contribuciones de esta tesis doctoral.
- De acuerdo con la hipótesis planteada en relación al estrés de rol masculino, encontramos que se confirma la hipótesis según la cual, el grupo de chicos muy sexistas muestra mayor estrés de rol masculino, tanto en situaciones que implican subordinación a la mujer como en las relacionadas con inferioridad intelectual, que el grupo de chicos menos sexistas, aunque también encontramos diferencias significativas con respecto al grupo de sexismo medio. La teoría basada en el paradigma del conflicto de rol de género formulado por Pleck (1981, 1995) y Eisler (1995) afirma que algunos hombres cuando se enfrentan a desafíos percibidos o reales a su ideología de rol de género, experimentan estrés y reaccionan con conductas, como la violencia, para mantener su sentido de control y poder. En esta línea, hemos encontrado correlaciones positivas en los adolescentes entre las variables violencia psicológica y/o física ejercida y el estrés de rol de género en situaciones de subordinación a la mujer, resultado consistente con los encontrados en otros estudios (Copenhaver, Lash & Eisler, 2000; Franchina, Eisler & Moore, 2001; Jakupcak et, 2002), en los que hallaron que a mayor puntuación en la escala de estrés de rol de género masculino, mayor implicación en conductas abusivas hacia la pareja. El hecho de haber confirmado con adolescentes dichas relaciones es una de las principales contribuciones de esta investigación, de la que se desprende la necesidad de incluir en los programas de prevención actividades que ayuden a los chicos adolescentes a superar su identificación con el estereotipo masculino tradicional y a no sentir estrés en situaciones que lo contrarían.

4.3. En relación a las diferencias encontradas entre las chicas sexistas y las chicas no sexistas

- Los resultados encontrados permiten confirmar parcialmente la hipótesis relacionada con las competencias socioemocionales, de tal manera que encontramos como esperábamos que las chicas sexistas en comparación con las no sexistas mostraran mayor dureza emocional, lo que se traduce en manifestar una menor empatía, asertividad y responsabilidad social. Sin embargo, respecto a la autoestima, aunque las puntuaciones medias van en la dirección prevista, no encontramos diferencias entre ambos grupos, al contrario de lo que sucede en estudios anteriores realizados en España con Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro (2010, 2013) en los que se establecen tipologías de chicas respecto al nivel de protección frente a la violencia de género (teniendo en cuenta la violencia sufrida y su justificación), en los que se encuentra que las chicas con mejor protección respecto a ambos problemas presentan una mayor autoestima que el resto. Parece, por tanto, que la menor autoestima está básicamente relacionada con el hecho de sufrir violencia de género, más que con su justificación y el sexismo que a ella subyace.
- Respecto a la violencia que responden haber sufrido o haber ejercido las chicas en la relación de pareja, se confirma la hipótesis planteada según la cual, las chicas sexistas dicen ejercer y al mismo tiempo sufrir más violencia física y psicológica que las chicas no sexistas. Una posible explicación de estos resultados se halla en que las chicas víctimas de la violencia de sus parejas tienden a pensar que ellas provocan dicha violencia, de la misma manera que el agresor llega a creer que la mujer es quien le provoca. Lo cual resulta coherente con el dato encontrado en esta investigación, anteriormente mencionado, en la que el 2,8% de las chicas y el 8,5% de chicos muestra su acuerdo con la frase: “cuando una mujer es agredida por su marido o compañero, algo habrá hecho ella para provocarlo”. En apoyo a dicha explicación cabe considerar también la alta correlación encontrada entre las variables de violencia ejercida y violencia sufrida, evaluadas con la escala CTS2.
- Respecto a la percepción de maltrato del chico a la chica, confirmamos la hipótesis planteada, según la cual las chicas no sexistas reconocen en mayor medida que las chicas sexistas las conductas de maltrato que suponen abuso emocional y abuso múltiple. El hecho de justificar el sexismo y la violencia en general además de la de género, lleva a las chicas sexistas a no reconocer y rechazar con la misma contundencia las conductas a través de las cuales se ejerce el abuso. Resultados similares a los encontrados en las investigaciones realizadas con anterioridad en España (Díaz-Aguado Martínez Arias y Martín

Babarro (2010, 2013), en las que también se diseñó y validó la escala de percepción del abuso en la pareja utilizada en esta tesis.

- En relación al grado de acuerdo con los mitos del amor romántico y los consejos escuchados a personas adultas, confirmamos parcialmente la hipótesis ya que las chicas sexistas muestran mayor acuerdo que las no sexistas con dichos mitos, relacionados con la idealización del amor y el amor a primera vista, pero no existen diferencias entre ambos grupos respecto al grado de acuerdo con los mitos que se relacionan con: “el amor lo puede todo”. Respecto a los consejos escuchados, las chicas sexistas dicen haber escuchado más consejos relacionados con el dominio y la sumisión que las no sexistas, como también se había detectado en investigaciones anteriores (España (Díaz-Agudo Martínez Arias y Martín Babarro (2010, 2013) pero no hay diferencias respecto a los consejos escuchados sobre el amor romántico, concretamente los consejos relacionados con los mitos de “la medida naranja y los celos”. El hecho de no haber diferencias en los consejos sobre el amor romántico podría explicar por qué tampoco las hay en la identificación con dichos mitos. Por otra parte, la generalizada aceptación de dichos mitos detectada en España entre personas adultas (Rodríguez-Castro et al., 2012; CIS, 1995; Ferrer et al., 2010; Rodríguez et al., 2012) ayuda a explicar por qué no hay tantas diferencias entre las chicas sexistas y no sexistas en los consejos que han recibido ni en su identificación con dichos mitos.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

1.1. La prevención del sexismo y la violencia de género desde la adolescencia

La violencia de pareja en adolescentes es un grave problema de salud cuyo interés ha ido incrementándose entre los profesionales e investigadores. Las mujeres que sufren violencia a manos de sus parejas durante la adolescencia, suelen padecer graves secuelas en su desarrollo psicológico y los chicos que ejercen dicha violencia tienden a comportarse de forma antisocial en distintos contextos y tienen más riesgo de conductas autodestructivas (Exner-Cortens et al., 2013).

Aunque en España, desde finales de la década de los 80 del siglo XX, tanto la administración central como las administraciones autonómicas comienzan a realizar trabajos en torno a la detección del sexismo y a poner en marcha acciones específicas de promoción de la igualdad en las aulas, hay que esperar a la década de los 90 para que esto se generalice, momento en el que las competencias en materia de igualdad de oportunidades se transfieren a las comunidades autónomas y todas cuentan con unidades específicas en éste ámbito (Grañeras, Mañeru, Martín, de la Torre & Alcalde, 2007). Los primeros programas de prevención de violencia de género en la escuela no aparecen hasta aproximadamente el año 2000, esto es debido a que los malos tratos no se tipifican como delito en el Código Penal hasta la reforma sufrida en el año 1989. De especial consideración resulta la celebración de la IV Conferencia de Naciones Unidas sobre la Mujer en Beijing (1995) que alcanza un fuerte impacto a nivel mundial, tras la cual la sociedad comienza a tomar conciencia de la violencia de género como problema social y surgen compromisos institucionales para erradicarla (Torres, 2010). No obstante, habrá que esperar a la aparición de La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, para que se prescriba legalmente la inclusión de medidas necesarias a desarrollar desde los centros educativos.

A pesar de los numerosos trabajos promovidos desde la administración y realizados por las asociaciones que trabajan con mujeres con la finalidad de prevenir la violencia de género en adolescentes, hay poca evidencia sobre su eficacia evaluada con rigor. Se describen a continuación las tres investigaciones más relevantes para comprender la que aquí se presenta: el “Safe dates” (Foshee, Bauman, Ennett, Suchindran, Benefield, & Linderet, 2005); el “Fourth R” (Wolfe, Crooks, Jaffe, Chiodo, et al., 2009) y el programa desarrollado en España y publicado con el título: “La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la educación secundaria” (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001),

El programa “Safe dates” se convierte en uno de los referentes en materia de prevención de violencia en la pareja debido no sólo a los resultados eficaces alcanzados, sino a la evaluación longitudinal llevada a cabo. Dicho programa consiste en actividades escolares y de la comunidad dirigidas a la prevención de violencia en la pareja, primaria y secundaria, en adolescentes de 2º y 3º curso de educación secundaria. Entre las actividades escolares se encuentran: producción teatral por los iguales, un currículum de 10 sesiones y un concurso de carteles. Las actividades escolares dirigidas a la prevención primaria de violencia en la pareja perseguían alcanzar los siguientes objetivos: cambiar las pautas asociadas a la violencia de la pareja, disminuir los estereotipos de género y mejorar las habilidades para hacer frente a los conflictos. Los adolescentes de los grupos de tratamiento y control fueron evaluados al mes, al año, a los dos años, a los tres años y a los cuatro años tras la intervención. Tras el primer seguimiento, al mes, se encontró que el programa previno y redujo la perpetración del abuso psicológico, redujo la perpetración de la violencia sexual contra la pareja y se produjo un cambio cognitivo positivo en las variables mediadoras del programa, tales como: la aceptación de la violencia contra la pareja y la percepción de las consecuencias negativas que de ella se derivan, los estereotipos de género, las habilidades en el manejo del conflicto y el conocimiento de los servicios existentes en la comunidad para la violencia en la pareja (Foshee et al., 1998). Un año después de la intervención, los efectos cognitivos se mantuvieron pero los conductuales desaparecieron (Foshee et al., 2000). Tras los seguimientos realizados a los tres y cuatro años de la intervención del programa, se mostró que el grupo de tratamiento informó de menor perpetración en lo que se refiere al abuso psicológico, violencia física y sexual contra la pareja, y menor victimización de violencia física moderada en la pareja. Los efectos del programa fueron mediados por cambios en las variables anteriormente citadas (Foshee et al., 2005). El programa resultó ser eficaz para ambos sexos. Los efectos a largo plazo pudieron deberse, según sus autores, a que el programa se realizó en el momento evolutivo en el que surgen las primeras relaciones de pareja, e incluyó información y habilidades que las y los adolescentes podrían incorporar más tarde en sus relaciones.

El segundo programa de prevención de violencia en la pareja, considerado referente internacional, es el “Fourth R: Skills for Youth Relationships,” (Wolfe et al., 2009). Sus autores plantearon como objetivo determinar si un currículum interactivo que integrase la prevención de violencia contra la pareja con lecciones de relaciones saludables, salud sexual y uso de sustancias, conseguiría reducir la violencia física contra la pareja en adolescentes de entre 14 y 15 años. La violencia contra la pareja se abordó en un contexto de otras conductas de riesgo con las que interactúan, como la actividad sexual, el uso de sustancias y la violencia con los iguales, con especial atención a los problemas de relación habituales y las presiones sufridas en el inicio de la adolescencia, así como enseñando las habilidades necesarias para una correcta toma de decisiones en dichas situaciones. El programa, integrado en el currículum de Educación Física y de la Salud, consistió en tres unidades de varias lecciones cada una, hasta un total de 21 sesiones que se enseñaron en clases segregadas por sexo. La unidad 1 se dedicó a seguridad personal y prevención del daño; la segunda unidad, a un crecimiento saludable y a la sexualidad; y la tercera, al uso y abuso de sustancias. Resulta interesante destacar que se emplearon vídeos como recursos pedagógicos. La evaluación del programa reflejó su eficacia para prevenir la violencia física contra la pareja, eficacia que se mantenía dos años después, aunque solo en el grupo de chicos. Los autores concluyen que enseñar a los jóvenes acerca de relaciones saludables y formas para evitar la violencia en la pareja en 3º curso de educación secundaria reduce la violencia contra la pareja 2.5 años más tarde, aunque esto quede limitado a los chicos.

La investigación publicada por el Instituto de la Mujer: “*La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*” (Díaz-Aguado & Martínez Arias, 2001) es considerada como el primer estudio experimental de prevención de la violencia de género. Esta publicación consta de cinco estudios que se insertan dentro de una larga serie de investigaciones sobre cómo luchar contra la exclusión, la intolerancia y la violencia desde la educación (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1999, 2000). De los resultados obtenidos, las autoras concluyen que para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria es preciso promover las siguientes condiciones: 1) incluir la lucha contra el sexismo y la violencia en el currículum escolar; 2) favorecer la construcción de una identidad propia y positiva, que permita a los y las adolescentes descubrir lo que quieren ser y tomar adecuadamente las decisiones; 3) orientar la intervención de manera que llegue también a los chicos y a los casos de riesgo; 4) llevar a cabo experiencias de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos y favorecer una participación activa de todas y todos en el sistema escolar; 5) integrar la lucha contra el sexismo y la violencia dentro de una perspectiva más amplia, universal: la defensa de los derechos humanos; 6) ayudar a que comprendan la naturaleza de la violencia, reconociendo que ésta puede reproducirse en

todos los contextos sociales; 7) desarrollar habilidades alternativas a la violencia, que permitan expresar los conflictos y resolverlos de manera no violenta. El programa diseñado para llevar a la práctica dichos principios (Díaz-Aguado, 1992) consta de 16 actividades llevadas a cabo a través del aprendizaje cooperativo y el debate en equipos heterogéneos de chicos y chicas. La verificación experimental de su eficacia se llevó a cabo con 480 jóvenes, procedentes de cuatro Institutos de Educación Secundaria de Madrid, a partir de la evaluación realizada por el profesorado participante así como por los cambios producidos en los y las adolescentes del grupo experimental, que en ellos participaron, con los de un grupo de control, que no participó. Esta evaluación puso de manifiesto la eficacia del programa para: 1) la superación de las creencias sexistas y de justificación de la violencia, tanto en los como en las adolescentes; 2) el conocimiento que las y los adolescentes tienen sobre las discriminaciones y la violencia de género a lo largo de la historia y en la actualidad; el hecho de que dicha eficacia se produzca por igual en los chicos que en las chicas, refleja que se ha logrado uno de los objetivos sobre el que se habían detectado dificultades en otras intervenciones, orientadas de forma más específica contra la violencia de género; 3) un incremento en la imagen que tanto los chicos como las chicas tienen de su sensibilidad socioemocional actual, cambio positivo en ambos grupos, pero especialmente en ellos, debido a las diferencias inicialmente observadas, atribuibles a la incompatibilidad entre dichas cualidades y la identidad masculina tradicional; 4) la construcción de una identidad menos sexista en el ámbito privado, evaluada a través de entrevistas individuales llevadas a cabo con adolescentes que inicialmente se encontraban en situación de riesgo.

Para valorar los resultados anteriormente expuestos y su actualidad, conviene tener en cuenta, como reconocen en su reciente revisión Rubio-Garay, Carrasco, Amor, y López-González (2015), que un programa de prevención de la violencia en la pareja debería incluir: 1) información y conocimiento de la violencia; 2) desarrollo de habilidades de comunicación y solución pacífica de conflictos; 3) modificación de estereotipos y creencias sobre los roles de género; 4) cambio de actitudes favorables a la violencia; 5) desarrollo de la empatía; y 6) mejora de la autoestima.

Se describen a continuación algunos de los programas de prevención de la violencia en la pareja desarrollados con población de riesgo. Uno de los más conocidos es el desarrollado por Wolfe et al. (2003) con 18 módulos de intervención acerca de alternativas positivas a la agresión, comunicación saludable, habilidades de resolución de conflictos y expectativas en los roles de género. El programa resultó ser eficaz en reducir incidentes del abuso psicológico y físico. Los resultados reflejan la implicación de los jóvenes comprometidos a romper el ciclo de la violencia en el momento de iniciar sus relaciones de pareja. Más recientemente, y con

bastantes menos sesiones de trabajo, Antle, Sullivan, Dryden, Karam, and Barbee (2011) quisieron comprobar la eficacia y el impacto del programa *The Love U2: Communication Smarts* (Pearson, 2004) sobre cómo establecer relaciones saludables, promover actitudes contrarias a la violencia y desarrollar habilidades de comunicación y resolución de conflictos. Se llevó a cabo en dos días consecutivos, cuatro horas cada día, y los grupos estuvieron compuestos de unos diez participantes por término medio. Los resultados muestran que con una intervención de ocho horas puede conseguirse incrementar el rechazo a la violencia en jóvenes que han estado expuestos a ella. Resultado de gran relevancia dada la dificultad que los jóvenes de riesgo tienen, así como su tendencia a abandonar el programa antes de haberlo concluido.

1.2. La alfabetización audiovisual como instrumento para erradicar la violencia

Las investigaciones sobre programas de prevención de la violencia con adolescentes (Díaz-Aguado, 1996, 2001, 2002, 2004, 2013) han permitido comprobar la utilidad que los documentos audiovisuales, adecuadamente seleccionados, pueden tener como complemento de extraordinario valor junto a otros instrumentos (Díaz-Aguado y Falcón, 2006), debido a las ventajas que presentan, entre las que cabe destacar: el hecho de favorecer un mayor impacto emocional, siendo recordados durante más tiempo; estimular la empatía; siendo más fácil de compartir por el conjunto de la clase, llegando incluso al alumnado con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse aquellos que presentan mayor riesgo de violencia y que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesorado (Díaz-Aguado, 2003). Además, los documentos audiovisuales pueden ayudar a superar las dificultades que supone enseñar en contextos cultural o lingüísticamente heterogéneos (Lacasa, 2002).

Las investigaciones realizadas recientemente en España (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2010, 2013) reflejan que los medios audiovisuales son la principal fuente de información a la que los y las adolescentes atribuyen más influencia en su idea de la violencia de género. Por eso, se propone la alfabetización audiovisual como una herramienta necesaria para prevenir dicha violencia, al ayudar a desarrollar entre la población adolescente destrezas de detección y análisis de los elementos que puedan estar instaurando patrones peligrosos en el reparto de roles de género (Falcón, 2009).

Para valorar la viabilidad de trabajar con documentos audiovisuales, conviene recordar que gracias a “la ley de excepción pedagógica” aprobada por muchos países, el profesorado puede mostrar películas o emisiones televisivas en sus clases,

total o parcialmente (Clarembeaux, 2010) y que, los ministros de educación de la OCDE, tras la reunión mantenida en el mes de marzo de 2015 en París, debido a los atentados ocurridos en dicha ciudad en enero del mismo año, propusieron la alfabetización mediática junto a la mejora del pensamiento crítico como un importante y necesario recurso educativo, con la finalidad de luchar contra la violencia y favorecer el respeto entre las personas (www.ibercampus.es).

En este sentido cabe recordar según Díaz-Aguado (2005) que si bien para lograr el objetivo general de la educación, considerado como la transmisión del bagaje acumulado por la humanidad para que cada individuo pueda apropiarse de las herramientas que le permitan encontrar su lugar en el mundo, y contribuir a mejorarlo, resulta relevante el empleo de herramientas de alfabetización básicas como la lectura y la escritura, en la actualidad se hace imprescindible la alfabetización en las nuevas tecnologías, para adaptarse a los vertiginosos cambios de la revolución tecnológica que nos ha tocado vivir, para incrementar así las oportunidades que pueden proporcionar y proteger contra sus riesgos.

La UNESCO (2011) reconoce “la Alfabetización Mediática e Informativa como una condición necesaria para ejercer el derecho a la libertad en el mundo actual, empoderando a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas; considerándolo un derecho básico en un mundo digital” (p.16).

Como propone Clarembaux (2010), la alfabetización audiovisual debería apoyarse en tres polos complementarios y estrechamente asociados: ver, analizar y hacer películas con jóvenes. De acuerdo con ello, Díaz-Aguado y Falcón (2014) proponen el siguiente modelo de análisis de narraciones audiovisuales en torno a cómo representan a los y las adolescentes (Díaz-Aguado & Falcón, 2006):

- 1) Activación de esquemas previos, preguntando sobre su relación con las narraciones presentadas y pidiéndoles que trabajen como si fueran expertos de lo audiovisual.
- 2) Presentación de contenidos y del tratamiento estético, analizando secuencias para favorecer por contraste la comprensión de lo explicado.
- 3) Debate en equipos heterogéneos de 4-6 alumnos sobre cómo son los adolescentes y la escuela en cada relato.
- 4) Elaboración de relatos audiovisuales por los adolescentes sobre el posible papel de los valores presentados en los relatos (o su negación) para su futuro.

1.3. La construcción del amor romántico en narraciones de ficción audiovisual actuales (1990 – 2010)

1.3.1. Producciones comerciales de gran impacto

“The twilight” (“Crepúsculo”, de Catherine Hedwich) es la primera película de las cuatro que componen la saga del mismo nombre, todas ellas con una gran repercusión mediática entre el público adolescente y adulto juvenil. Se estrenó en salas en el año 2008 y en 2009 ya había recaudado 350 millones de dólares en todo el mundo.

En España fue distribuida por Aurum Producciones y, según datos del Ministerio de Cultura (Salom, 2011): “Twilight” (2008) recaudó 12.575.236,56 € con 2.128.805 espectadores; y su sucesora “Eclipse” (2010) de David Slade 18.017.893,81 €, con 2.942.653 espectadores, lo que refleja el gran éxito cinematográfico alcanzado. Y además, habría que añadir todas las licencias en merchandising de la saga en forma de multitud de artículos que pueden hallarse en grandes almacenes. Según Solom (2011) la clave del éxito se debe al contenido de las diferentes entregas dado que constituyen un relato de corte romántico y melodramático, tal y como hicieran filmes predecesores que también irrumpieron significativamente en la recaudación en taquilla como “Pretty Woman” (Garry Marshall, 1990) o “Titanic” (James Cameron, 1997).

- *Lenguaje utilizado en las películas de la saga “Crepúsculo”*

Las novelas de la saga “Crepúsculo”, de Stephenie Meyer, se caracterizan por estar narradas en primera persona al igual que las adaptaciones cinematográficas que lo recogen añadiendo una voz en off: un estilo de narrador que atrae a los y las adolescente dirigiéndose a ellos, aparentemente, desde un personaje de su misma edad. En general, la obra literaria en su versión original se define por el uso de oraciones cortas y simples, los tiempos verbales están principalmente en pretérito indefinido, y con frecuencia se encuentran pronombres, sustantivos o frases enteras en cursiva. A diferencia de otras obras dirigidas a un público joven, Stephenie Meyer prefiere quedarse con un estilo más comedido, como el general de toda su novela, descrita en su momento como una historia de amor prohibido o imposible, pero casta y platónica (Igareda, & Aperribay, 2012).

Los numerosos estudios en los que se ha comparado el lenguaje adolescente de ingleses y españoles, de entre 13 y 17 años, Stenström y Jørgensen (2008) concluyen que el lenguaje adolescente, en general, se critica por no estar articulado, por estar lleno de argot y palabras tabú, además de pequeñas palabras innecesarias, lo que se llama marcadores pragmáticos: fórmulas de expresión vinculadas a una fina-

lidad socializadora, ya que contribuyen a mantener la fluidez de la conversación y la relación entre los hablantes jóvenes. Este tipo de comunicación no transmite información a través de las palabras pero tiene el objetivo de evitar vacíos en el habla.

Respecto al lenguaje empleado en la saga “Crepúsculo” por sus protagonistas, por una parte hallamos el registro de Bella, narradora y protagonista de la historia, que aunque está caracterizado por un lenguaje propio de su edad (17 ó 18 años), muestra en ocasiones descripciones más ricas y cuidadas, dejando el lenguaje juvenil para el diálogo con otros personajes, tales como los compañeros de instituto, sus padres o Jacob, su amigo de la infancia. Por otro lado, surge un estilo diferente en el lenguaje del co-protagonista Edward Cullen y el resto de miembros de su familia, debido a que tienen más de cien años, y tienden a veces a expresarse con el habla de una época histórica anterior (Igareda & Aperribay, 2012).

- *El mito del vampiro*

“Crepúsculo” propone una relectura del cuento tradicional de “La Bella y la Bestia” a partir de su mezcla con los códigos y atributos del mito del vampiro, universo narrativo referencial que contiene importantes aspectos para nuestro análisis.

El término vampiro se acuña ya en el siglo XVIII (Gubern, 2002) procedente de la palabra “vampir” y cada sociedad le atribuye unas características para ajustarlo a la cultura local, aunque en términos generales, designa al hombre muerto que vuelve para importunar a los vivos. El mito procede de tradiciones ancestrales pero recobra su mayor impulso en el imaginario colectivo a partir de la literatura fantástica decimonónica con ejemplos como “The Vampire” de William Polidori (1819), el primer relato sobre vampiros escrito en lengua inglesa, luego convertido en un clásico de la literatura fantástica de terror, y sobre todo, con la novela de “Drácula” del irlandés Bram Stoker (1897) cuyo acierto fue aglutinar en su personaje toda la mitología sobre el vampiro, haciendo de este un ser misterioso, atractivo y repulsivo al mismo tiempo (Gómez, 2014). Prácticamente coetánea al nacimiento del cine, la novela de Bram Stoker se convirtió además en uno de los referentes más visitados por el lenguaje fílmico, que impulsó al personaje a dimensión de mito universal, extendido ya como referencia a un abanico de clases sociales mucho más amplio. Siguiendo su estela, numerosas obras de ficción audiovisual (cinematográficas, series televisivas y películas de animación) han explorado las posibilidades narrativas del vampiro, casi constituyéndose como un género aparte. En este amplísimo corpus y centrándonos en el target de los adolescentes actuales, conviene quizás recordar el éxito de producciones de los años 90 como la teleserie “Buffy Cazavampiros o la película “Entrevista con el Vampiro” (Neil Jordan, 1994, en adaptación de la novela de Anne Rice) o, ya en la siguiente década, la trilogía “Underworld” (2003), en la que se enfrentan vampiros y hombres lobo. Alimentándose

quizás del impacto de estos precedentes, es la saga “Twilight” (2008) –la historia de una humana que se enamora de un vampiro, con un deseo por transformarse en inmortal que alcanza el nivel de obsesión-, la que consigue uno de los mayores éxitos registrados en taquilla y en venta de libros.

La figura del vampiro va asociada a la oscuridad, se le relaciona con el murciélago que sale de noche y duerme durante el día: de hecho, en la novela de Bram Stoker aunque Drácula puede aparecer de día, es solo durante la noche cuando puede hacer uso de sus poderes sobrenaturales, en un universo simbólico definido por el contraste entre la luz y la oscuridad, el día y la noche, como metáfora de la tensión entre el bien y el mal (Gómez, 2014). Según Peter Day (2006), en su libro “*Vampires: myths and metaphors of enduring evil*” lo que distingue al vampiro de otros monstruos es que el vampiro tiene forma humana y en ocasiones puede resultar atractivo, una de las características más significativas del mito -su carácter mitad humano, mitad divino-, que tal y como Hallab (2009) explica en “*Vampire God: the allure of the undead in western culture*”, convierten a esta figura en una declaración religiosa debido a sus orígenes sobrenaturales, sus poderes similares a los dioses y su identificación, en ocasiones, con Satán, vínculo con el que se relacionan, como rasgos habituales del mito, la variabilidad en el color de los ojos según su sed y el frecuente color rojizo de su mirada, símbolo del fuego del infierno y de la sangre de sus víctimas⁴. Esta asociación con el demonio se completa en la construcción literaria del mito con los elementos de destrucción del vampiro -el crucifijo, el agua bendita y a la luz solar-, símbolos de lo divino.

El mito (Gómez, 2014) refleja los opuestos: rasgos positivos y negativos, el bien y el mal, lo bello y lo feo. El vampiro no se identifica solamente con fuerzas negativas, también refleja otros valores que no son en sí mismos negativos. Sin embargo, la crítica le ha asociado siempre al lado oscuro de la sociedad, a la cara oculta del hombre que siente la contradicción entre sus deseos más primitivos y las obligaciones a las que la sociedad le somete. Representaría por lo tanto, algunas necesidades básicas del ser humano que la sociedad tan preocupada por la apariencia no ha sabido cubrir, rasgo que tan atractivo puede resultar a la audiencia adolescente.

Desde esta perspectiva mítica, la figura del vampiro aborda reflexiones en torno a la preocupación existencial y universal por la muerte (Hallab, 2009) con una visión optimista al reafirmar que la muerte es parte esencial de la vida.

4 Que el vampiro succione la sangre de sus víctimas tiene que ver según Gubern (2002) con un aspecto puramente fisiológico y es que el ser humano se debilita cuando la pierde y se fortalece cuando la recibe. Por lo que la sangre se considera energía vital. No es quizá por casualidad que el vampiro succione la sangre de la arteria yugular por la que circula la sangre oxigenada.

El vampiro se caracteriza por una palidez extrema y su temperatura es fría como el hielo, esto resulta coherente con su naturaleza de “no muerto” (“undead”, en inglés). Es por lo tanto un alma y según Gubern este es el motivo por el cual no se refleja en los espejos. Aunque el racionalista Wolf explica dicho fenómeno diciendo que es debido a que no creemos en ellos y porque negamos en nosotros mismos aspectos que son propios de los vampiros.

Según Gubern (2002), el vampiro representa un símbolo sexual, su rito es un beso en el que penetra la piel del cuello de la víctima con sus caninos fálcos, lo cual encarna el acto sexual en sí mismo, suele ser atractivo físicamente, en el caso de Drácula se trataba de un aristócrata elegante y en “Twilight”, Edward pertenece a una familia de alto estatus socio-económico. En ambos casos actúan como depredadores nocturnos, momento idóneo para el amor.

El mito encarna también la doble vida secreta, dado que por un lado aparece como un aristócrata atractivo y elegante y por otra como un cruel asesino, poniendo de manifiesto el conflicto entre apariencia y realidad, así como la represión sexual de la época victoriana en la que se publica la novela de Drácula.

Los ritos para exterminar al vampiro, presentes también en la película “Twilight” y a los que hace referencia su protagonista Edward cuando teme que un vampiro asesino acabe con la vida de su novia Bella, datan del siglo XVIII. Entre los que cabe destacar, clavar una estaca en el corazón para que el alma quede sujeta al suelo, cortarle la cabeza y quemarle, entre otros.

- *El mito del amor romántico en las películas de la saga “Crepúsculo”*

“Twilight” es fundamentalmente una historia de amor entre un vampiro demoníaco, Edward Cullen, que pertenece a una familia de alto estatus socioeconómico, y Bella Swan, una chica humana de 17 años de padres divorciados, clase media, tímida e introvertida. Ambos cursan Bachillerato en el mismo instituto. Aunque la autora de “Twilight” describe un triángulo amoroso entre Edward, Bella y Jacob (personaje secundario), lo que revela principalmente es el “amor verdadero” que existe entre los dos primeros y los muchos problemas a los que deben hacer frente y superar debido a los mundos tan distintos a los que cada uno pertenece (Hayes-Smith, 2011).

El tema del rescate de la protagonista femenina por el que pronto será su novio, Edward, resulta una constante a lo largo del relato, adquiriendo un gran atractivo entre el público adolescente, especialmente el femenino, a quien realmente va dirigido el relato, gracias al cual dicha producción experimentará una trascendencia mediática importante (Salom, 2011). Como Radway (1981) señala, la utilización del rescate como fórmula de interés narrativo es típico en las novelas románticas y

como puede comprobarse en toda la saga, su estructura coincide con lo que Radway (1983) afirma sobre la estructura tan rigurosa que siguen las películas de amor, en las cuales la mujer es “guapa, desafiante y sexualmente inmadura” en contraste con el hombre, a quien se le presenta además de “guapo, con aspecto amenazador pero también capaz de mostrarse dulce y amable”.

Los mitos populares acerca del amor romántico pueden encontrarse en cada escena de la película, tal es así que Clasen (2010) justifica el análisis de los mismos argumentando que la cultura popular es culpable de crear expectativas no realistas acerca de las relaciones románticas, las cuales condicionan la percepción de satisfacción y actitud hacia dichas relaciones románticas (Eggermont, 2004), e influyen en las percepciones culturales de lo que se considera una relación ideal. Si tales mitos alcanzan tanto poder debido a su plausibilidad ya que son ideales aprobados cultural e históricamente y quedan grabados en la sociedad como si fueran reales (Barthes, 1972) o como según Carlos Yela (2003) indica, se trata del conjunto de creencias socialmente compartidas sobre la supuesta “verdadera naturaleza” del amor.

Tradicionalmente, la representación del amor romántico en la literatura y en la cultura popular se caracteriza por una fuerza externa que desapruueba la relación, se trata de un amor prohibido, cada persona tiene “un solo amor verdadero”, las parejas no tienen conflictos internos, los hombres dominan la relación, y la gente se casa por amor (de Souza & Sherry, 2006; Down & Pallotta, 2000).

Clasen (2010) analiza en el relato cuatro de los mitos del amor romántico más relevantes: “amor a primera vista”, “el amor dura para siempre”, “el amor es lo más importante” y “el amor requiere leer el pensamiento”.

Amor a primera vista

El mito supone que cada persona tiene un amor verdadero y que al menos una de las dos personas que forman la díada, reconoce inmediatamente al otro en el mismo momento en que se encuentran, debido a la atracción instantánea que siente. Esto evoca el sentido de estar destinado el uno para el otro. En “Twilight”, puede observarse en Bella en el primer momento que ve a Edward en el comedor del instituto.

De la misma manera todos los miembros de la familia Cullen establecieron sus relaciones románticas a partir de la atracción que sintieron en un primer encuentro con sus parejas y tan solo eso fue necesario para iniciar y mantener la relación. También en los miembros de la tribu Quilote, los hombres lobo siguen este principio a través de lo que ellos llaman “imprimirse”, es decir el acto involuntario de enamorarse irremediamente de alguien a quien ven por vez primera. Jacob se

lo explica a Bella de la siguiente manera, "...a veces...no se sabe por qué encontramos nuestra media naranja de esa manera" (Meyer, 2008, 122). Es cierto que la atracción física es un aspecto que juega un papel importante en el inicio de una relación, pero el mito del amor a primera vista se salta varias fases de lo que implica el desarrollo de una relación, haciendo que las parejas pasen del estado inicial de la relación al estado más íntimo de la misma (Classen, 2010).

El mito del "amor a primera vista" crea un estándar por el cual las parejas juzgan el desarrollo de sus propias relaciones (Galician, 2004), de manera que si no sienten inmediatamente el flechazo, pueden llegar a creer que su relación no es como debiera ser. Y de esta forma el mito se va reforzando cada vez más en la sociedad.

El amor es para siempre

Este mito está estrechamente relacionado con el de "amor a primera vista". Dado que da por supuesto que cada persona tiene un alma gemela predestinada: mito de la media naranja, el mito del "amor es para siempre" implica que cuando se encuentra se debe permanecer a su lado pase lo que pase (Galician, 2004).

En el relato "Twilight", los vampiros y los hombres lobo no rompen sus relaciones de pareja, cumpliendo fielmente el mito. Y los conflictos que puedan surgir en la pareja se resuelven bajo la premisa de que el amor lo puede todo.

En un estudio llevado a cabo acerca de las relaciones románticas en adolescentes a través de las narraciones audiovisuales (De Souza & Sherry, 2006) se encontró que el amor está asociado a sentimientos de felicidad y que el conflicto en la relación es apenas inexistente o resuelto en un espacio breve de tiempo, dando lugar a un final feliz y manteniéndose la relación en la mayoría de los casos.

En términos generales, en las películas de la saga "Crepúsculo" se resta importancia a cualquier conflicto que pueda surgir. De manera que los retos a los que Edward y Bella hacen frente a lo largo del relato y que consiguen superar, se muestran como resultado del amor que se tienen.

Si las parejas aprenden por la cultura popular que los conflictos en la relación de pareja se resuelven tan fácilmente, no estarán preparadas para luchar por su relación cuando éstos surjan (Clasen, 2010).

El amor romántico es la relación más importante

En las películas de la saga "Crepúsculo", Edward afirma que no quiere vivir si Bella muere y cuando Edward desaparece por un tiempo la vida de Bella se torna gris, sumiéndose ella misma en una fuerte depresión. En "Crepúsculo" se

demuestra que el amor romántico es la relación más importante que puede tenerse en la vida, por encima de cualquier otro tipo de relación, sea familiar o de amistad, además a través del personaje de Bella se ilustra cómo está totalmente justificado abandonar a la familia o a los amigos por amor. Y es más, cuando Bella se reúne con alguna amiga del instituto, toda la conversación gira entorno a los chicos, reforzando con ello la importancia que se concede a las relaciones románticas. Desde el comienzo de su relación con Edward, el único deseo de Bella es convertirse en vampiro aun sabiendo que no volvería a ver a su familia nunca más.

Por supuesto que la relación romántica es importante, pero la película parte del hecho de que uno se halla incompleto hasta que encuentra su alma gemela y por eso la relación romántica se valora por encima de las demás (Clasen, 2010).

El amor requiere leer la mente

Otro de los mitos del amor romántico consiste en que tu verdadera alma gemela debe saber lo que estás pensando o sintiendo, sin necesidad de que se lo digas (Galician, 2004). Dicho mito supone que la comunicación entre los miembros de la pareja no es relevante puesto que el verdadero amor puede adivinar lo que uno está pensando.

En relación a este mito resulta de especial relevancia destacar que a pesar de todos los poderes que posee Edward, incluyendo la lectura de las mentes de todos los mortales, no es capaz de leer la de Bella de quien está enamorado, lo cual no solo le genera a él frustración sino también a ella.

El análisis de Clasen (2010) concluye que los mensajes sobre las relaciones ideales en los relatos de la saga “Crepúsculo” pueden ensombrecer la percepción del amor en la vida real, debido a la popularidad que dichos relatos han alcanzado, la continua referencia a los mitos del amor romántico que en todos ellos se realiza y la edad del público a la que va dirigida

- *Violencia de género en la serie “Crepúsculo”*

Tanto en los libros de Meyer como en sus posteriores adaptaciones cinematográficas puede detectarse un mensaje subyacente en relación a la conformidad del género. A través de esos mensajes se margina a los personajes femeninos de acuerdo a esquemas tradicionales de masculinidad y feminidad, a los que añade estereotipos de raza, clase y género (Hayes-Smith, 2011). Se observa claramente cómo las mujeres, en el texto de Meyer, son débiles, poco asertivas y necesitan protección de todo tipo, mientras que los hombres son siempre fuertes, temerarios y violentos. Manifiestan su dominio masculino tratando a la mujer como su propiedad. La autora muestra a la protagonista femenina como una mujer que cuida

de todo el mundo de manera desinteresada: de hecho, el personaje se presentará en la adaptación fílmica contando cómo ha cuidado de su madre hasta que ésta encuentra un nuevo marido que puede hacerse cargo de ella.

Entre las características que comparten los guiones de películas románticas, respecto al desarrollo de las relaciones, se encuentra el rol dominante que se concede a los hombres frente al rol de sumisión concedido a las mujeres, al tiempo que se erotiza la conducta agresiva masculina (Turpin, 2008).

Según Franiuk y Scherr (2013), el argumento en las novelas de ficción sobre vampiros pueden reforzar los estereotipos y mitos que fomentan una realidad de violencia normativa en las relaciones. Lo cual sugiere que los hombres que son posesivos, celosos, controladores y agresivos contra otros resultan deseables para sus parejas. Y refuerza el mensaje tradicional de que los hombres que son peligrosos necesitan el amor de una buena y pura mujer para calmar sus instintos naturales de hacerle daño. Además, el hecho de que el vampiro protagonista tenga más de cien años, permite a los escritores -como vemos en Meyer- disculpar algunas de las conductas machistas que pudieran aparecer, puesto que quien las ejerce creció en otra época en la que los roles de género estaban estrictamente marcados.

Sin lugar a duda, los estereotipos y los roles de género son la primera causa de violencia en las relaciones (Franiuk & Scherr, 2013). Los estereotipos que describen al hombre como fuerte, dominante y agresivo, y a la mujer como débil, sumisa y encargada de la crianza, normalizan la violencia de los hombres contra las mujeres. Los estereotipos de género mantienen la masculinidad como algo inflexible y central de lo que significa ser un hombre y que necesita ser violentamente defendida si se ve amenazada. En el caso de las mujeres, los estereotipos refuerzan la noción de que la mujer debe someterse al hombre dominante en su vida y que debe hacer lo posible por que la relación funcione (Wood, 2001). La agresividad masculina es un tema central en la saga “Crepúsculo”, la normalización de dicha violencia y la idea de que la mujer debe “apoyar a su hombre” forma parte de la narrativa de género que mantiene a la mujer en las relaciones violentas, de forma que además de aceptar la violencia masculina como norma en la relación romántica, la mujer acepta también la idea de que debe cuidar de su pareja violenta, haciéndole sentir mejor tras la conducta agresiva, y mantener la relación a pesar de la violencia (Wood, 2001). En la ficción del género de vampiros surgen varias escenas en las que la protagonista femenina tranquiliza a su amado vampiro diciéndole que no es un monstruo aunque él y la sociedad lo piensen. También en “Crepúsculo” el comienzo de la relación entre el vampiro y la humana está fuertemente relacionado con la demostración masculina.

En relación a las manifestaciones de violencia que pueden observarse a lo largo de toda la saga, se han realizado estudios (Collins & Carmody, 2011) que las anali-

zan, llegando a encontrar ochenta situaciones que implican violencia física o amenazas de ejercer ese tipo de violencia, de las cuales el 30% suponen violencia física de un hombre hacia la mujer en el curso de la relación de pareja: en esa categoría, el 66,7% de la violencia la ejerció Edward sobre Bella y el 33,3% fue Jacob quien la ejerció, también sobre Bella.

- **Violencia Física**

La violencia es una constante en esta saga, y la violencia de género física se evidencia claramente y sin pudor alguno en ciertas escenas como por ejemplo a través de la relación de pareja que existe entre Sam (jefe de los licántropos) y Emily, relación que se presenta como exitosa en la película. A pesar de que tanto Sam como Emily son personajes secundarios, su relación es de gran relevancia ya que se presupone modelo ideal para la relación que posteriormente mantendrán los dos protagonistas, Edward y Bella. Y además refleja cómo no solo se resta importancia a la violencia física sino que además tiende a normalizarse. Sam en un acto de descontrol al convertirse en lobo agrede a su novia Emily destrozándole parte de la cara, un acto de violencia brutal que no solamente se silencia en la película sino que queda enmascarado por el amor “verdadero” que ambos sienten. La justificación que hace por ejemplo Jacob acerca de la agresión de Sam responde a la visión que del hombre se tiene en una sociedad patriarcal, afirmando que éste tan sólo perdió el control durante un segundo y que Emily estaba demasiado cerca (Meyer 2007a, 345). Dicha explicación facilita que la audiencia pueda incluso culpar a Emily de haber estado tan cerca (Taylor, 2014), de la misma manera que los maltratadores tienden a culpar a la víctima de haberles provocado y a justificar su agresión motivada por factores externos. En este sentido, la conducta de Sam se justifica porque es el primero de la tribu de los Quilotes que consigue convertirse en lobo y además se siente solo y sin ningún apoyo (Meyer 2007b, 119). No basta con las justificaciones anteriores sino que además su conducta queda disculpada por lo mal que se sintió tras haber agredido a su novia (Meyer 2007b, 124). El remordimiento que Sam sintió junto a los factores externos que supuestamente le impulsaron, justifica por completo su agresión y es más que suficiente para ser perdonado o, al menos, para que su conducta sea perdonable. Y es precisamente lo que Bella hace tras conocer la historia.

Esta relación pone de manifiesto según Taylor (2014) el modo en que la violencia física puede instaurarse en la relación de pareja en el momento en que el maltratador pide perdón. Y es justamente la denuncia que hace a la saga “Crepúsculo”, que en lugar de manifestar que sólo un acto de violencia ya es demasiado y que la violencia doméstica no es la manera correcta de relacionarse las parejas, pueda ser interpretado como que en ciertas circunstancias la violencia resulte aceptable.

La saga “Crepúsculo” insiste con mucha frecuencia en la asociación entre amor y violencia, como puede observarse en “Eclipse” (la tercera película de la saga) cuando Jacob es culpable de agredir a Bella físicamente besándola contra su voluntad, “y tal era la fuerza física de Jacob que Bella lo único que podía hacer era esperar a que él parase” (Meyer 2007b, 331). Tras el beso, Bella le abofetea en un intento de expresar su rabia y frustración pero sin darse cuenta de que se trataba de un licántropo, por lo que se rompe la mano. El hecho de que el padre de Bella, además de jefe de policía de la ciudad, apruebe la conducta de Jacob sirve para minimizar la agresión cometida. Y cuando tras haberse roto Bella la mano, Jacob le dice que no es culpa suya, que ella debía haberlo tenido en cuenta (Meyer 2007b, 333), se pone de nuevo de manifiesto la facilidad para culpar a la víctima de las acciones del agresor y éste quedar impune. El hecho de que la agresión de Jacob quede en una mera anécdota refleja el modo en que en las sociedades patriarcales se premia a los hombres que muestran su masculinidad para coger lo que quieren y cuando quieren (Taylor, 2014).

• **Violencia emocional**

La protagonista de “Crepúsculo”, Bella, no sólo sufre abuso físico sino también emocional y psicológico por parte de Edward (Taylor, 2014). Siguiendo la definición de Díaz-Aguado (2008) el control coercitivo que el maltratador ejerce en su víctima está caracterizado por abuso emocional, a través del cual la coacciona para que lleve a cabo acciones que no desea, la aísla de su entorno más cercano (familia, amigos, compañeros...) y lesiona su autoestima si la víctima no se conforma a los deseos del agresor. Según Taylor (2014) Edward ejerce control coercitivo sobre Bella a través del uso de la intimidación mental y emocional, ocultándole información y haciéndole comentarios enigmáticos que lo convierten en impredecible. Además, ejerce intimidación psicológica sobre ella recordándole constantemente lo peligroso que él es e incluso diciéndole que podría matarla en cualquier momento y muy fácilmente.

La imagen de “novio perfecto” que muestra el personaje dada la aparente moralidad y cuidado hacia Bella, enmascara la necesidad de control que siente Edward (Merskin, 2011), representando en realidad el abuso emocional que ejerce constantemente hacia ella sin que esta sea consciente. Según la autora, teniendo en cuenta el rol que juegan los medios audiovisuales en la socialización de los y las jóvenes, debería considerarse peligroso hacer llegar a las chicas, a través de la pantalla, que un chico con las características de Edward pudiera ser considerado el novio ideal.

Otra táctica de intimidación que ejerce Edward en “Eclipse” es el momento en que prohíbe a Bella ir a visitar a su amigo Jacob, bajo el pretexto de resultar peligroso para ella dado que es una época en la que Jacob aún está aprendiendo a

controlar su temperamento y su nuevo poder. Y como Taylor (2014) apunta, Jacob no es más peligroso de lo que pueda serlo Edward. De esta manera Edward impide a Bella tomar sus propias decisiones. Además hay que tener en cuenta que Edward hizo uso de sus conocimientos de mecánica para estropear el coche de Bella y así impedirle ir a casa de Jacob. De nuevo la trama argumental del relato insiste en reproducir la forma en la que el hombre, en una sociedad patriarcal, puede emplear numerosos caminos para impactar en la vida de una mujer y en este caso se recurre a la mecánica cuyo conocimiento se espera, socialmente, más de los hombres que de las mujeres.

Los maltratadores dedican mucho tiempo y energía en vigilar a sus víctimas (Gamache, 1998), rasgo también presente entre las características de comportamiento del protagonista masculino de este relato: como aparente gesto protector, Edward vigila a Bella mientras duerme o sale de compras con sus amigas, leyendo incluso la mente de la gente que está alrededor de ella para saber lo que Bella pueda estar diciendo de él y de su relación (Meyer 2006, 176-182). Más aún, Edward llega a avisar a Bella de que estará escuchando, advertencia que hace que ella regule y autocensure la conversación con su amiga (Meyer 2006, 176-182). Como consecuencia de todo lo anterior, en la trama, finalmente Bella queda sólo bajo la influencia de Edward y su familia.

- *Estereotipos racistas en la serie “Crepúsculo”*

La influencia de las narraciones de la saga “Crepúsculo” favorece que se perpetúe el estereotipo de los indígenas americanos. En la historia de Hollywood, los indígenas americanos han sido muy frecuentemente representados de acuerdo a los estereotipos del “Otro”, como místicos, salvajes, sexuales y asesinos sanguinarios (LeValdo-Gayton, 2011).

En relación a los estereotipos de raza y clase, Hayes-Smith (2011) describe cómo Edward aparece en la novela como un chico de raza blanca, de alto nivel socioeconómico, fuerte, poderoso y dominante -su familia conduce Porches, Volvos y Bmw, vive en una espectacular casa acristalada y viste ropa de firmas caras-, mientras que Jacob aparece asociado a la figura del indígena americano -con bajos ingresos económicos, una motocicleta antigua y con un visible deseo de ser poderoso que no será suficiente para superar a Edward-. De hecho, la herramienta que emplea para alcanzar el poder es el de transformarse en hombre lobo, es decir convertirse en un animal, mientras que Edward es un hombre blanco y sofisticado vampiro, con lo que se mantiene la noción de superioridad. El texto llega incluso a marcar a sus personajes con graves fórmulas verbales de racismo que, sin embargo, parecen pasar desapercibidas: a lo largo de la obra de Meyer, tanto Edward como los otros vampiros se quejan constantemente del mal olor de los hombres lobo,

que en definitiva son “perros” (como ellos les llaman). Los vampiros tienen un temperamento y un cuerpo fríos, por el contrario el grupo de hombres lobo apenas pueden contener su rabia atacando incluso a aquellos que aman, como describe Weitz (2009), director de “The Twilight Saga: New Moon”.

Según LeValdo-Gayton (2011) las imágenes que vemos en “Crepúsculo” no son tan diferentes de las que veíamos a comienzos del siglo XX. De hecho, el efecto que “Crepúsculo” puede provocar en la audiencia así como la percepción acerca de los indígenas americanos es posible que continúe décadas como lo hicieron los antiguos Westerns. Los estereotipos se presentan ahora, eso sí, con un romanticismo renovado para satisfacer al público actual.

Numerosos autores, entre ellos Hayes-Smith (2011), manifiestan preocupación ante los mensajes subyacentes de la novela de Meyer, debido a la numerosa investigación que muestra cómo las personas construyen su realidad social a partir de los mensajes transmitidos en los libros y en las narraciones audiovisuales, y esto especialmente ocurre en los adolescentes quienes se encuentran en un momento evolutivo de transición a la vida adulta. En este sentido, una de las críticas atribuidas por Tallen (2011) a la saga “Crepúsculo” es que la autora de la saga tiende a estereotipar a Jacob y su familia como los pobres indios americanos. Aparte de asignar a Jacob un papel secundario en las películas y mostrarle con las características ya descritas anteriormente, instruye de alguna manera a los jóvenes a permanecer con su propia raza transmitiendo un mensaje nada ético al tratar a una raza como superior a otra.

Los estereotipos categorizan el mundo y nos permiten realizar juicios (Lind, 2004). Los estereotipos mostrados a lo largo de toda esta saga (LeValdo-Gayton, 2011) dan una imagen falsa de la tribu indígena al conjunto de la audiencia, quienes tienen poco o ningún contacto con ella y el personaje de Jacob reproduce todos los estereotipos más comunes. Como su autora escribe, Jacob es una herramienta para Bella cuando ésta le necesita (“Jacob was a device”, Meyer, 2006), dispuesto a sacrificar su vida por ella atacando a los nuevos vampiros que surgen en la película aunque tal disposición al sacrificio sólo sirve para que Bella pueda estar con su rival Edward. Envuelto con los mecanismos del romanticismo, el relato transmite así un peligroso tratamiento del suicidio adolescente, grave problema detectado como la segunda causa de muerte entre los jóvenes indígenas de entre 15 y 34 años, según Centers for Disease Control (Summer, 2010).

Otro estereotipo tratado en la película es la fuerza física de Jacob a través de su habilidad para la lucha con los vampiros. El estereotipo sexual de los indígenas americanos es tan evidente que incluso Edward se burla de Jacob cuando le pregunta: “¿nunca llevas camiseta?” (LeValdo-Gayton, 2011). Un

rasgo más en Jacob es su habilidad mística y salvaje de convertirse en lobo, imagen violenta y asesina que vulnera aún más la identidad tribal que cualquier otro estereotipo. En la película, Jacob sabe que tiene que controlar su fuerza para que no le suceda lo que al jefe de la manada que hirió a su novia dejándole una cicatriz en la cara.

En la vida real, la reserva de los Quileute ha quedado muy reducida y cuenta con tan solo 850 miembros. Antes de que se diera a conocer el libro en 2005, la tribu vivía de la pesca (Whitehouse, 2011), pero con la llegada de turistas han construido cabañas al estilo de la película (Mapes, 2010), han incluido en la página web de las tribus una tienda online donde venden objetos tradicionales de madera, e incluso cadenas en las que está grabado “Edward loves Bella” (Quileute Nation, 2010). Otros miembros de la comunidad, sin embargo, rechazan la caracterización de hombres lobo, como Ann Penn-Charles, una Quileute, declaró en el *Seattle Times*: “muchos de los ancianos están dolidos por ser retratados como hombres lobo y no quieren que se nos represente como indios salvajes, quieren que la gente sepa que no somos indios locos que se convierten en lobos cuando se enfurecen. Nosotros arreglamos nuestros problemas de forma pacífica” (Mapes, 2010).

El Museo de Arte de la ciudad de Seattle abrió durante un año, en un esfuerzo por mostrar la vida real de la tribu Quileute, una exposición sobre “La Verdadera Historia de los Lobos Quileute” (Brotherton, 2010).

1.3.2. Producciones de animación basadas en cuentos Infantiles: “La Bella y la Bestia” y “Shrek”

Las narraciones audiovisuales de ficción, en general, hacen algo más que entretener: ofrecen visiones del mundo, movilizan deseos, influyen en nuestras posiciones y percepciones de la realidad y nos ayudan a construir la sociedad (Núñez, y Loscertales, 2008), aunque es cierto que ese espejo se presenta, en ocasiones, distorsionado (Aguilar, 2001). El poder de esas imágenes mostradas junto a la fuerza de las palabras nos lleva a idealizar personajes y estilos de vida. Además, la mayoría de las veces las narraciones audiovisuales sirven de entretenimiento y el espectador se encuentra desprevenido, sin una mirada crítica que le permita analizar lo que está viendo sin dejarse influenciar ni impresionar. No hay que olvidar que la ficción cinematográfica conforma nuestro universo imaginario y simbólico, influye en nuestros mapas afectivos y crea modelos de conducta (Aguilar, 2001).

El escritor italiano Gionvanni Strapaloro recogió en 1550 una primera variante del cuento tradicional de “La Bella y la Bestia”, muy parecida a como la conoce-

mos en la actualidad. En la versión de la factoría de animación Disney (1991), la protagonista mantiene afinidad con la larga estirpe de heroínas de la productora mostrando el común denominador de una fuerte expectativa del casamiento y el amor romántico como fin último (Martínez y Merlino, 2012).

Numerosos estudios llevados a cabo acerca de las películas de la compañía Disney han mostrado la existencia de descripciones de género estereotipadas en sus personajes (Hoerner, 1996; England, Descartes & Collier-Meek, 2011; Martínez & Merlino, 2012; Núñez & Loscertales, 2008). Según Martínez y Merlino (2012) los estereotipos tienden a cristalizar los elementos que se consideran propios de un grupo, de manera que para construir un personaje exitoso, sea hombre o mujer, en un relato, no solo se enfatizan las características femeninas en la mujer y las masculinas en el hombre, sino que se elimina cualquier rasgo femenino en el hombre y viceversa, dando lugar a personajes estereotipados que no dejan ninguna duda con respecto a su género. Los estereotipos marcan enseguida quién es quién y un niño o niña será capaz de detectar qué personaje es el bueno y cuál es el malo desde los primeros fotogramas de la película. Así las pautas que indican cómo se debe ser socialmente para ser premiados, aparecen claramente en la pantalla indicando lo que se considera legítimo y valioso.

En los cuentos tradicionales, la mujer se presenta como un objeto de valor para los hombres del relato, tanto para el antihéroe como para el héroe. En “La Bella y la Bestia”, el antihéroe, Gastón, persigue conquistar a Bella para incrementar su prestigio de galán y el héroe, la Bestia, desea también enamorar a Bella para recuperar su forma humana. La búsqueda femenina del objeto de valor amor/matrimonio resulta coherente con las representaciones que ubican a la mujer en los roles de reproducción, pasividad, dependencia y emotividad, por lo que la asociación con un personaje masculino le permitirá acceder a una vida plena que no alcanzaría soltera. Sin embargo, el amor/matrimonio para los héroes y antihéroes resulta un premio adicional a lo adquirido en primera instancia: la Bestia, por ejemplo, consigue a través del amor su apariencia humana (Martínez & Merlino, 2012). Según estos autores uno de los aspectos centrales que marcan las normas que definen el género es la manera en que está dividido el trabajo, entre hombres y mujeres, en las producciones cinematográficas animadas, asignando a los hombres tareas más complejas, relativas a la planificación y estrategia, que a las mujeres, a quienes se les asignan ocupaciones relacionadas con el hogar. Y cuando surge alguna desviación del comportamiento esperado y válido para cada género surge la sanción o castigo, como por ejemplo cuando Bella se aventura sola en el espacio exterior (el bosque), destinado a los hombres y recae sobre ella las consecuencias negativas.

La división del trabajo está relacionada con el espacio dedicado a las acciones llevadas a cabo por cada género, a las mujeres se les reserva el espacio de la casa y las calles del pueblo mientras que los hombres pueden situarse en las calles y caminos que les conducen a otras poblaciones. Si las heroínas caminan por los bosques deben hacerlo en compañía de un hombre, en caso contrario se ven envueltas en dificultades y peligros de las que sólo los hombres podrán rescatarlas. De esta manera la mujer mantiene su rol pasivo y es el hombre quien se moviliza y define la situación. De hecho, uno de los más notorios esfuerzos de esta película por mostrar modernidad con respecto a cuestiones de género (más adelante contradicho por el desenlace del film), es presentar a la protagonista femenina en su diferencia y rebeldía al rechazar a Gastón como marido, en una sociedad “antigua” donde resulta impensable que no pueda ser feliz con él y estarle además agradecida. Parecería así que el relato se separa de las obras iniciales de la factoría (tan criticadas por los estudios de género cuando esta película fue estrenada) presentando a una protagonista que no depende del matrimonio para conseguir su logro en tanto heroína, intento que, sin embargo, termina disuelto con el resto del film, de acuerdo al patrón patriarcal según el cual el hombre define con la unión matrimonial el logro social de la mujer.

Respecto a la apariencia de los personajes, se tiende a mostrar el canon de belleza válido en la sociedad occidental, como es la delgadez, la altura y la elegancia, sin olvidar la juventud, permitiendo sólo la fealdad temporal al personaje masculino y como prueba para la heroína, que tendrá que ser capaz de ver la belleza más allá del aspecto exterior para luego ser premiada.

Cabría destacar como ejemplos de estereotipos asociados a los personajes femeninos de la película (Núñez & Loscertales, 2008) que las chicas hermosas son poco inteligentes o excéntricas, no leen, pueden expresar sus sentimientos porque son dulces (y eso es cosa de mujeres) y trabajan en el cuidado de la casa. De la misma manera, pero asociados a los personajes masculinos, destacan como estereotipos que el hombre lucha porque es fuerte, el que es débil está loco (haciendo referencia al padre de Bella, que sale de la norma por su ternura y comprensión), los hombres no lloran y son quienes inician las relaciones románticas con las mujeres. Según estos autores los diálogos en los relatos tradicionales resultan más peligrosos que las imágenes, dado que suelen pasar desapercibidos en un nivel secundario de atención, no solo para el público infantil sino para el adulto que suele acompañar, debido a la animación, colorido y estructura musical. En su estudio sobre películas Disney concluyen que, al contrario de los esfuerzos por maquillar a las nuevas heroínas, las primeras obras no aparecen como más sexistas que las actuales.

Además de los estereotipos de género que claramente se manifiestan en todos los relatos de Disney, resulta interesante el análisis de las conductas antisociales

en el relato de “La Bella y la Bestia”, destacando la aparición de 48 conductas de agresión física y 22 de agresión verbal, bastantes más que conductas prosociales (Hoerner, 1996), en su análisis general sobre las narraciones Disney encontró diferencia significativa entre las conductas antisociales que manifestaban hombres y mujeres (84% vs 16% respectivamente).

El film de “Shrek” fue producido en el año 2001 por Dreamworks, una productora creada en 1996 por Steven Spielberg, Jeffrey Katzenberg (ex directivo de la Disney y uno de los responsables de su renacer en el mundo de las películas de animación) y David Geffen (conocido, sobre todo, por su trabajo en el mundo musical).

El guion de la película está basado en el libro infantil de William Steig (1990). Aunque el relato comienza con notorias marcas asociadas al tono y marco de los cuentos clásicos, enseguida toma como punto de partida el cuestionamiento de tales universos, con la intención de deconstruir y reescribir los mitos de los relatos tradicionales (Millán, 2003; Ros, 2007). En relación a esto, conviene recordar que la productora Dreamworks se embarcó en esta narración audiovisual de animación con el objetivo de romper el monopolio del film de animación a la factoría Disney (Gámez, 2007; Márquez, 2003). De acuerdo con este principio, se parte de un argumento tradicional muy reconocible e identificable con los códigos del cuento tradicional, con el fin de lograr mediante recursos de narración y códigos del lenguaje audiovisual, relativizar la importancia de la apariencia y trasladando los valores “tradicionales”, representados en los distintos roles de los personajes, a una nueva perspectiva posmoderna que lleva al espectador a realizar un ejercicio de reflexión (Cano, 2003).

Según Millán (2003) el film de Shrek se dirige a un espectador que participe del macrotexto cultural occidental, para reconocer la deconstrucción irónica de estereotipos, personajes y motivos, de cuentos tradicionales mediante una versión paródica. De esta manera los personajes del relato están concebidos a partir de la inversión de los arquetipos físicos y psicológicos que les serían atribuidos en los cuentos populares, con la correspondiente alteración funcional. Ello adquiere especial relevancia en sus conflictos internos: un ogro y un asno, rechazados por prejuicios sociales, una princesa que se debate entre la belleza y la fealdad y un noble tirano a causa de su ridícula condición física.

Con el personaje de Shrek se apunta a la revisión del estereotipo que poseemos de héroe (Ros, 2007). El ogro es un personaje de numerosos cuentos, sin embargo, el relato de “Shrek” comienza concediéndole un carácter bondadoso y alejándole del ogro que se alimenta de carne humana (Mínguez, 2012).

El personaje de la princesa Fiona rompe uno de los mitos tradicionales de los cuentos de hadas que es el que propicia que la belleza triunfe siempre al final sobre la supuesta fealdad. Este mito clásico ha persistido hasta la actualidad a través de numerosos relatos, donde la fealdad se penaliza y castiga, hasta el discurso actual difundido por la publicidad sobre el culto al “cuerpo perfecto” y a “la belleza”.

Respecto a los roles de género tradicionales que siempre aparecían en los relatos clásicos, la saga “Shrek” apuesta por el papel activo de la mujer, mostrándola como independiente y luchadora por lo que quiere. En el primer film se observa esto cuando lucha y se deshace, sin ayuda de un personaje masculino, de los Merry Men. A lo largo del relato se hacen comentarios que desmitifican a los personajes de cuentos tradicionales ayudando a cambiar el punto de vista sobre los mismos, como cuando los siete enanitos meten a Blancanieves en su urna de cristal en casa de Shrek y éste protesta diciendo: *“la muerta fuera de la mesa”*, o cuando el espejo mágico dice de Blancanieves: *“aunque viva con siete hombres no es una mujer fácil”* o de Cenicienta: *“ha sufrido abuso psicológico”*, estos comentarios ayudan a ir desmitificando la imagen de princesas perfectas que se tiene en el imaginario colectivo (Mínguez, 2012). En “Shrek” se pretende desendulcificar los personajes tradicionales de princesas tal y como lo hace Disney, como por ejemplo el momento en el que la princesa Fiona y un pajarillo compiten en el canto, acabando con la explosión de este a causa de un tono demasiado alto. También, encontramos un claro ejemplo del estereotipo femenino de “mujer-cocinera” en un momento del relato en el cual la princesa Fiona madruga y prepara un desayuno que ofrece al ogro y al asno. Pero este hecho también podría asociarse a un valor positivo en cuanto a la desestructuración de roles ya que habitualmente una princesa no madruga ni sabe cocinar, una princesa debe ser servida y no servir (Ros, 2007).

Respecto al mensaje audiovisual de la narración, se emplean recursos actuales como imitación de filmaciones de otras películas en un contexto feudal, y de esta forma se consigue no sólo una nueva experiencia de visualización completamente diferente a la del relato tradicional que sorprende al espectador, sino un toque humorístico en las diferentes escenas (Ros, 2007). Ejemplo de ello es el lenguaje empleado por sus personajes, más propio de la sociedad actual que de la feudal (Cano, 2003). Respecto a la imitación de esquemas de filmación, existen numerosos ejemplos a lo largo del relato, aunque cabe citar la escena de la princesa luchando contra los hombres felices que hace referencia a las películas de artes marciales, en ella puede reconocerse fácilmente al actor Jackie Chan en alguna de las técnicas empleadas por la princesa. También esta escena hace referencia a la película “The Matrix”, en la recreación del movimiento de cámara (Mínguez, 2012; Ros, 2007).

La banda sonora de toda la saga tiene mucha importancia dado que es un claro intento de distanciamiento de la música empalagosa empleada por Disney. Los productores de Shrek eligieron música rock y pop en lugar de baladas melosas. Así se emplearon muchos grupos y artistas. Además de la banda sonora propia de la película, estas canciones generan un doble efecto en el espectador, por un lado suele reconocer el origen y le sorprende escucharlas en un contexto poco apropiado, como es el feudal, y por otro lado la letra de las canciones crean un efecto humorístico (Mínguez, 2012). Por ejemplo, cuando Shrek pelea en el torneo en el castillo de Lord Farquaad suena “Bad reputation” (Joan Jett and The Blackhearts).

1.4. Objetivos

Esta investigación pretende conseguir los siguientes objetivos:

- Desarrollar una unidad didáctica de alfabetización audiovisual de aplicación en el aula con adolescentes sobre aquellos mitos del amor romántico relacionados con el sexismo y la violencia de género que pudieran ser transmitidos y reforzados por determinados relatos audiovisuales de especial resonancia entre los públicos de esta edad.
- Comprobar la viabilidad de aplicación de la citada unidad didáctica en la edad en la que los adolescentes inician las primeras relaciones de pareja. Para ello, y a modo de estudio piloto, esta investigación tiene entre sus objetivos principales la aplicación de este programa en cursos de 3º de la ESO, con estudiantes de 15 a 16 años.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Se contó con la participación de dos centros educativos, un instituto y un centro concertado, ambos del mismo municipio de la zona Sur de Madrid. La investigación se llevó a cabo con una muestra incidental de 89 participantes, de 3º de ESO, con edades comprendidas entre los 13 y 16 años y una edad media de 14,35 años y una desviación típica de 0,58. La muestra quedó distribuida en cuatro aulas, un grupo control y otro experimental, en cada centro educativo. El grupo control contó con un total de participantes chicos $n = 25$ y chicas $n = 17$. El grupo experimental, tuvo un total de participantes chicos, $n = 19$ y chicas $n = 28$.

En la tabla siguiente se muestra el número de participantes por sexo y grupo

Tabla 78. Distribución de los/las participantes por género y grupo

	Grupo		Total
	Control	Experimental	
Hombre	25	19	44
Mujer	17	28	45
Total	42	47	89

2.2. Instrumentos de evaluación

2.2.1. Evaluación del grado de acuerdo con ideas relacionadas con la construcción cultural el amor romántico

Se evaluó el nivel de acuerdo de los y las adolescentes con cinco de los mitos del amor romántico que pueden verse relacionados con la violencia de género, a través de un cuestionario elaborado para tal fin.

2.2.2. Evaluación de las creencias románticas de acuerdo con la escala ROMBEL

Se empleó la *Romantic Beliefs Scale* (Metts, S. y Sprecher, S., 1989), en la evaluación de las creencias románticas de las y los adolescentes.

2.2.3. Evaluación de los procesos generados por el programa

Se establecieron las siguientes estrategias de evaluación:

- La observación mantenida a lo largo de todo el programa, en cada uno de los grupos de trabajo mientras se producía el debate. Una vez finalizada la sesión se recogían los aspectos que habían resultado más relevantes.
- Un diario de aula, propuesto con la finalidad de conocer la evolución individual de cada alumno/a, así como su opinión acerca del programa. Para lo cual se les pidió que lo elaboraran tras cada sesión y en el que debían incluir los aspectos más destacables de la misma, tales como lo aprendido y lo que más les había gustado o llamado la atención, también se les pidió que valoraran los materiales audiovisuales que habían sido empleados y que reflexionaran acerca de la importancia de la aplicación del programa en otros centros educativos.
- Los materiales desarrollados por los grupos a partir de las fichas elaboradas para el programa, diseñadas de acuerdo al material de intervención propuesto por Díaz-Aguado (2015) y entregadas en cada sesión. (Pueden verse en el

anexo X). Y que sirvieron para valorar en qué medida se estaba avanzando en alcanzar los objetivos previamente planteados.

- La opinión personal de las y los adolescentes, expresada por escrito, acerca del programa en general.
- La valoración personal que hicieron las tutoras de los grupos, y el director de uno de los centros educativos.

Para evaluar los avances alcanzados en el programa se establecieron tres categorías: 1) valoración de la metodología empleada; 2) importancia concedida a los materiales audiovisuales; 3) y la toma de conciencia de la importancia del problema que supone la violencia de género en adolescentes.

2.3. Diseño y Procedimiento

Para iniciar la investigación fue necesario solicitar a los equipos directivos de los dos centros educativos del municipio de Alcorcón, la aplicación del cuestionario, a través del acceso a un blog vía Internet, al alumnado de los cursos de 3º de Secundaria Obligatoria. Una vez que fue concedido el permiso para intervenir en las aulas, las orientadoras junto con la doctoranda organizaron las sesiones de evaluación pre y post tratamiento, además de las sesiones de intervención con los grupos experimentales.

La aplicación del cuestionario pre y post fue dirigida por la doctoranda, y se llevó a cabo en una sesión de clase, en el aula de informática en la que estuvo presente la tutora del curso. El horario en el que el alumnado completó el cuestionario fue siempre de mañana, coincidiendo con su hora de tutoría.

2.3.1. Descripción del programa de prevención

2.3.1.1. Objetivos

La aplicación del programa tenía como objetivo general: comprobar la viabilidad de la alfabetización audiovisual en torno a los mitos del amor romántico desde la edad en la que se inician las primeras relaciones de pareja, en tercero de la ESO.

Y como objetivos específicos pretendía desarrollar en las y los adolescentes participantes competencias que les permitan:

1. Reconocer la violencia en la pareja desde sus primeras manifestaciones, incluyendo aquella que se ejerce a través de las nuevas tecnologías, y anticipar cómo puede evolucionar con el tiempo.

2. Identificar dentro de los mitos asociados a la idea de “amor romántico”, aquellos que puedan conducir a la violencia de género y sustituirlos por ideas compatibles con el reconocimiento de la igualdad y el rechazo a toda forma de violencia.
3. Analizar las narraciones audiovisuales de forma crítica, aplicando dicha capacidad a la imagen del amor y a las diferencias entre hombres y mujeres relacionadas con el modelo de dominio y sumisión que subyace tras la violencia de género.
4. Desarrollar la capacidad de producir narraciones sobre el amor y las relaciones de pareja que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres y el respeto mutuo.
5. Desarrollar su inteligencia emocional para gestionar la impulsividad, la empatía, la asertividad y la resolución no violenta de conflictos, con la finalidad de facilitar el éxito en las primeras relaciones de pareja, ayudándoles a instaurar patrones adaptativos de comportamiento que les sirvan a su vez para construir la igualdad en relaciones futuras.

2.3.1.2. Metodología aplicada

A lo largo de las diferentes sesiones de intervención se utilizó una metodología activa y participativa, empleando para ello el aprendizaje cooperativo a través de grupos heterogéneos en los que se facilita la discusión entre el alumnado, tratando de estimular el conflicto y la participación necesaria para su eficacia (Díaz-Aguado, 1996). Este procedimiento ha reflejado durante cuatro décadas de investigación experimental su eficacia para favorecer el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas y su aplicación al razonamiento moral (Díaz-Aguado, 2015).

Los recursos audiovisuales empleados a lo largo de las cuatro primeras sesiones fueron escenas seleccionadas de las siguientes películas:

- La película de “Crepúsculo” (2008) y “Eclipse” (2010), de la autora Stephanie Meyer.
- La película de animación “La Bella y la Bestia” (1991), de la productora Disney.
- La película de animación “Shrek” (2001), de la productora Dreamworks.

Se seleccionaron los documentos audiovisuales anteriormente citados teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- 1) Películas representativas del corpus referencial actual compartido por los adolescentes que iban a intervenir en el programa, cuya trama girase en tor-

no al esquema del enamoramiento y a la definición cultural de *cómo son* los roles femenino y masculino en una pareja atractiva.

- 2) Para estudiar mejor las características concretas de tal definición, decidimos escoger diferentes versiones de un mismo relato o mito romántico: el de la mujer que consigue aplacar la violencia del hombre gracias a su belleza y al amor verdadero, esquema particularmente claro en el cuento tradicional de “La bella y la bestia”.
- 3) Se prestó atención al alcance mediático que los ejemplos escogidos pudieran haber conseguido entre la población adolescente, no solo en España sino a nivel internacional, como garantía de su influencia entre el público joven.
- 4) Se buscó asimismo un contraste de planteamientos en lo referente a los estereotipos de género: reunir para el análisis comparativo relatos que reprodujeran los estereotipos negativos del mito del amor romántico y relatos que contrarrestaran tales creencias, desmitificándolas y concediendo a la mujer un papel activo.
- 5) Permitir la relación entre los diferentes géneros cinematográficos en relación a aquellos mitos del amor romántico que se relacionan con la violencia de género. De esta manera, se pudieron comparar los objetivos, recursos, licencias y posibles efectos de la película “Crepúsculo”, dirigida a público adolescente, la película de animación “La Bella y la Bestia” enfocada principalmente a los niños y el caso especial de “Shrek”, dirigido en su estrategia comercial tanto a un público infantil (como principal target) como a jóvenes y adultos (en tanto público de compañía para los niños, atendido con determinados matices y guiños humorísticos sólo destinados a la comprensión adulta).

A continuación se presentan las ideas generales de la trama para cada relato seleccionado:

A. “Crepúsculo”

El film muestra en todo momento al protagonista Edward Cullen como el novio perfecto, ideal que toda chica querría tener. Sin embargo desde una perspectiva de género puede reconocerse fácilmente el modelo de dominio - sumisión que existe en todo momento entre ambos protagonistas. En ninguna escena se muestra una situación de igualdad entre ellos: Edward siempre actúa y reacciona de acuerdo a la capacidad de dominio y superioridad ligada a su poder sobrenatural y Bella, por su condición de mortal, responde con sumisión y fragilidad.

La metáfora principal que se transmite a lo largo de toda la historia gira en torno a la identificación entre una situación amorosa que entraña peligro vital (como enamorarse de un vampiro que puede terminar devorándote) y el “amor romántico”: con marcada frecuencia el relato insiste en las creencias identificadas en nuestro cuestionario como aquellos mitos del amor romántico que están relacionados con la violencia de género (“el amor lo puede todo”, “los celos son una expresión de amor”, “el amor dura para siempre”, “por amor hay que estar dispuesto a darlo todo”, e incluso “morir por amor es una forma aceptable de morir” (los cuatro primeros aparecen en el instrumento de evaluación: “Mitos del Amor Romántico”, mostrado en el Anexo I). De hecho el relato se inaugura con una escena de persecución y Bella diciéndose a sí misma en monólogo interior que no considera una mejor forma de morir que por alguien a quien se ama.

El modelo de dominio – sumisión, en el que se basa el sexismo y con él, la violencia de género, se transmite a lo largo de toda la película. La trama se estructura en torno a frecuentes secuencias de peligro en las que Edward reacciona siempre con su faceta más agresiva (la del vampiro, en el universo del relato), respuesta siempre justificada por el argumento como necesaria para defender a Bella. Incluso cuando Edward muestra una marcada condición de control y celos (aun cuando Bella está con sus amigos o familia), el relato identifica tales reacciones con el profundo amor que siente hacia ella y con el constante peligro que puede acecharla en todo momento sin ella saberlo: como ejemplo significativo, destacamos en el análisis con los adolescentes una de las secuencias centrales del relato donde Edward presenta como medida necesaria e inaplazable (incuestionable, obligatoria) que Bella abandone el hogar de su padre sin darle información, única forma –argumenta el protagonista– de defenderla de una amenaza que sólo él puede controlar. Como consecuencia de este mecanismo, en el transcurso de la película puede observarse que, de forma paralela al avance y recompensa emocional de la relación amorosa, el círculo relacional de Bella se reduce a Edward y a la familia de Edward, conducta identificada por los estudios sobre violencia de género como completamente sexista (Corsi y Ferreira, 1998; Díaz-Aguado, 2008; Díaz-Aguado et al., 2013; González y Santana, 2001; Kelly y Johnson, 2008; Walker, 1984; White, Merrill y Koss, 2001).

Otro aspecto relevante de la evolución de la relación amorosa entre los protagonistas es que el miedo se convierte en una emoción constante en su historia de pareja: desde que Bella descubre la verdad sobre él (su condición de vampiro), vive en todo momento aterrorizada. Es significativo que el relato escoja subrayar este miedo como uno de los elementos que añade emoción a esta relación de pareja desde su propio inicio: en la secuencia que sirve como punto de partida para el noviazgo (la escena que en el esquema de trabajo con los adolescentes hemos denominado como “la escena del bosque” (p. 216), cuando Bella le dice a Edward

que ha descubierto su condición de vampiro, éste (recordemos, el “príncipe” del relato) responde tratando de asustarla aún más, utilizando el miedo (una clara forma de abuso emocional, de acuerdo a todos los estudios sobre violencia de género (Díaz-Aguado, 2008; Díaz-Aguado et al., 2013; Kelly & Johnson, 2008; Walker, 1984) como inicio de “la supuesta relación ideal de pareja”. El relato insiste con tanta frecuencia en asociar el miedo con la excitación amorosa y las posteriores recompensas emocionales (cercanía corporal, declaraciones hermosas enunciadas por un personaje lleno de encanto y belleza física...), que el abuso y el control se terminan identificando con conductas románticas, propias de una relación de pareja emocionante.

B. “La Bella y La Bestia”

Desde el inicio del relato se concede especial importancia a la apariencia física, mostrándonos cómo el no ajustarse a los cánones de belleza supone un prejuicio que obstaculiza la relación con los iguales. En esta línea, el relato comienza con la transformación del príncipe en una bestia debido al encantamiento de una hechicera, con apariencia de anciana, por no haber sido compasivo y haberla acogido en su castillo una noche de fuerte tormenta. Acto seguido se convierte en un hada bellísima, transmitiendo la enseñanza moral de que las apariencias engañan.

A lo largo del relato, y de forma similar a como sucede en “Crepúsculo”, los diferentes niveles de enunciación enfatizan en Bella sus cualidades de mujer perfecta, mostrándola como el ideal de mujer a imitar en cuanto a las actitudes que manifiesta frente a los demás: siempre con una actitud amable y bondadosa, cuidadora y protectora hacia su padre, con gran sentido de sacrificio hasta el punto de ir en su búsqueda y cambiarse por él en el castillo de la bestia, convirtiéndose ella en la prisionera y víctima de tal monstruo, del que no obstante, acaba enamorándose, con lo que se rompe el hechizo y viven felices para siempre. El relato nos muestra la “recompensa” que al final recibe Bella por soportar las agresiones de la Bestia que tanto miedo le causaron en el pasado, por contar con tanta paciencia y por ser compasiva con él. Al tratarse de un cuento de hadas, la recompensa no podía ser otra que casarse, objetivo que sigue siendo fundamental en el proyecto de vida de muchas mujeres en la actualidad.

La metáfora principal que se transmite a lo largo de toda la historia gira, al igual que en el relato de “Crepúsculo”, en torno a la identificación entre una situación amorosa que entraña peligro vital (como enamorarse de una bestia que puede agredirte en cualquier momento) y el “amor romántico”. El relato insiste con mucha frecuencia en las creencias identificadas en el cuestionario que empleamos con el alumnado como aquellos mitos del amor romántico que están estrechamente ligados a la violencia de género como por ejemplo: “el amor lo puede todo”.

El modelo de dominio – sumisión subyacente a la violencia de género, se halla presente a lo largo de todo el relato. Bella acepta con sumisión las agresiones de la bestia sin intentar escapar en ningún momento, y cuando al final decide hacerlo adentrándose en el bosque, se ve envuelta en un peligro mayor del que sólo la bestia pudo sacarla, y aunque ésta terminó seriamente herida, una vez más Bella siente compasión hacia la bestia y regresa al castillo con ella, donde la cuida, en lugar de escapar.

El relato critica de forma explícita las acciones e ideas de Bella por no ajustarse en ocasiones, a las propias del género femenino como por ejemplo, mostrar pasión por la lectura, presente en el enunciado verbal que Gastón le dirige: “no está bien que una mujer lea, enseguida empieza a tener ideas y a pensar”, no preocuparle encontrar marido o no sentirse halagada por la declaración de amor que pueda hacerle el galán de la aldea. Aunque al principio del relato se nos da a entender que en el fondo Bella también quisiera encontrar a su príncipe, como cuando se halla sentada en el borde de la fuente de la aldea leyendo el final feliz de un libro.

C. “Shrek”

Shrek es presentado como un ogro egoísta que desea vivir aislado del mundo, en su ciénaga y cuando un día de repente, su espacio queda invadido por criaturas de los cuentos de hadas, se ve obligado a visitar a Lord Farquard para reclamarle que le devuelva su ciénaga y que nadie vuelva a aparecer por ella. En ese momento Lord Farquard aprovecha para pedirle a cambio, el rescate de la Princesa Fiona que él mismo debería rescatar pero su cobardía se lo impide, y casarse con ella casi de inmediato para convertirse en rey.

El relato utiliza el momento del encuentro entre Shrek y la Princesa Fiona para romper con el mito de los cuentos de hadas del amor a primera vista entre el príncipe o héroe que rescata y devuelve a la vida a la princesa con “el primer beso de amor” y la princesa que despierta del supuesto hechizo, gracias al “amor verdadero” de su príncipe. En este caso, la única motivación de Shrek es llevar sana y salva la princesa a Lord Farquard y así recuperar su ciénaga. Sin embargo, y aunque el perfil que se presenta de la princesa no es el típico de los cuentos de hadas, Fiona espera que Shrek se acomode o ajuste al comportamiento romántico tradicional de un caballero que rescata a una princesa, diciéndole lo que debería hacer, lo que se supone se espera que haga en tal situación. A Shrek le dan igual los convencionalismos y no se cree los cuentos de hadas, de hecho así es como empieza la película hasta el 1’32” y la princesa Fiona lo acepta porque en el fondo ella tampoco se lo cree, aunque se muestra desconcertada por la conducta y actitud de Shrek hasta la salida del castillo. De hecho, en un principio ella no repara en el físico de Shrek, solo quiere percibir que es “su caballero”, lo cual el relato lo aprovecha con comi-

cidad, dando un toque humorístico a las diferencias que Fiona y Shrek muestran tanto en el comportamiento a lo largo de la escena, como en el lenguaje que cada uno emplea, Shrek mucho más pragmático en la consecución de objetivos y Fiona condicionada en todo momento por su educación de princesa medieval.

A lo largo de casi toda la película se muestra la dificultad que encuentra Shrek para luchar contra los prejuicios de la sociedad. De ahí que en lugar de mostrarse realmente como es, amigable y bonachón, prefiera dar la imagen de lo que se espera de él, un ogro malvado que come carne humana, y vive solo en su ciénaga sin que nadie llegue a conocerlo nunca. No obstante, a medida que avanza la trama, el personaje de Shrek se va desenmascarando, al igual que más tarde lo hará la princesa Fiona.

El relato aprovecha como mensaje a transmitir la presión social de las expectativas que el grupo tiene sobre sus héroes, de esta manera presenta un guerrero, lord Farquad, que está falseando siempre su realidad, que no se ajusta a lo que el grupo espera de él. Y lo mismo sucede con el resto de personajes, Shrek por ejemplo, un ogro feo y sin modales se convierte en el héroe del relato, Fiona siente la presión entre lo que es y como quisiera mostrarse y lo que el grupo espera de ella, incluida su apariencia. La película no pretende plantear una dicotomía entre guapos y feos sino mostrar que todos los personajes tienen que lidiar contra la presión social y hacernos conscientes de la dificultad que a cada uno de ellos le supone luchar contra lo que la sociedad le demanda y su propia realidad., mostrándonos que esa situación de lucha implica mucho sufrimiento psicológico.

2.3.1.3. Metodología de análisis de los documentos audiovisuales seleccionados

Una vez seleccionados los relatos, se procedió al análisis individual, fragmentación y selección de aquellas secuencias que resultarían más interesantes para el trabajo de alfabetización audiovisual en el aula. Con herramientas del análisis cinematográfico y textual, procedimos a un análisis pormenorizado y comparativo de cada una de estas secuencias. Las principales categorías de análisis que estructuraron esta parte del trabajo fueron, siguiendo los análisis fílmicos de Aumont y González Requena y de construcción de personajes (a partir de los propios textos inaugurales de Propp o Greimas), las siguientes: el esquema de acciones, lenguaje verbal, lenguaje no verbal, caracterización externa, significado del espacio y discurso musical. Se trataba, de un modo parecido al que Laia Falcón escoge en sus estudios sobre personajes de ficción, de detectar cómo determinados niveles de enunciación (el atractivo del rostro de dos actores, por ejemplo, o la dulzura de una melodía) pueden subrayar, asentar o enmascarar los mensajes enviados desde otros niveles de escritura audiovisual (el lenguaje verbal, por ejemplo, o el dibujo trazado por una sucesión de acciones).

A continuación, presentamos el contenido de estos análisis de acuerdo a la secuencia de sesiones que constituyen nuestra unidad didáctica. Tales análisis fueron posibles tras un primer trabajo de análisis de los personajes de acuerdo a sus atributos, motivaciones y esquemas actanciales (cualidades físicas, psicológicas o emocionales, condición socioeconómica y motivaciones) de un modo parecido al propuesto por Falcón (2009) en la investigación *“La représentation de la femme de pouvoir dans les arts et la fiction. Cleopâtre. Un exemple pour l’analyse intertextuelle”* (p.60), y un posterior trabajo de separación y descripción pormenorizada de cada uno de los niveles de enunciación que enumerábamos anteriormente: un trabajo de observación aislada de los gestos, las acciones, las palabras, la música, etc, que se recoge en las tablas y documentos contenidos en los anexos VI, VII y VIII, que luego sirvió para el análisis interrelacionado que presentamos a continuación.

Se describe con especial detalle la primera sesión del programa, en comparación a las demás, como ejemplo del método de análisis empleado.

- Análisis de la primera sesión

A partir del análisis de todos estos niveles de enunciación que acabamos de describir (esquema de acciones, discurso verbal, discurso no verbal, lenguaje espacial y de caracterización, discurso musical) vemos que, en su inauguración, el relato presenta a Bella como una chica taciturna, triste, con manifiestas inseguridades y un expreso deseo de no llamar la atención (pese al evidente efecto contrario que despierta, gracias a su belleza y su misterio, en las figuras masculinas de su edad). En consonancia con la tradición de heroínas de cuentos tradicionales de los que es heredera, demuestra un alto sentido del sacrificio en la medida que decide mudarse a otra ciudad con su padre para que su madre –inmadura, desenfadada, divertida, colorida-, pueda disfrutar y viajar con su nueva pareja. De acuerdo al lenguaje gestual, ésta es una decisión en verdad sacrificada, nos dice el relato, porque la relación entre padre e hija no es fácil y apenas saben cómo comunicarse.

El análisis muestra cómo el lenguaje verbal, desde distintos tonos emocionales (la confesión, la broma, la conversación casual...) pero con marcada frecuencia, insiste en aludir de forma explícita a la debilidad de las mujeres. Lo vemos ya desde que Bella llega al instituto y prácticamente el primer comentario que escucha al dialogar con un chico, Eric, es “si necesitas un hombro para llorar...”, un giro bromista en el tono de enunciación pero que, en su lectura literal, inaugura una larga lista de frases con las que esta narración repite la idea de que las chicas no pueden abrirse camino solas en un nuevo ambiente o contexto y que necesitan de un chico que las ayude, las proteja, las guíe, las defina: “yo seré tu guía”, “yo te protegeré”, “es mi chica”, “ah...¿es tu chica?”, “vaya... eres el nuevo juguete”. Es también llamativo el modo en que Bella responde a tales enunciaciones: en este pri-

mer diálogo con Eric, por ejemplo, pronuncia (de nuevo bajo un barniz bromista, si atendemos al gesto y la enunciación) con el estereotipo sexista de “*soy de las que saben sufrir en silencio*”. Esta elección de enunciar frases de contenido literal tan duro y sexista bajo el maquillaje del humor o la conversación desenfadada se mantendrá a lo largo de todo el fragmento con extraordinaria frecuencia.

Es también importante señalar que, ateniéndonos al contenido literal de las palabras, el relato escoge presentar a Bella como muy atractiva y misteriosa asociando tales rasgos con una marcada y explícita tendencia (“más femenina” y “más atractiva” en la narración, de acuerdo a la reacción de marcado interés por parte de los personajes masculinos) a interiorizar los problemas y a resguardarse en la timidez (titubeo constante, mirada hacia el suelo). En la unidad didáctica es importante destacar que mientras la película nos presenta ese modelo de mujer envuelto en tanta atención y atractivo (recompensa emocional tan importante, recordemos, para el público adolescente que busca modelos y referentes en estos relatos), en la vida real la timidez acarrea mucho sufrimiento a quienes la padecen.

Además de este rasgo, el fragmento, destaca como otra característica clara de la heroína su debilidad física y falta de destreza y decisión motrices en comparación con otras jóvenes. Lo vemos en el cuadro gestual con que se conduce y, de forma más sobresaliente, en la clase de balonmano, donde se nos presenta desde la torpeza, inhibición y miedo corporales, con una marcada introversión física para la interacción con el grupo de iguales.

En esta línea, destaca un tercer grupo de enunciaciones que insisten en los estereotipos sexistas que identifican a la mujer con rasgos aislados desprovistos de valoración real: esa frase de la escena del comedor que citábamos anteriormente, donde Bella es envidiada por Jessica con la frases “vaya...eres el juguete nuevo”, conecta con el sorprende tono de falta de rechazo y reacción con que la protagonista alude a “los trastornos de alimentación, o el relleno en los bañadores del equipo de natación” como temas típicos y representativos de los que podría hablar una joven reportera de instituto.

Esta insistencia del relato por presentar a Bella desde su deseo de pasar desapercibida, siempre autodefiniéndose como alguien que no sabe, que no importa, que no hace nada bien, contrasta con la tersura con que la narración define la entrada de Edward: el volumen de la música que acompaña su entrada en escena, el primer plano como base de enunciación, las alusiones verbales de los otros personajes, la seguridad de su construcción gestual e incluso los fondos más blancos y brillantes en el comedor, subrayan que se trata de alguien distinto en su importancia. De un modo simétrico al interés que Bella despierta por su atractivo en los personajes masculinos, Edward resulta muy atractivo a ojos de todas las chicas: también se

muestra misterioso pero desde un marco gestual muy diferente, no basado en la fragilidad y la timidez, sino en la decisión y seguridad en los movimientos, gestos y fuerza de la mirada, con un halo de superioridad muy distinto a los diferentes ademanes de los demás adolescentes (algunos atléticos, pero desde luego no tan rotundos) que nos han sido mostrados hasta ahora.

Bella al verle por primera vez se siente insegura, intrigada. Todo lo que sabemos de él es a través de las mujeres, no ha hecho falta que él demuestre nada para saber que es el super héroe, no necesita decir nada en su presentación, él es él.

- Análisis de la segunda sesión

El relato nos presenta a los protagonistas masculino y femenino con las características propias de los estereotipos sexistas: se identifica a Edward con la superioridad, la velocidad y el control de la situación, justificados por sus dotes sobrenaturales, y a Bella con la pasividad, el miedo y la inferioridad. En parte, esto se refleja en más de una ocasión, a lo largo del relato, con el hecho de que aparezca llevando cascos pudiendo ser interpretado como que se encuentra ausente, ajena a la situación que está viviendo.

Siguiendo la tradición de los relatos románticos, la necesidad de que la heroína sea salvada para que se produzca el encuentro entre ambos protagonistas y se enamoren, se convierte en una constante a lo largo de toda la película, Bella siempre está expuesta a situaciones que le hacen sentir como si se encontrara al borde de un precipicio y del que solo puede salir gracias a Edward. La primera vez que esto ocurre se produce un momento de mucha cercanía física entre ellos, aunque sin llegar a besarse, en el que no hay parlamentos y en el que la intensidad de la música adquiere máxima importancia, momento que la cámara capta con un primer plano (estrategia cinematográfica para aumentar la emoción entre el público) en el que pueden apreciarse con detalle los gestos y miradas que ambos se dirigen.

El relato muestra frecuentemente cómo los lenguajes verbal y no verbal (tono de voz, gestos, miradas, movimientos...) de Edward son en todo momento superiores a los de Bella, haciéndola sentir incluso, en algunos momentos, insegura, confusa e inferior dirigiéndose a ella con gesto duro y frío y adoptando frases del estilo: “nadie va a creerte, así que...”, “...pues que disfrutes de la decepción”, y todo ello sin perder en ningún momento el atractivo y misterioso halo que le envuelve.

Se convierte en una constante a lo largo de todo el relato y siempre bajo la máscara de la protección, y justificándolo por sus poderes sobrenaturales, el control que Edward ejerce sobre todos los movimientos de Bella, de día y de noche. En la unidad didáctica es importante destacar que mientras que la película muestra a

Edward como “el novio perfecto” en tanto en cuanto está siempre pendiente de su chica, en la vida real tales conductas controladoras formarían parte del control voraz que suele ejercer el maltratador en las primeras fases de la violencia de género.

El rol de Bella, en contraste con el de Edward, se caracteriza por una constante inferioridad: si se trata de hacer deporte, es torpe, si se trata de bailar, no sabe...y siempre deja ver en ello un sentimiento de culpabilidad. El relato insiste en la superioridad y dominio que Edward muestra en su relación con Bella, frente al cual Bella no tiene más opción que la sumisión o abandonar la relación, pero se encuentra demasiado enamorada para ello. La relación vivida por los protagonistas, de dominio – sumisión, queda maquillada en el relato a través de los fantásticos paisajes, la música dulce de fondo y el tono de voz suave que Edward emplea aun en situaciones de mucho peligro, y a las que expone con bastante frecuencia a Bella.

En esta línea, el miedo que siente Bella y el control que Edward ejerce sobre ella se convierten en una constante en su relación, enmascarados a través de los diferentes niveles de enunciación (lenguaje no verbal, lenguaje espacial y de caracterización, discurso musical). De nuevo resulta relevante, respecto a la unidad didáctica, destacar por un lado, ambos aspectos bajo los cuales no puede gestarse ninguna relación de pareja saludable e igualitaria, y por otro, la necesidad de contrarrestar el prototipo de relación de pareja que el relato establece como símbolo del romanticismo de una nueva generación.

Con el tiempo el círculo de relaciones de Bella queda limitado a Edward y su familia, en el análisis realizado de todos los niveles de enunciación descritos anteriormente, resulta relevante cómo el relato muestra a Edward impidiendo a Bella ir a ver a su amigo Jacob una tarde ya anochecida, justificándose con enunciados tales como: “...tienes que entenderlo, tu seguridad lo es todo para mí”, “...los lobos no saben controlarse”, y que para ello, además, haya estropeado su furgoneta (aludiendo a la mecánica, tema de particular interés entre los chicos), por lo que Bella se ve obligada a cesar en su intento, sintiendo mucha impotencia que incluso el relato incrementa por la oscuridad de la noche. En relación a la unidad didáctica, es importante reflejar cómo tal control puede traducirse en la vida real en que él lee tus mensajes de móvil, amenaza a tus amigos/as, ejerciendo un control absoluto sobre tu persona.

- Análisis de la tercera sesión

De nuevo, a partir del análisis de los niveles de enunciación empleados para analizar las secuencias de la sesión, vemos cómo el relato enfatiza a través de la relación entre los protagonistas, aquellos mitos del amor romántico que se encuentran asociados a la violencia de género, como son: “el amor lo puede todo”, “los

celos son una expresión de amor”, “estar enamorado es estarlo para siempre” y “el mito de la ambivalencia, por el que se considera que se puede maltratar a quien se ama, y se puede amar a quien se maltrata”. En el análisis del fragmento del bosque, el relato nos conduce a un contexto frío, húmedo, con muy poca luminosidad, con troncos de abetos y pinos cubiertos de musgo y troncos por el suelo, escena en la que se encuentran los protagonistas y en la que podemos intuir que algo especialmente emocionante está a punto de suceder. A lo largo de toda la escena se asocian dos emociones que son incompatibles con cualquier relación de pareja saludable, el miedo y el amor, pero que el relato muestra como naturales en la relación existente entre sus protagonistas, reflejando cómo a pesar del miedo que Edward hace sentir a Bella, a quien vemos incluso temblando y sintiendo auténtico pánico, y de las confesiones que éste le hace: “soy un asesino”, “estoy diseñado para matar”, “he matado a personas antes”, “también he querido matarte”, el relato insiste en el poder del amor que siente Bella hacia Edward, a través de frases como: “no me lo creo”, “no me harás daño”, “no me importa”, “confío en ti”, mostrándonos que el amor puede superar cualquier situación por peligrosa que sea, concediendo además a la mujer la capacidad de apaciguar la violencia que pudiera ejercer la “bestia”.

Resulta evidente la situación de maltrato psicológico a la que Edward somete a Bella a lo largo de toda la escena, insistiendo en lo peligroso que para ella resulta permanecer a su lado y lo fácil que para él sería acabar con su vida. El relato, a través del lenguaje verbal y no verbal del protagonista masculino refuerza el ya evidente atractivo físico, mostrando ahora su gran capacidad de autocontrol, con lo que se enmascara su agresividad y se le resta importancia.

El relato insiste en que cualquier conducta puede justificarse, por muy innoble o dura que resulte para los demás, si se justifica por el amor que se profesan sus protagonistas. En esta línea, Bella abandona el hogar de su padre sin previo aviso a petición de Edward, que de nuevo insiste en su seguridad como si no existiese otro medio de resolver el problema aunque con ello la aleje de sus seres queridos e inicie un proceso de aislamiento, similar al que pudiera sufrir la mujer en una situación de violencia de género. La actuación de Bella refleja el mito de amor romántico enunciado en el cuestionario empleado con el alumnado como: “por amor hay que estar dispuesto a darlo todo”.

- Análisis de la cuarta sesión

Esta sesión permitió el análisis de diferentes géneros cinematográficos en relación a aquellos mitos del amor romántico que se relacionan con la violencia de género, estableciendo fácilmente el paralelismo entre la película de animación “La Bella y la Bestia” y la versión del mismo mito propuesta por “Crepúsculo”, al tratar ambos desde distintas reescrituras del mismo relato tradicional (el cuento de “La

bella y la bestia”), una de las más célebres metáforas en torno a la creencia de que el amor puede con todo, incluso con la violencia.

En el relato de “la Bella y la Bestia” encontramos presentes, de nuevo y con mucha frecuencia, aquellos mitos del amor romántico relacionados con la violencia de género, tales como el mito de la ambivalencia, presente en la escena en la que la Bestia pretende enamorar a Bella invitándola a cenar, pero que ante su negativa, no soporta un “no” por respuesta y sube hecho una furia hasta su habitación, donde golpea la puerta con extremada fuerza dirigiéndose a Bella con mucha violencia verbal, para intimidarla e incluso llega a amenazarla, ante la mirada impotente de sus criados. Resulta interesante ver cómo a través de los diferentes niveles de enunciación, el relato maquilla una escena tan violenta, concediéndola durante apenas unos segundos un toque de cierta comicidad, tanto en el tono de las respuestas que da Bella (un “no” firme y seguro), como si no la importara lo que la Bestia le está diciendo, como en el rostro de la Bestia que se queda atónito al ver que no surten efecto sus exigencias. En la unidad didáctica es importante destacar el lenguaje verbal y gestual que emplea la Bestia cuando se dirige a Bella a partir de enunciados tales como: “...¡entonces muérete de hambre! (dirigiéndose a los criados) ¡si no quiere comer conmigo, se quedará sin probar bocado!” para resaltar la similitud de la escena con una situación de violencia de género en la vida real.

Al igual que sucede en “Crepúsculo”, el relato insiste en normalizar una situación de relación de pareja en la que el miedo tenga cabida. Cuando Bella entra en el ala oeste lo hace con mucho temor, y al encontrar allí a la Bestia, ésta reacciona desproporcionadamente, intimidando, atemorizando y culpando a Bella por haber accedido a esa parte del castillo sin su consentimiento, la violencia que muestra en ese momento es tal que rompe todos los muebles que se encuentran a su paso, con lo que atemoriza aún más a Bella y obliga con gritos desmesurados a que se marche de allí inmediatamente. De manera similar a como Laia Falcón analiza los relatos audiovisuales con población adolescente, se detuvo la escena antes de finalizar y se permitió a las y los adolescentes que anticiparan un final, pudiéndose comprobar que hubo, en ellas y ellos, un consenso generalizado: “la Bestia terminaría agrediendo físicamente a Bella.” Y a pesar de la extrema violencia mostrada en el relato, Bella termina enamorándose de la Bestia y acaban, como en todos los cuentos tradicionales, casándose. Transmitiendo con ello la idea de que la mujer puede soportar todo por amor porque al final obtendrá su recompensa.

Con el objetivo de ayudar a la población adolescente a entender que los relatos tradicionales que transmiten una idea de amor equivocada, se puede cambiar, haciendo que el mundo cambie en temas de género, se presentaron algunas secuencias del relato de “Shrek”, en el que desde el principio se rompe con los ideales de los cuentos tradicionales que mantienen aquellos mitos del amor romántico,

asociados a la violencia de género y conceden a la mujer un papel activo, dotándola de recursos personales que le permiten salir airosa de las situaciones que pueda plantearle la vida, sin la necesidad imperiosa de un príncipe azul. Esto lo vemos en la inauguración del relato, cuando tras la lectura en off de la secuencia típica de rescate de la princesa por su héroe, Shrek arranca la última hoja del libro y tras reírse de forma sarcástica de los cuentos tradicionales hace el comentario: "...y voy yo y me lo trago, vaya montón...". El relato insiste en desmitificar, con mucha comicidad, los cuentos tradicionales y los mitos asociados al amor romántico como: "el amor a primera vista", ejemplo de ello es la escena en la que se produce el encuentro entre Shrek y la princesa Fiona, donde el entorno, la música y el personaje de la princesa nos hacen pensar que estamos ante una situación normal de cuento, sin embargo, cuando vemos a Shrek zarandearla para que se despierte y la pregunta: "¿eres la princesa Fiona?", quedando ella atónita y sin entender tal reacción, nos damos cuenta de las creencias tan dispares que viven ambos personajes respecto de cómo tendría que surgir "el amor verdadero", aunque a medida que avanza el relato se nos muestra que no son tan diferentes el uno del otro. El relato insiste mucho en conceder un papel activo a la princesa, papel que observamos desde la misma situación de rescate y más detalladamente cuando se defiende de los Merry Men, ante las miradas atónitas de Shrek y Asno. En la unidad didáctica es importante destacar, el avance que supone Shrek respecto a los relatos anteriores, en la concepción de amor que adopta, alejado de aquellos mitos de amor romántico que se asocian a la violencia de género y en el que se construye una relación de pareja basada en la igualdad y no en el modelo de dominio – sumisión en el que se basa el sexismo.

2.3.1.4. Procedimiento de las sesiones de intervención

El Programa ha constado de un total de siete sesiones, cinco de intervención más una inicial y otra final de aplicación de cuestionarios.

El procedimiento general en las cinco sesiones centrales fue el siguiente:

1ª Fase: Explicación de los contenidos relacionados con el tema a tratar en la sesión.

2ª Fase: Visionado de la secuencia seleccionada.

3ª Fase: Trabajo en equipo heterogéneo siguiendo el método de debate de Kohlberg.

4ª Fase: Puesta en común de lo trabajado previamente en pequeño grupo.

5ª Fase: Conclusión general tras escuchar todas las exposiciones.

El primer día se propuso al alumnado la elaboración de un diario de clase en el que refleje lo aprendido, sus impresiones, así como su opinión personal acerca de cada sesión. Con ello se pretende estimular el pensamiento reflexivo de los y las adolescentes.

Contexto situacional

Para la aplicación del programa de prevención se pensó que resultaría ideal combinar sesiones de tutoría con otras sesiones que fuesen evaluables. Además, con el fin de incrementar el interés y la participación entre el alumnado, hubiese resultado importante que su trabajo final fuese reconocido en la puntuación de aquella asignatura que finalmente participase en el programa. No obstante, debido a la dificultad que dicho planteamiento supuso para la organización del centro, no fue posible llevarlo a cabo y las sesiones de intervención se realizaron en las horas de tutoría.

2.4. Análisis de resultados

El paquete estadístico utilizado fue el SPSS/Windows, v. 19.0.

Para evaluar los resultados cualitativos del programa, se empleó:

- La observación durante la sesión.
- Los diarios de aula elaborados por el alumnado.
- Las opiniones personales de alumnos/as, profesoras tutoras y director.
- Los materiales desarrollados por los grupos a partir de las fichas de trabajo facilitadas en cada sesión.
- Los trabajos sobre campañas de prevención elaborados por cada grupo.

3. RESULTADOS

3.1. Evaluación del proceso generado por el programa

3.1.1. Nivel de dificultad de los procedimientos

El trabajo por subgrupos heterogéneos, formados por 4 ó 5 alumnos/as cada uno, resultó de especial dificultad en uno de los grupos experimentales, puesto que la metodología empleada habitualmente en el aula era de trabajo individual. Hubo por lo tanto que explicarles las normas básicas de trabajo para lograr que el procedimiento diese los resultados esperados. El otro grupo experimental, sin embargo,

estaba acostumbrado al funcionamiento cooperativo en el aula como forma de trabajo habitual, por lo que las sesiones pudieron desarrollarse sin apenas dificultad.

Las sesiones participativas con todo el grupo, en las puestas en común, representaron cierta dificultad para el grupo que no tenía costumbre de trabajar con esta metodología, dado el bajo nivel de concentración general y la imperiosa necesidad que manifestaban de participar sin guardar turno de palabra. A pesar de dichas dificultades pudo llevarse a cabo esta última fase del procedimiento del programa, tan relevante para sus resultados y para que tuvieran la oportunidad de escuchar las opiniones del resto de compañeros, en un ambiente de tolerancia y respeto mutuos.

En relación al horario asignado a la aplicación de las sesiones, conviene destacar que no ha resultado ser el idóneo, dado que correspondía con la última hora de la jornada, al medio día, y en un grupo además, con el último día de la semana. No obstante, al visualizar escenas de diferentes películas, se conseguía mantener su atención mucho mejor que con las tradicionales exposiciones del profesorado. Aun así, hay que tener en cuenta que el nivel de atención continuada de parte del alumnado de 3º de ESO experimental fue un tanto limitada debido a su falta de experiencia con procedimientos participativos en equipos cooperativos.

3.1.2. Significado de los procedimientos para el alumnado

A continuación se presentan algunos ejemplos de opiniones personales de los y las adolescentes en las que se refleja el significado de los procedimientos de la intervención:

A) El alumnado en general ha valorado muy positivamente la metodología empleada, considerando que gracias a ella mejora el aprendizaje.

“El trabajo en grupo ha sido bastante productivo, nos hemos ayudado entre nosotros para comprender lo que no entendíamos”.

“Ha sido interesante poner en común las distintas ideas que teníamos cada uno en torno al machismo”.

“He podido entender muchas cosas gracias a mi grupo”.

B) En opinión de los y las adolescentes, los medios audiovisuales empleados han servido de motivación para el trabajo y para desarrollar su capacidad crítica ante las escenas visualizadas.

“Recomendaría este taller a otros grupos para que vean que a través de las películas se transmite mucho, sobre todo a los niños pequeños, y para que aprendan a analizarlas”.

“La película de Crepúsculo es algo machista y transmite una idea de amor equivocada”.

“He aprendido que en las películas existen mensajes ocultos, de los que no nos damos cuenta y que aprenderlo te ayudará en el futuro”.

“Ahora cada vez que veamos una película se nos activará nuestra capacidad crítica”.

C) La práctica totalidad de las y los adolescentes ha destacado la relevancia del programa (al que el alumnado participante llamó “taller”), en general, para tomar conciencia del problema de la violencia de género.

“Estos talleres son necesarios porque en esta etapa muchas chicas no se dan cuenta del maltrato que reciben y deberían aprender a reconocerlo”

“El problema del machismo es muy grave y debe erradicarse concienciando a las mujeres de que pueden defenderse o salir de esas situaciones y a los hombres de que deben respetarlas”.

“Me ha hecho comprender la gravedad de la situación por la que pasan muchas mujeres con maridos controladores, agresivos...”

“...un taller muy interesante porque nos explica los pasos de la violencia de género y que no es sólo maltrato físico”.

3.1.3. Adecuación de los documentos audiovisuales para utilizar en el aula

Los documentos audiovisuales empleados en el programa pudieron proyectarse sin dificultad debido a que actualmente todas las aulas están dotadas de pizarras digitales.

Respecto a las películas empleadas, todo el alumnado había visto las de animación: “La Bella y la Bestia” y “Shrek”, lo cual facilitó el desarrollo de las explicaciones. Y el film de “Crepúsculo”, la inmensa mayoría. Además hay que destacar que resultó, ésta última, del agrado tanto de chicos como de chicas, lo que potenció su motivación a lo largo de las sesiones.

En relación a la consecución de los objetivos que se perseguían conviene destacar que:

A) La visualización de las diversas escenas de las películas contribuyó a la comprensión de los contenidos que se pretendían transmitir. En palabras de una alumna: *“Las películas han sido un buen ejemplo, me he enterado bastante bien de todo lo explicado en el taller”.* O en opinión de otro alumno: *“Hemos aprendido a analizar los estereotipos femeninos y masculinos que se transmiten en las películas”.*

B) El recurso de medios audiovisuales, empleado, en todas las sesiones, ha permitido desarrollar en el alumnado una actitud crítica frente a los mismos, gracias al proceso de alfabetización mediática en el que se basa el programa. A continuación se transcriben algunas opiniones de alumnos en este sentido: *“He aprendido a analizar y ver las películas de una manera diferente”*; *“me ha ayudado a entender las películas de otra manera y a reflexionar la actitud que tenemos que tener con las mujeres, el respeto”*; *“nos enseña cómo los medios influyen en las personas además de potenciar el carácter crítico de los alumnos”*; *“nos han descubierto escenas que normalmente no analizábamos y no nos dábamos cuenta de que mostraban violencia de género”*.

3.1.4. Adecuación del programa para avanzar en los objetivos planteados

Para conocer el avance hacia los objetivos planteados inicialmente, se empleó el material desarrollado por los equipos en cada sesión, a partir de unas fichas elaboradas en las que se planteaban cuestiones con la finalidad de hacerles reflexionar sobre las secuencias proyectadas y los contenidos impartidos al principio de la sesión.

Además se tuvieron en cuenta las aportaciones, razonamientos y/o sentimientos, que las y los adolescentes manifestaron durante la puesta en común. A continuación se detalla por sesiones los resultados observados.

- A) Sesión-1: el alumnado expresa que los estereotipos transmitidos en las películas les influyen porque se sienten identificados con los personajes a quienes intentan imitar. Algunos alumnos dicen que podría evitarse no viendo la película (a lo que se responde que resulta más positivo activar la capacidad abstracta para verla desde una perspectiva crítica y de análisis), otros comentan que los directores tendrían que presentar a los chicos y chicas desde un modelo de igualdad. Todas y todos terminan identificando enseguida los estereotipos de género transmitidos en las escenas de la película proyectada, activando su capacidad crítica para las siguientes. Se inicia así, el proceso de alfabetización, como objetivo que se pretende conseguir a lo largo del programa.

La sesión termina con la conclusión final de que la construcción de la igualdad para chicas y chicos pasa por reconocer los estereotipos que transmite la sociedad en general y en el caso que nos ocupa, el cine, reflexionar sobre ellos e intentar cambiar la mentalidad, asumiendo que es posible alcanzar la totalidad de los valores que puede desarrollar el ser humano y reducir al máximo los problemas con los que se ha pretendido identificar a cada género a lo largo de la historia.

- B) Sesión-2: en esta sesión se pudo observar claramente la diferencia entre varios alumnos/as. Algunas alumnas justificaron, tras una de las escenas,

la conducta controladora del novio y la aceptación de la misma por parte de la chica protagonista, basándose en que está enamorada y que no tiene más remedio que hacer lo que él dice, añadieron también que podría acatar lo que él dice por miedo. Justificación que fue desvaneciéndose cuando se analizaron otras posibles conductas controladoras del chico a la chica, tales como, decirle con quién salir, dónde ir, cómo vestirse, los celos, el romperle algo para impedir sus movimientos (por ejemplo el coche, como en la película) y detectaron que lo anteriormente explicado es abuso emocional.

Como conclusión a la síntesis final, se insistió en aprender a reconocer el abuso emocional desde sus comienzos, en una relación de pareja, dado que puede salvar vidas porque resulta un momento clave para salir de una situación de maltrato. Reconocieron que nadie tiene derecho a controlar abusivamente a nadie, ya que el ser humano es libre, que esto puede proteger a las mujeres ante los primeros signos de control voraz por parte de la pareja, que para construir la igualdad ninguna mujer puede someterse a su pareja y que en caso de sentirse dominada debe pedir ayuda de inmediato.

No obstante, y aunque reconocieron fácilmente el abuso emocional, les cuesta detectar dicho abuso en algunas de las escenas de la película. Por ejemplo, no percibieron como peligrosa la escena de dominio – sumisión. Quizás por no contar con tiempo suficiente para trabajarla con más profundidad, o bien porque se dejaron llevar por la escena en sí misma, personajes guapos, música placentera, paisaje de ensueño... restándole importancia. Conviene tener en cuenta que se trata de adolescentes muy jóvenes y que no están acostumbrados a ver cine de una manera crítica y desde una perspectiva de género, de hecho fue la primera vez que recibieron un programa con este tipo de actividades.

- C) Sesión-3: de aquellos mitos del amor romántico que se asocian con la violencia de género. El mito que más debate provocó entre el alumnado, quizás por el interés suscitado o bien porque lo percibieran cercano a su propia realidad, fue el de *“los celos son una expresión de amor”*. Algunos adolescentes, sobretodo chicas, manifestaron su acuerdo, afirmando que “unos pocos celos” no son malos, sino que demuestran que te importa esa persona y por lo tanto resultan necesarios en toda relación. El debate giró entonces, en torno a la idea de seguridad y confianza que supuestamente debería existir de manera recíproca, entre los miembros de una pareja, enlazando el debate con la sesión anterior, en la que se trató el tema del abuso emocional y como éste se manifiesta a través de conductas controladoras, que al igual que los celos pueden devenir en violencia. No obstante, la mayoría del alumnado manifestó acuerdo con la idea general de que amor y violencia son incompatibles.

En términos generales, se llegó a la conclusión de que el miedo no puede tener cabida en ninguna relación de pareja en la que se quiera construir la igualdad. Además, justificar las acciones controladoras y violentas de tu pareja por amor, es lo que hace que aún muchas mujeres sigan siendo víctimas de la violencia de género.

Esta sesión hubiese necesitado probablemente más tiempo para abordar con mayor amplitud la reflexión del mito de los celos como expresión de amor y que todo el alumnado lograra interiorizar la idea de que los celos son un riesgo de violencia en cualquier relación de pareja.

D) Sesión-4: Las proyecciones de la “Bella y la Bestia” suscitaron mucho debate en torno a la violencia que la bestia mostró a Bella en ambas escenas. Algunas chicas llegaron a justificar dicha violencia y a culpar a Bella por su actitud, en el debate se les instó a darse cuenta de que en realidad Bella es la víctima, es su prisionera y está soportando los gritos y los golpes de la bestia, cuando se les pregunta cómo creéis que puede sentirse, entonces contestan que seguramente con mucho miedo. Respecto a la segunda escena, aún más dura en cuanto a la violencia que la bestia ejerce sobre Bella, se les preguntó cómo creían que continuaría la película tras la escena, a lo que bastantes alumnos contestaron que él podría agredirla físicamente.

El trabajo realizado con el alumnado a través de estas sesiones, considerándoles como si fueran expertos en el análisis crítico de los medios de comunicación con una película de animación, que podrían considerar para niños y niñas de menor edad, consigue que activen su capacidad crítica y abstracta. Algunos ejemplos de aportaciones hechas por los y las adolescentes fueron: valorar las escenas de “La Bella y la Bestia” como ejemplos de violencia de género en la vida real, como cuando la mujer no accede a lo que el hombre desea; y afirmar la influencia de los cuentos en los niños pequeños porque éstos imitan todo lo que ven y pueden aprender a resolver los conflictos de manera agresiva.

A pesar de la dificultad planteada para algunos alumnos, la sesión supuso cierto avance en la dirección esperada, las y los adolescentes establecieron sin dificultad un paralelismo entre los estereotipos sexistas que se trabajaron en la película “Crepúsculo”, y los que reconocieron enseguida en la película “La Bella y la Bestia”. Además, el hecho de trabajar en la misma sesión ambas películas, la gran mayoría del alumnado toma conciencia de la diferencia que existe entre ambas historias a la hora de transmitir mensajes, y la diferencia en las características de la relación de pareja que refleja cada relato.

Antes de dar por finalizada la sesión se resumió como síntesis final al debate que las películas de animación de cuentos tradicionales transmiten, en general,

la idea de que si la chica aguanta el miedo, tolera los gritos, soporta la violencia, tiene paciencia, es amable..., al final obtendrá una recompensa, que en los cuentos de hadas es casarse con el príncipe, pero en la vida real no sucede así y la violencia puede incrementarse y provocar consecuencias muy graves en la víctima. También reconocieron que se transmite la idea de que la violencia puede encontrarse en el origen de una relación de pareja, al igual que el miedo y que no pasa nada porque la chica lo soporta todo y puede hacer que el “monstruo” cambie, y como en este caso se convierta en príncipe; pero que en la vida real las cosas no suceden así y soportar la violencia sólo conduce al deterioro de la víctima porque el agresor no va a cambiar. Lo cual les llevó a la conclusión de que una relación de pareja basada en la igualdad no puede construirse sobre un modelo de dominio – sumisión.

Una vez más el tiempo resultó escaso para lograr la consecución de los objetivos planteados en todo el alumnado, sobre todo en algunas chicas que justificaban abiertamente la violencia de la Bestia en la historia analizada.

- E) Sesión-5: Esta sesión de trabajo les permitió desarrollar su capacidad creativa y ponerla al servicio de lo aprendido semanas atrás, elaborando campañas de prevención de la violencia de género, y haciendo hincapié en la importancia de construir la igualdad en las relaciones de pareja para erradicar dicha violencia. Con tal fin, cada grupo diseñó un slogan o cartel que expusieron al resto de los grupos, explicando su significado. Todos los grupos se sintieron muy cómodos en la elaboración de su trabajo y valoraron muy positivamente poder exponerlo a los demás.

3.2. Comparaciones pre y post en el acuerdo con los mitos del amor romántico

Para conocer si existen cambios diferentes estadísticamente significativos, entre los grupos experimental y control en el acuerdo con los mitos del amor romántico evaluados, se analizaron los efectos de interacción a través de un anova 2 x 2, tiempo de la medida (pretest postest) y grupo (experimental y control).

3.2.1. En el grupo completo

- Mito 1 del Amor Romántico: “Para ser feliz has de encontrar a tu media naranja”

En la tabla 79 se muestra la puntuación media y típica, para el mito 1, en el grupo control y experimental.

Tabla 79. Medias y desviaciones típicas en Mito 1 de Amor Romántico

Variable	Grupo	Media	Desviación típica
Mito 1_1	Control	3,50	1,86
	Experimental	3,02	1,66
	Total	3,24	1,76
Mito 1_2	Control	3,45	1,71
	Experimental	2,78	1,44
	Total	3,10	1,60

El efecto para la variable Mito 1, resultó ser $F(1,87) = 0,52$, $p = 0,47$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,006$. No existe diferencia estadísticamente significativa en la variable Mito 1 de Amor Romántico, resultando el efecto de interacción $F(1,87) = 0,23$, $p = 0,63$.

- Mito 2 del Amor Romántico: “El amor lo puede todo”

Tabla 80. Medias y desviaciones típicas en Mito 2 de Amor Romántico

Variable	Grupo	Media	Desviación típica
El amor lo puede todo_1	Control	4,71	1,45
	Experimental	4,49	1,92
	Total	4,59	1,71
El amor lo puede todo_2	Control	4,23	1,91
	Experimental	3,49	1,60
	Total	3,84	1,78

El efecto para la variable Mito 2 de Amor Romántico: “El amor lo puede todo”, $F(1,87) = 16,27$, $p < 0,001$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,158$. No existe diferencia estadísticamente significativa en la variable Mito 2, siendo el efecto de interacción $F(1,87) = 2,05$, $p = 0,15$.

- Mito 3 de Amor Romántico: “Los celos son una expresión de amor”

Tabla 81. Medias y desviaciones típicas en Mito 3 de Amor Romántico

Variable	Grupo	Media	Desviación típica
Los celos son una expresión de amor_1	Control	3,28	2,00
	Experimental	3,55	1,98
	Total	3,42	1,98
Los celos son una expresión de amor_2	Control	3,07	1,95
	Experimental	2,65	1,53
	Total	2,85	1,75

El efecto para la variable Mito 3 de Amor Romántico: “Los celos son una expresión de amor”, $F(1,87) = 6,66$, $p = 0,012$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,071$. No existe diferencia estadísticamente significativa en la variable Mito 3, siendo el efecto de interacción $F(1,87) = 2,505$, $p = 0,11$.

- Mito 4 de Amor Romántico: “Por amor hay que estar dispuesto a darlo todo”

Tabla 82. Medias y desviaciones típicas en Mito 4 de Amor Romántico

Variable	Grupo	Media	Desviación típica
Por amor hay que estar dispuesto a darlo todo_1	Control	4,50	1,78
	Experimental	4,49	1,68
	Total	4,49	1,72
Por amor hay que estar dispuesto a darlo todo_2	Control	4,38	1,99
	Experimental	3,51	1,39
	Total	3,92	1,75

El efecto para la variable Mito 4 de Amor Romántico: “Por amor hay que estar dispuesto a darlo todo”, $F(1,87) = 8,08$, $p = 0,006$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,085$. Existe diferencia estadísticamente significativa entre los grupos experimental y control, en la variable Mito 4, siendo el efecto de interacción $F(1,87) = 4,96$, $p = 0,028$.

En la figura 23 se muestra la puntuación media alcanzada pre y post, para el mito: “por amor hay que estar dispuesto a darlo todo”, en el grupo control y experimental.

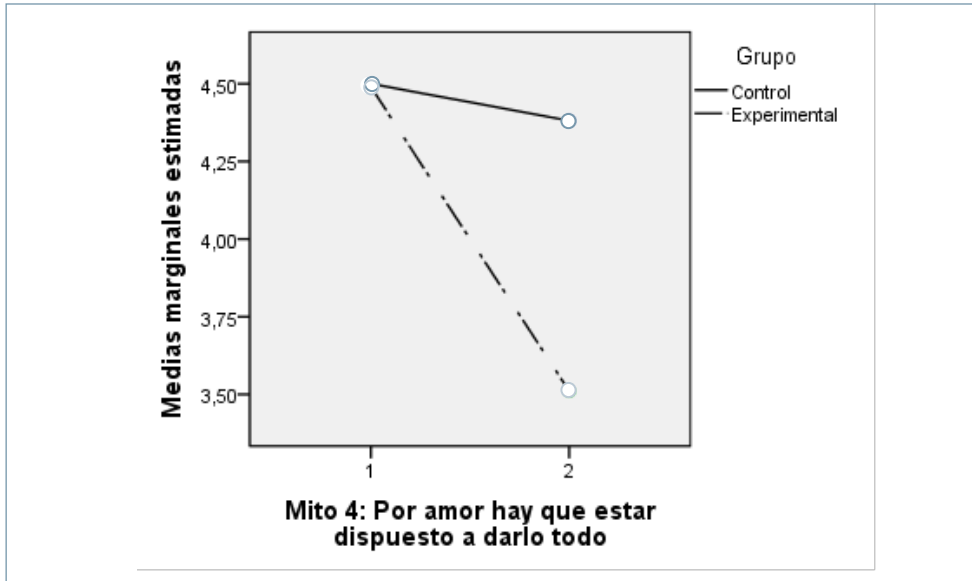


Figura 23: Puntuaciones medias en el mito 4 antes y después del programa

- Mito 5 de Amor Romántico: “Estar enamorado es estarlo para siempre”

Tabla 83. Medias y desviaciones típicas en Mito 5 de Amor Romántico

Variable	Grupo	Media	Desviación típica
Estar enamorado es estarlo para siempre_1	Control	3,85	1,88
	Experimental	3,68	1,80
	Total	3,76	1,83
Estar enamorado es estarlo para siempre_2	Control	3,85	2,09
	Experimental	2,91	1,51
	Total	3,36	1,86

El efecto para la variable Mito 5 de Amor Romántico: “Estar enamorado es estarlo para siempre”, $F(1,87) = 4,67, p = 0,03$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,051$. Existe diferencia estadísticamente significativa entre los grupos experimental y control, en la variable Mito 5, siendo el efecto de interacción $F(1,87) = 4,67, p = 0,03$.

En la figura 24 se muestra la puntuación media alcanzada pre y post, para el mito: “estar enamorado es estarlo para siempre”, en el grupo control y experimental.

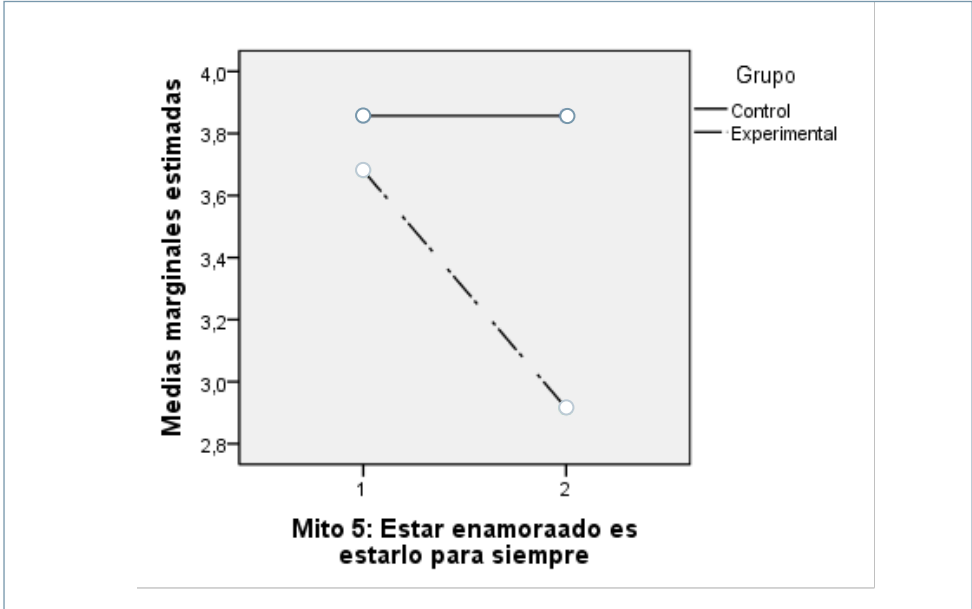


Figura 24: Puntuaciones medias en el mito 5 antes y después del programa

3.2.2. En función del género

- Mito 1 del Amor Romántico: “Para ser feliz has de encontrar a tu media naranja”

En la tabla 84 se muestra la media y desviación típica para el mito 1 de amor romántico, por sexo y grupo.

Tabla 84. Medias y desviaciones típicas en Mito 1 de Amor Romántico

	Sexo	Grupo	Media	Desviación típica
Para ser feliz has de encontrar a tu media naranja_Pre	Chico	Control	3,92	1,86
		Experimental	3,10	1,88
		Total	3,56	1,89
	Chica	Control	2,88	1,72
		Experimental	2,96	1,52
		Total	2,93	1,58
	Total	Control	3,50	1,86
		Experimental	3,02	1,66
		Total	3,24	1,76
Para ser feliz has de encontrar a tu media naranja_Post	Chico	Control	4,16	1,57
		Experimental	2,36	1,30
		Total	3,38	1,70
	Chica	Control	2,41	1,37
		Experimental	3,07	1,48
		Total	2,82	1,46
	Total	Control	3,45	1,71
		Experimental	2,78	1,44
		Total	3,10	1,60

El efecto de mito*grupo no resulta significativo, siendo $F(1,85) = 2,60, p = 0,61$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,003$. Tampoco resulta significativo el efecto de interacción mito*sexo*grupo, $F(1,85) = 3,93, p = 0,05$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,04$.

- Mito 2 del Amor Romántico: “El amor lo puede todo”

En la tabla 85 se muestra la media y desviación típica para el mito 2 de amor romántico, por sexo y grupo.

Tabla 85. Medias y desviaciones típicas en Mito 2 de Amor Romántico

	Sexo	Grupo	Media	Desviación típica
El amor lo puede todo_Pre	Chico	Control	4,72	1,40
		Experimental	4,47	2,29
		Total	4,61	1,81
	Chica	Control	4,70	1,57
		Experimental	4,50	1,66
		Total	4,57	1,61
	Total	Control	4,71	1,45
		Experimental	4,48	1,92
		Total	4,59	1,71
El amor lo puede todo_Post	Chico	Control	4,44	1,95
		Experimental	3,36	1,57
		Total	3,97	1,86
	Chica	Control	3,94	1,85
		Experimental	3,57	1,64
		Total	3,71	1,71
	Total	Control	4,23	1,91
		Experimental	3,48	1,59
		Total	3,84	1,78

El efecto de mito*grupo no resulta significativo, siendo $F(1,85) = 1,73$, $p = 0,19$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,02$. Y el efecto de interacción mito*sexo*grupo tampoco resulta significativo, $F(1,85) = 0,77$, $p = 0,38$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,009$.

En la tabla 85 se muestra la media y desviación típica para el mito 3 de amor romántico, por sexo y grupo.

Tabla 86. Medias y desviaciones típicas en Mito 3 de Amor Romántico

	Sexo	Grupo	Media	Desviación típica
Los celos son una expresión de amor_1	Chico	Control	3,36	1,77
		Experimental	3,47	2,09
		Total	3,40	1,89
	Chica	Control	3,17	2,35
		Experimental	3,60	1,95
		Total	3,44	2,09
	Total	Control	3,28	2,00
		Experimental	3,55	1,98
		Total	3,42	1,98
Los celos son una expresión de amor_2	Chico	Control	3,52	2,00
		Experimental	2,26	1,40
		Total	2,97	1,86
	Chica	Control	2,41	1,73
		Experimental	2,92	1,58
		Total	2,73	1,64
	Total	Control	3,07	1,95
		Experimental	2,65	1,53
		Total	2,85	1,75

El efecto de mito*grupo no resulta significativo, siendo $F(1,85) = 2,18$, $p = 0,14$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,02$. El efecto de interacción mito*sexo*grupo tampoco resulta significativo, $F(1,85) = 2,80$, $p = 0,09$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,03$.

- Mito 4 de Amor Romántico: “Por amor hay que estar dispuesto a darlo todo”

En la tabla siguiente se muestra la media y desviación típica para el mito 4 de amor romántico, por sexo y grupo.

Tabla 87. Medias y desviaciones típicas en Mito 4 de Amor Romántico

	Sexo	Grupo	Media	Desviación típica
Por amor hay que estar dispuesto a darlo todo_1	Chico	Control	4,76	1,66
		Experimental	5,21	1,54
		Total	4,95	1,61
	Chica	Control	4,11	1,93
		Experimental	4,00	1,61
		Total	4,04	1,71
	Total	Control	4,50	1,784
		Experimental	4,48	1,67
		Total	4,49	1,71
Por amor hay que estar dispuesto a darlo todo_2	Chico	Control	4,84	1,92
		Experimental	3,68	1,33
		Total	4,34	1,77
	Chica	Control	3,70	1,96
		Experimental	3,39	1,44
		Total	3,51	1,64
	Total	Control	4,38	1,99
		Experimental	3,51	1,39
		Total	3,92	1,75

El efecto de mito*grupo resulta significativo, siendo $F(1,85) = 5,35$, $p = 0,02$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,06$. Sin embargo, el efecto de interacción mito*sexo*grupo no resulta significativo, $F(1,85) = 3,28$, $p = 0,07$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,03$.

- Mito 5 de Amor Romántico: “Estar enamorado es estarlo para siempre”

En la tabla 88 se muestra la media y desviación típica para el mito 5 de amor romántico, por sexo y grupo.

Tabla 88. Medias y desviaciones típicas en Mito 5 de Amor Romántico

	Sexo	Grupo	Media	Desviación típica
Estar enamorado es estarlo para siempre_1	Chico	Control	4,20	1,89
		Experimental	4,47	1,54
		Total	4,31	1,73
	Chica	Control	3,35	1,80
		Experimental	3,14	1,79
		Total	3,22	1,78
	Total	Control	3,85	1,88
		Experimental	3,68	1,80
		Total	3,76	1,83
Estar enamorado es estarlo para siempre_2	Chico	Control	4,44	2,00
		Experimental	2,57	1,50
		Total	3,63	2,01
	Chica	Control	3,00	1,96
		Experimental	3,14	1,50
		Total	3,08	1,67
	Total	Control	3,85	2,09
		Experimental	2,91	1,51
		Total	3,35	1,86

El efecto de mito*grupo resulta significativo, siendo $F(1,85) = 7,27, p = 0,008$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,08$. El efecto de interacción mito*sexo*grupo también resulta significativo, $F(1,85) = 14,17, p < 0,001$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,14$.

En las figuras 25 y 26 se muestra la puntuación media alcanzada en el mito 5: “Estar enamorado es estarlo para siempre”, por sexo y grupo.

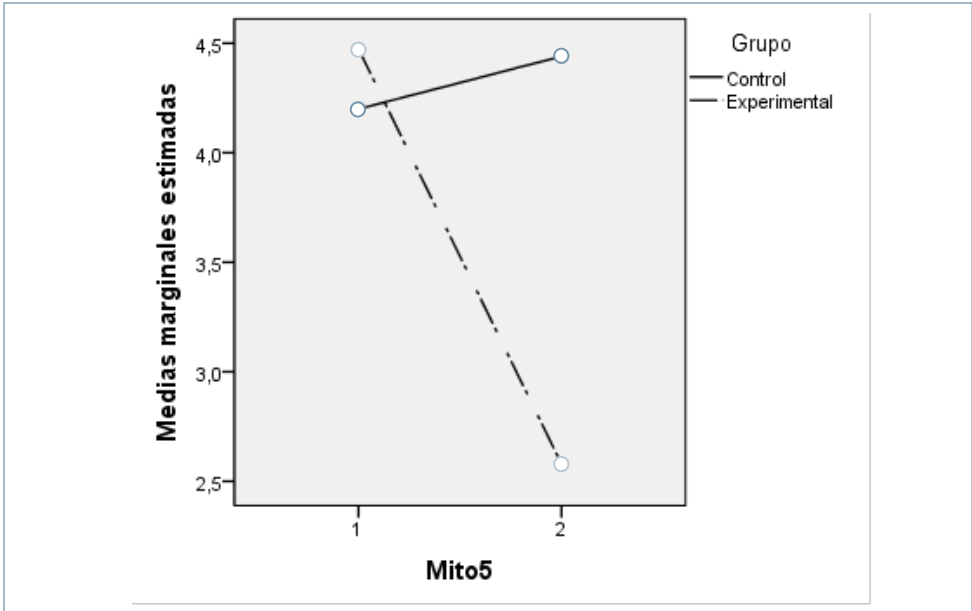


Figura 25: Puntuaciones medias en los chicos en el mito 5 antes y después del programa

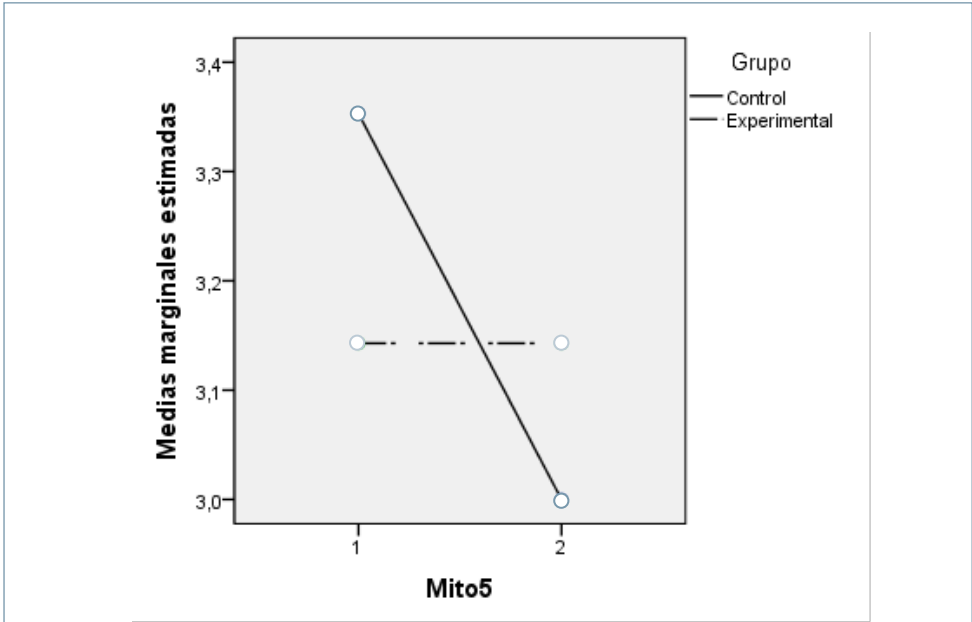


Figura 26: Puntuaciones medias en las chicas en el mito 5 antes y después del programa

3.3. Comparaciones pre y post en la escala de creencias

3.3.1. En el grupo completo

Con el fin de conocer las diferencias estadísticamente significativas, se realizaron las comparaciones pre y post en los grupos control y experimental, para la escala y cada uno de los dos factores que la componen.

Tabla 89. Medias y desviaciones típicas en Amor Romántico

	Grupo	Media	Desviación típica	N
Amor Romántico_1	Control	71,31	13,83	42
	Experimental	68,70	14,63	47
	Total	69,93	14,24	89
Amor Romántico_2	Control	66,09	18,03	42
	Experimental	60,27	13,26	47
	Total	63,02	15,87	89

No existe diferencia estadísticamente significativa en la variable creencias sobre el amor romántico, entre los grupos control y experimental, $p = 0,26$.

- Factor I: El amor encuentra su camino

Tabla 90. Medias y desviaciones típicas en Amor Romántico, Factor I

	Grupo	Media	Desviación típica	N
Amor Romántico FI_1	Control	34,59	5,97	42
	Experimental	33,66	6,65	47
	Total	34,10	6,32	89
Amor Romántico FI_2	Control	31,76	7,68	42
	Experimental	29,93	6,35	47
	Total	30,79	7,03	89

No existe diferencia estadísticamente significativa en la variable creencias sobre el amor romántico, Factor I: El amor encuentra su camino, entre los grupos control y experimental, $p = 0,50$.

- Factor II: Idealización y amor a primera vista

Tabla 91. Medias y desviaciones típicas en Amor Romántico

	Grupo	Media	Desviación típica	N
Amor Romántico FII_1	Control	36,71	10,34	42
	Experimental	35,04	9,93	47
	Total	35,83	10,10	89
Amor Romántico FII_2	Control	34,33	12,18	42
	Experimental	30,34	8,82	47
	Total	32,22	10,67	89

No existe diferencia estadísticamente significativa en la variable creencias sobre el amor romántico, Factor II: Idealización y amor a primera vista, $p = 0,27$.

3.3.2. En función del género

Se realizó un anova de medidas repetidas con la finalidad de conocer si existían diferencias estadísticamente significativas por género y grupo, en la escala de Amor Romántico y en cada uno de los dos factores que la componen.

- Escala de Amor Romántico (ROMBEL)

En la tabla 91 se muestra la puntuación media y típica, en la escala de Amor Romántico, en el pre y post, por género y grupo.

Tabla 92. Medias y desviaciones típicas, por género y grupo, en Amor Romántico

	Sexo	Grupo	Media	Desviación típica	N
PTAR_1	Chico	Control	73,04	11,95	25
		Experimental	70,31	13,22	19
		Total	71,86	12,44	44
	Chica	Control	68,76	16,27	17
		Experimental	67,60	15,66	28
		Total	68,04	15,72	45
	Total	Control	71,30	13,83	42
		Experimental	68,70	14,63	47
		Total	69,93	14,24	89
PTAR_2	Chico	Control	68,72	19,86	25
		Experimental	61,84	13,65	19
		Total	65,75	17,61	44
	Chica	Control	62,23	14,66	17
		Experimental	59,21	13,14	28
		Total	60,35	13,65	45
	Total	Control	66,09	18,03	42
		Experimental	60,27	13,26	47
		Total	63,02	15,87	89

El efecto de amor romántico*grupo no resulta significativo, siendo $F(1,85) = 0,13$, $p = 0,71$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,002$. El efecto de interacción amor romántico*sexo*grupo tampoco resulta significativo, $F(1,85) = 14,01$, $p = 0,69$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,002$.

- Factor I: “El amor encuentra su camino”

En la tabla 93 se muestra la puntuación media y típica, en el Factor I de la escala de Amor Romántico, en el pre y post, por género y grupo.

Tabla 93. Puntuación media y típica en el Factor I de Amor Romántico

	Sexo	Grupo	Media	Desviación típica	N
FactorI_1	Chico	Control	35,72	5,26	25
		Experimental	34,00	5,74	19
		Total	34,97	5,47	44
	Chica	Control	32,94	6,70	17
		Experimental	33,42	7,29	28
		Total	33,24	7,00	45
	Total	Control	34,59	5,97	42
		Experimental	33,65	6,65	47
		Total	34,10	6,32	89
PTARFI_2	Chico	Control	32,12	8,37	25
		Experimental	29,36	6,51	19
		Total	30,93	7,66	44
	Chica	Control	31,23	6,75	17
		Experimental	30,32	6,33	28
		Total	30,66	6,43	45
	Total	Control	31,76	7,68	42
		Experimental	29,93	6,35	47
		Total	30,79	7,03	89

El efecto de factor I*grupo no resulta significativo, siendo $F(1,85) = 1,58$, $p = 0,21$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,018$. El efecto de interacción factor I*sexo*grupo tampoco resulta significativo, $F(1,85) = 0,019$, $p = 0,89$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,000$.

- Factor II: “Idealización y amor a primera vista”

Tabla 94. Puntuación media y desviación típica en el Factor II de Amor Romántico

	Sexo	Grupo	Media	Desviación típica	N
PTARFII_1	Chico	Control	37,32	9,30	25
		Experimental	36,31	10,36	19
		Total	36,88	9,67	44
	Chica	Control	35,82	11,94	17
		Experimental	34,17	9,72	28
		Total	34,80	10,51	45
	Total	Control	36,71	10,34	42
		Experimental	35,04	9,93	47
		Total	35,83	10,10	89
PTARFII_2	Chico	Control	36,60	12,44	25
		Experimental	32,47	8,35	19
		Total	34,81	10,95	44
	Chica	Control	31,00	11,33	17
		Experimental	28,89	8,98	28
		Total	29,68	9,86	45
	Total	Control	34,33	12,18	42
		Experimental	30,34	8,82	47
		Total	32,22	10,67	89

El efecto de factor II*grupo no resulta significativo, siendo $F(1,85) = 0,69$, $p = 0,40$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,008$. El efecto de interacción factor II*sexo*grupo tampoco resulta significativo, $F(1,85) = 0,38$, $p = 0,54$ y el tamaño de efecto $\eta^2 = 0,004$.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación con adolescentes de 13-15 años, en 3º de ESO, permiten llegar a las siguientes conclusiones.

4.1. Sobre el proceso generado por el programa de alfabetización audiovisual

1. *Las narraciones actuales seleccionadas* parecen proporcionar una oportunidad muy relevante y motivadora para los dos principales objetivos propuestos en este programa: enseñar a detectar y a rechazar la violencia de género en la pareja desde

sus inicios y favorecer la alfabetización audiovisual en torno a uno de los temas principales de dichas narraciones: el amor romántico.

2. *El modelo de alfabetización audiovisual* desarrollado parece viable para trabajar desde los 13 años, edad en la que se inician actualmente las relaciones de pareja en España. Su desarrollo más adecuado es incluirlo como un componente, una unidad didáctica, dentro de programas más amplios de educación en valores, construcción de la igualdad y prevención de distintos tipos de violencia, incluida la de género. De esta manera, podrá superarse mejor una de las principales dificultades al disponer de más tiempo para desarrollar las habilidades de comunicación necesarias para la eficacia del debate y del aprendizaje cooperativo, procedimientos imprescindibles para que los cambios generados por la intervención se mantengan a largo plazo.

3. *La valoración del programa por el alumnado participante* refleja su eficacia para avanzar en los objetivos propuestos, y especialmente para: reconocer y rechazar la violencia en la pareja desde sus inicios y anticipar cómo puede evolucionar, analizar las narraciones audiovisuales de forma crítica, aplicando dicha capacidad a la imagen del amor y a las diferencias entre hombres y mujeres relacionadas con el modelo de dominio y sumisión que subyace tras la violencia de género. La identificación y rechazo de los mitos asociados al “amor romántico” parece implicar una mayor dificultad, especialmente entre las chicas, que mostraron una mayor resistencia a dicho cambio.

4.2. A partir de la comparación antes y después de participar en el programa

4. En relación al mito tradicional del amor romántico, “*para ser feliz has de encontrar a tu media naranja*”, los adolescentes del grupo experimental disminuyeron su creencia en el mito, mientras que las adolescentes apenas cambiaron, mostrando también durante las sesiones del programa una gran resistencia al cambio respecto a dicho mito. Conviene recordar que, tal como se encuentra en la primera investigación, las chicas dicen haber escuchado dicho mito en mayor medida que los chicos, como también encuentran otros estudios (Barrón, Martínez-Íñigo, Paúl y Yela, 1999; Ferrer, Bosch y Navarro, 2010). Conviene tener en cuenta, en este sentido, que en el primer estudio estatal (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2010, 2013) dicho mito no pudo ser incluido en ninguno de los factores de la escala sobre mensajes escuchados a personas adultas del entorno, a favor o en contra de la igualdad, debido probablemente a su generalizada extensión en el conjunto de la población.

5. En relación al mito de la omnipotencia del amor, “*el amor lo puede todo*”, aunque se observa un cambio en la dirección esperada, tanto en chicos como en chi-

cas, éste no llega a ser estadísticamente significativo. Cambio positivo pero insuficiente dada su relación con la violencia de género (Sanpedro, 2005). Para valorarlo conviene tener en cuenta que puede ser utilizado para justificar y reforzar la fuerte tendencia de las víctimas a creer que su amor al maltratador le hará modificar su conducta violenta, sobre todo en las primeras fases del ciclo de la violencia. Parece tratarse de una creencia muy extendida en la población general (Barrón et al., 1999; Ferrer et al., 2010), muy arraigada y resistente al cambio, relacionada con el optimismo general hacia la vida y la solución de los problemas, tan frecuentemente reforzada con el final feliz con el que acaban casi todas las películas de amor.

6. En relación al mito *“los celos son una expresión de amor”*, aunque después de la intervención el grupo experimental muestra un menor acuerdo con dicho mito, sobre todo por parte de los chicos, las diferencias con el grupo de control no llegan a ser estadísticamente significativas. Durante las sesiones también se detectó que las actividades influían más en los chicos que en las chicas. Dificultad que podría estar relacionada con lo atractivas que resultan las películas que reproducen los mitos del amor romántico para las chicas adolescentes. De lo cual se deduce la necesidad, ya mencionada, de incluir este programa dentro de una intervención más amplia de educación en valores contrarios a todo tipo de violencia, que permita superar la fuerte resistencia al cambio detectada aquí entre las chicas adolescentes, trabajando con diversos materiales. Para valorarlo, conviene tener en cuenta, en este sentido, que en la primera investigación de esa tesis no se encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas, a diferencia de otros estudios en los que son los chicos los que muestran mayor acuerdo con dicho mito, tanto en la adolescencia (Rodríguez-Castro, 2013) como en la edad adulta (Ferrer, Bosh, Navarro, y Ferreiro, 2010).

7. En relación al mito *“por amor hay que estar dispuesto a darlo todo”*, el programa resulta eficaz para favorecer su superación, cambio que se debe sobre todo al que experimentan los chicos. Aunque las chicas también disminuyen su acuerdo con el mito, éste no llega a ser significativamente superior a la del grupo de control. Resultado que vuelve a poner de manifiesto lo comentado en el punto anterior.

8. En relación al mito de la pasión eterna o perdurabilidad, *“estar enamorado es estarlo para siempre”*, esta investigación encuentra diferencias significativas tanto en género, como entre los grupos control y experimental, siendo los chicos quienes mayor acuerdo muestran con el mito antes de la intervención. Diferencia con la que cabe relacionar que sea con ellos con los que el programa resulta eficaz, quizá debido a cierto efecto de suelo en las chicas. En otras investigaciones se encuentra que son las chicas adolescentes las que más se identifican con dicho mito (Rodríguez-Castro et al., 2013), aunque con población adulta son los hombres los que lo aceptan en mayor medida (Ferrer et al., 2010). Resultado que vuelve a poner de

manifiesto importantes diferencias entre el género, la edad y la aceptación y resistencia al cambio de los mitos del amor romántico.

9. Respecto a *las creencias románticas evaluadas a través de la escala ROMBEL*, no se observan diferencias significativas entre los grupos control y experimental, en ninguno de los dos factores evaluados y tampoco se encuentran efectos de interacción con el sexo. A pesar de ello, conviene tener en cuenta que las medias del grupo experimental van en la dirección prevista.

10. La Escala ROMBEL parece ser menos *sensible para evaluar los cambios* generados por el programa que la escala de mitos del amor romántico elaborada por la Unidad de Psicología Preventiva. Diferencia que cabe atribuir a que en esta última se incluyen mitos más extendidos en el contexto y edad de los y las participantes en el programa.

11. La comparación entre la *globalidad de los resultados cualitativos y cuantitativos* obtenidos por el programa refleja que parece ser más fácil enseñar a detectar y rechazar los inicios de la violencia de género y su evolución que reducir el acuerdo con los mitos del amor romántico fuertemente arraigados en nuestra cultura. Es previsible que la inclusión del modelo de alfabetización audiovisual utilizado aquí dentro de un programa más amplio incremente la eficacia para superar una de las principales condiciones de riesgo de la violencia de género que afecta de forma muy generalizada al conjunto de la población.

IV

Conclusiones generales y limitaciones

1. A PARTIR DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRIMERA INVESTIGACIÓN SE EXTRAEN LAS SIGUIENTES CONCLUSIONES.

1.1. Respecto a los principales indicadores de riesgo de violencia de género: sexismo y justificación de la violencia

Como se ha encontrado en investigaciones anteriores, los resultados de esta investigación reflejan un mayor rechazo del sexismo y la violencia de género entre las chicas que entre los chicos. Como ejemplo de lo cual cabe considerar el porcentaje de chicos y de chicas que manifiesta estar claramente de acuerdo con las siguientes afirmaciones respectivamente: “El hombre que parece agresivo es más atractivo” (10,1% y 9,3%), “Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie” (8,8% y 4,8%), “Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación” (14,1% y 6,8%), “Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle” (4,1% y 2,5%), “Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre” (5,0% y 1,1%), “La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí” (17,4% y 8,8%), “Está justificado agredir al que te ha quitado lo que es tuyo” (31,9% y 11%), “Es correcto pegar al que te ha ofendido” (25,4% y 5,4%).

Comparando los resultados encontrados en esta investigación con los del estudio estatal (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2013), observamos en algunos de las creencias incluidas en la escala, el grupo de adolescentes evaluado aquí obtiene puntuaciones más elevadas que en dicho estudio: “El hombre que parece agresivo es más atractivo” (9,3% vs 7,8%), “Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación” (9,4% vs 7,4%), “Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia

cuando ella decide dejarle” (3,3% vs 2,4%); “La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí” (13% vs 8,6%); diferencias que cabe atribuir, fundamentalmente, a la distinta edad de la muestra, con una edad media en este estudio de 14,8 años y de 16,8 años en el estudio estatal. Lo cual vuelve a reflejar, como se había comprobado con anterioridad que el acuerdo con el sexismo y la justificación de la violencia es mayor en la Educación Secundaria Obligatoria que la Educación Secundaria Postobligatoria.

1.2. Concepto de maltrato en las relaciones de pareja

Los resultados encontrados reflejan diferencias entre los y las adolescentes, en torno a la percepción de la conducta de maltrato del chico a la chica, siendo los chicos quienes muestran menor tendencia a reconocer tales conductas como maltrato, tanto las incluidas en el factor más grave denominado abuso múltiple como en el del abuso emocional. De los resultados sobre qué conductas del chico hacia la chica con la que sale son maltrato, se desprende que:

- *Concepto general de maltrato.* La mayoría del alumnado considera maltrato de un chico hacia la chica con la que sale todos los indicadores de dicho problema por el que se pregunta. La forma de maltrato que es considerada como tal por un mayor número de adolescentes es la agresión física (pegarla), seguida de la coacción (obligarla a hacer algo que no quiere con amenazas) y de la intimidación a través de las nuevas tecnologías (enviarle mensajes por internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando).
- *Diferencias en función del género.* En todos los indicadores de maltrato las chicas los consideran como tales en mayor medida que los chicos. Las situaciones de maltrato en las que se observan mayores diferencias en función del género de quien responde, chicos y chicas respectivamente, con diferencias porcentuales de 9 o más son las siguientes: “Hacerle sentir miedo” (61,1 % y 71,7%), “Insistir en tener una relación sexual cuando ella no quiere” (61,1 % y 77,9%), “Grabarla en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que ella lo sepa” (50,7 % y 60,6%).

Los resultados encontrados reflejan diferencias entre los y las adolescentes, en torno a la percepción de la conducta de maltrato, en general, de la chica al chico. De los resultados sobre qué conductas de la chica hacia el chico con el que sale son maltrato, se desprende que:

- *Concepto general de maltrato.* La mayoría del alumnado considera maltrato de una chica hacia el chico con el que sale todos los indicadores de dicho problema por el que se pregunta. La forma de maltrato que es considerada como tal

por un mayor número de adolescentes es la agresión física (pegarle), seguida de la coacción (obligarle a hacer algo que no quiere con amenazas) y de la intimidación a través de las nuevas tecnologías (difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que él hubiera dado permiso).

- *Diferencias en función del género.* En todos los indicadores de maltrato las chicas los consideran como tales en mayor medida que los chicos. Las situaciones de maltrato en las que se observan mayores diferencias en función del género de quien responde, chicos y chicas respectivamente, con diferencias porcentuales de 9 o más son las siguientes: “Insistir en tener una relación sexual cuando, él no quiere” (53,4% y 74,8%), “Decirle que si le deja le hará daño” (64,6% y 75,1%), “Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (72% y 82,2%),

Como se refleja en los resultados anteriormente expuestos, la valoración de algunos de los indicadores de maltrato varía en función de si los realiza un hombre o si los realiza una mujer. Hay un indicador de maltrato que se considera como tal en mayor medida cuando lo realiza un hombre hacia una mujer: “insistir en una relación sexual cuando ella no quiere” (61,1 % los chicos y 77,9% las chicas) y (53,4% los chicos y 74,8% las chicas), si lo realiza una mujer.

1.3. Creencias sobre el amor romántico

Los resultados ponen de manifiesto que no existen diferencias entre chicos y chicas en lo que se refiere a las creencias del amor romántico relacionadas con: “el amor lo puede todo”, como se refleja en los siguientes porcentajes de acuerdo entre los chicos y las chicas respectivamente: “Creo que si mi pareja y yo nos queremos, podremos superar cualquier problema que nos surja” (84,37% y 85,84%). Sin embargo, los chicos tienden a creer en mayor medida que las chicas en la idealización del amor y en el amor a primera vista, como se refleja en las creencias: “La relación que tenga con mi amor verdadero será casi perfecta” (63,72% y 47,88%) y “Si encuentro a la persona adecuada, es muy probable que me enamore casi de inmediato” (50,15% y 37,68%). Parece, por tanto, que son sobre todo los chicos adolescentes quienes más riesgo tienen de ver frustradas sus ingenuas expectativas al vivir relaciones de pareja en la vida real.

Respecto a uno de los mitos más sexistas del amor romántico: “los celos son una expresión de amor”, que suele llevar a justificar el control abusivo, encontramos que sigue transmitiéndose más frecuentemente a las chicas que a los chicos, puesto que el porcentaje de quienes dicen haberlo escuchado frecuentemente es del 31,3% (entre los chicos) y del 47,9% (entre las chicas), superior éste último al detectado en el estudio Estatal de 2013. La comparación de los resultados obtenidos en los dos estudios estatales (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro,

2010, 2013) detectaba que se había incrementado entre dichos años la frecuencia con la que se había oído, lo cual puede reflejar un descenso en la conciencia de que suelen formar parte del control abusivo, conciencia que es necesario reforzar. El hecho de que el porcentaje de chicas evaluadas en esta investigación que dice haberlo escuchado frecuentemente sea superior al del estudio estatal podría estar reflejando que dicho mito se está incrementando entre las nuevas generaciones de adolescentes, dada la diferencia de edad media entre este estudio y el estatal.

1.4. Características del grupo de chicos muy sexistas

Los resultados obtenidos en esta investigación han permitido definir, como se esperaba, una tipología en función del sexismo y la justificación de la violencia de los chicos, según la cual el grupo más numeroso está compuesto por chicos que rechazan claramente ambos problemas, el grupo intermedio muestra cierto acuerdo con algunas de las creencias sexistas y de justificación de la violencia como reacción y el grupo de menor tamaño, muy sexista, justifica dichos problemas y también la violencia de género, confirmando que éste grupo extremo se diferencia de los anteriores por:

- Menor competencia socioemocional, ya que muestran menor autoestima y una mayor dureza emocional, que se traduce en la dificultad de ponerse en el lugar de los demás y mostrar poca sensibilidad ante los sentimientos de otras personas. Este grupo de chicos también manifiesta menor responsabilidad social.
- Han escuchado en mayor proporción, consejos a las personas del entorno en los que predominan mensajes de dominio y sumisión así como aquellos mensajes sobre el amor romántico que se relacionan con la violencia de género, como por ejemplo: “los celos son una expresión de amor”.
- Muestran un mayor estrés de rol de género masculino, reflejado en situaciones que suponen subordinación a la mujer o inferioridad intelectual. Esta manifestación tiene especial relevancia respecto a la violencia de género, dado que la percepción de desafío o amenaza al rol masculino tradicional que frecuentemente pueden vivir los chicos ante el avance hacia la igualdad de las mujeres puede provocar en este tipo de chicos un nivel de ansiedad que incrementa el riesgo de controlar a la mujer incluso con violencia, para mantener el control e incrementar su poder sobre la situación. Estos resultados permiten explicar por qué cuando mayor es el avance hacia la igualdad de las mujeres mayor es el riesgo de violencia que sufren en determinados contextos.
- Una menor tendencia a reconocer como maltrato las conductas específicas a través de las cuales se ejerce. En este sentido, los chicos muy sexistas re-

conocen en menor medida las conductas ejercidas del chico a la chica que implican tanto abuso múltiple, en el que se incluyen situaciones de agresión física, coacción, amenazas, abuso a través de las nuevas tecnologías y presión para conductas sexuales, como las que suponen abuso emocional, que incluye situaciones de agresión psicológica, aislamiento y control.

- Dicen ejercer mayor violencia física y psicológica en su relación de pareja, aunque también manifiestan sufrir más violencia de ambos tipos. Resultado de gran relevancia para explicar por qué con la escala empleada en esta investigación (Strauss et al, 1996) la asimetría característica de la violencia de género parece no existir, debido a la tendencia de los chicos maltratadores a culpar a sus víctimas de la violencia que ejercen a través de las conductas violentas que les atribuyen.
- No muestran diferencias con respecto al grado de acuerdo con las creencias románticas, lo cual sugiere la necesidad de una mayor profundización en dicho tema en próximas investigaciones, puesto que si bien los mitos sobre el amor romántico han sido ampliamente estudiados, no sucede así con su supuesta relación con el sexismo y la violencia de género.

1.5. Características del grupo de chicas sexistas

Los resultados obtenidos en esta investigación han permitido definir, como se esperaba en función del mayor rechazo del sexismo y la violencia detectado en las adolescentes, una tipología en función del sexismo y la justificación de la violencia de las chicas, según la cual el grupo más numeroso está compuesto por chicas que rechazan claramente ambos problemas y otro grupo de chicas con cierta justificación del sexismo y de la violencia como reacción, siendo mínima la justificación de la violencia de género, confirmando que éste grupo de chicas se diferencia del anterior por:

- El nivel de la competencia socioemocional es menor, tanto en empatía, responsabilidad social, como en asertividad. Sin embargo, no existe diferencia respecto a la autoestima. El hecho de no haber incluido en esta tipología la exposición a la violencia de género de las chicas permite atribuir a dicha condición la menor autoestima de las chicas adolescentes en riesgo detectada en otras tipologías, como la del estudio estatal (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2010, 2013).
- Tienden a idealizar en mayor medida el amor y a mostrar mayor acuerdo con la creencia en el amor a primera vista, que el resto de chicas. Sin embargo, respecto a las creencias de amor romántico relacionadas con la idea: “el amor lo

puede todo”, no presentan diferencias. Creencias que cabe considerar como una característica generalizada del entorno cultural en el que se ha realizado este trabajo, que expondría a los distintos grupos por igual a vivir distinto tipo de problemas en sus relaciones de pareja, incluida la violencia de género.

- Manifiestan haber escuchado en mayor medida consejos sobre el dominio y la sumisión a adultos del entorno. Sin embargo, los consejos relacionados con el amor romántico son escuchados en la misma proporción por todas las chicas. Lo cual refuerza la conclusión de que están tan extendidos que siguen formando parte de la cultura que se trasmite a la adolescencia de forma generalizada.
- Muestran una menor tendencia a reconocer como maltrato las conductas específicas a través de las cuales se ejerce. En esta línea, las chicas muy sexistas tienden a percibir en menor medida las conductas de maltrato ejercidas del chico a la chica relacionadas con el abuso múltiple y el abuso emocional.
- Dicen ejercer y al mismo tiempo, sufrir mayor violencia física y psicológica en su relación de pareja. Resultado de gran relevancia para explicar por qué con la escala empleada en esta investigación (Strauss et al, 1989) la asimetría característica de la violencia de género parece no existir, debido a la tendencia de las chicas sexistas, que justifican más el dominio del hombre sobre la mujer, a sufrir más violencia en las relaciones de pareja y sentirse culpables de dicho problema, atribuyéndolo a su propia violencia, que difícilmente podrían ejercer en una relación coherente con el modelo de dominio y sumisión con el que se identifican.

2. RESPECTO AL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL Y SU APLICACIÓN CON ADOLESCENTES DE 13-15 AÑOS, EN 3º DE LA ESO

- 2.1. *Las narraciones actuales seleccionadas y el modelo de alfabetización audiovisual desarrollado parecen proporcionar una oportunidad muy relevante y motivadora para los dos principales objetivos propuestos en este programa: enseñar a detectar y a rechazar la violencia de género en la pareja desde sus inicios y favorecer la alfabetización audiovisual en torno a uno de los temas principales de dichas narraciones: el amor romántico. El proceso generado por el programa, evaluado cualitativamente a partir de la observación, por el alumnado participante y a partir de sus diarios y trabajos, refleja la viabilidad del modelo desde la edad en la que suelen iniciarse las primeras relaciones de pareja, considerada idónea para comenzar la prevención de la violencia de género enseñando en qué consiste dicho problema.*

- 2.2. *Los mitos del amor romántico más resistentes al cambio son* “para ser feliz has de encontrar a tu media naranja”, “el amor lo puede todo” y “los celos son una expresión de amor”. Aunque después de la intervención el grupo experimental muestra un menor acuerdo con dichos mitos, sobre todo por parte de los chicos, las diferencias con el grupo de control no llegan a ser estadísticamente significativas. Durante las sesiones también se detectó que las actividades influían más en los chicos que en las chicas. Dificultad que podría estar relacionada con lo atractivas que resultan las películas que reproducen los mitos del amor romántico para las chicas adolescentes. De lo cual se deduce la necesidad, ya mencionada, de incluir este programa dentro de una intervención más amplia de educación en valores contrarios a todo tipo de violencia, que trabaje con distinto tipo de materiales y permita superar la fuerte resistencia al cambio detectada aquí entre las chicas adolescentes.
- 2.3. *El programa resulta eficaz para ayudar a superar dos mitos estrechamente relacionados con la dificultad para salir de la violencia de género:* “por amor hay que estar dispuesto a darlo todo”, “estar enamorado es estarlo para siempre” eficacia que se concentra en los chicos. Aunque las chicas también disminuyen su acuerdo con estos mitos, éste cambio no llega a ser significativamente superior al del grupo de control. Resultado que vuelve a poner de manifiesto lo comentado en el punto anterior.
- 2.4. La Escala ROMBEL, empleada internacionalmente para evaluar el acuerdo con las creencias del amor romántico, parece ser menos *sensible para evaluar los cambios* generados por el programa que la escala de mitos del amor romántico elaborada por la Unidad de Psicología Preventiva. Diferencia que cabe atribuir a que en esta última se incluyen mitos más extendidos en el contexto y edad de los y las participantes en el programa. Y ambas medidas parecen ser menos sensibles para evaluar los cambios generados por el programa que los procedimientos cualitativos empleados en ese estudio. De lo cual se deduce la necesidad de emplear ambos tipos de procedimientos para evaluar los programas de prevención del sexismo y la violencia de género.
- 2.5. *La globalidad de los resultados evaluados* refleja la eficacia del programa para favorecer los objetivos propuestos, y especialmente para: reconocer y rechazar la violencia en la pareja desde sus inicios y anticipar cómo puede evolucionar, analizar las narraciones audiovisuales de forma crítica, aplicando dicha capacidad a la imagen del amor y a las diferencias entre hombres y mujeres relacionadas con el modelo de dominio y sumisión que

subyace tras la violencia de género. La identificación y rechazo de los mitos asociados al “amor romántico” parece implicar una mayor dificultad, especialmente entre las chicas.

- 2.6. *Cómo mejorar su eficacia.* El conjunto de los resultados obtenidos sugiere que su desarrollo más adecuado es incluirlo como un componente, una unidad didáctica, dentro de programas más amplios de educación en valores, construcción de la igualdad y prevención de distinto tipos de violencia, incluida la de género. De esta manera, podrán superarse mejor dos de las principales dificultades: la fuerte resistencia de las chicas a modificar el concepto de amor que han desarrollado a partir de los cuentos y las narraciones audiovisuales y la falta de habilidades de comunicación necesarias para la eficacia del debate y del aprendizaje cooperativo, procedimientos imprescindibles para mejorar la eficacia de la intervención y que los cambios generados se mantengan a largo plazo.

3. LIMITACIONES

Entre las principales limitaciones de las dos investigaciones incluidas en esta tesis cabe destacar las siguientes:

1. *La principal limitación de la primera investigación está relacionada con la incidentalidad de la muestra.* A pesar de haber incluido en ella participantes de centros educativos diversos como son los públicos, privados y concertados, hay que reconocer que el carácter incidental limita considerablemente la posibilidad de generalizar los resultados más allá del municipio al que pertenecen los centros educativos participantes.
2. *Respecto al programa de alfabetización audiovisual* dirigido a estudiantes de 3º de ESO, conviene destacar que si bien se tuvo en cuenta la selección de los dos centros educativos con el fin de que la población escolar a quien iba dirigida el programa fuese representativa de los dos tipos de centro existentes en España, concertados y públicos, cabe mencionar las siguientes limitaciones:
 - *El escaso número de participantes:* dos grupos experimentales y dos grupos control. Sería interesante realizar una futura investigación con más grupos. Así como establecer los grupos control en un centro escolar diferente a los de los grupos experimentales, con el fin de evitar la información que, como resulta natural, se transmite de un grupo a otro, que ha podido reducir la sensibilidad al cambio de las escalas empleadas.

- *El tiempo de 50 minutos de las sesiones de clase resulta escaso para la utilización de procedimientos participativos, que exigirían como mínimo 90 minutos.*
- *La inclusión del programa como un componente de una intervención más amplia con mayor implicación del profesorado debería ser estudiada en una posterior investigación para mejorar con ello la eficacia y permanencia de los cambios logrados.*
- *La necesidad de realizar un seguimiento, al menos, a los tres meses tras la aplicación del programa con el fin de conocer la evolución del alumnado participante respecto a las creencias románticas evaluadas y comprobar si los cambios suscitados por el programa se mantienen.*
- *Los métodos cualitativos podrían mejorarse incluyendo entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión para evaluar también a través de ellos el acuerdo con los mitos del amor romántico, superando así las limitaciones de los métodos cuantitativos.*

Referencias Bibliográficas

- Abowitz, D., Knox, D., Zusman, M., & McNeely, A. (2009). Beliefs about romantic relationships: Gender differences among undergraduates. *College Student Journal*, *43*, 276-285.
- Ackard, D. M., & Neumark-Sztainer, D. (2002). Date violence and date rape among adolescents: Associations with disordered eating behaviors and psychological health. *Child Abuse and Neglect*, *26*, 455-473.
- Aguilar, P. (2001). Mujeres de cine: Retratos mágicos pero distorsionados. *Medios De Comunicación, Mujeres y Cambio Cultural*, 221-244.
- Allen, J. P., & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, 319-335.
- Alleyn-Green, B., Coleman-Cowger, V. H., & Henry, D. B. (2012). Dating violence perpetration and/or victimization and associated sexual risk behaviors among a sample of inner-city African American and Hispanic adolescent females. *Journal of Interpersonal Violence*, *27*, 1457-1473.
- Allport Gordon, W. (1954). The nature of prejudice.
- Altable, C. (1998). Penélope o las trampas del amor. Valencia: Nau Llibres.
- Altable, V. C. (2005). Modelos amorosos que matan. In Fondo Social Europeo. Proyecto EQUAL Mass Mediación. Universitat Jaume I. (Ed.), *Eliminar obstáculos para alcanzar la igualdad* (pp. 157-168)
- Ambwani, S., & Strauss, J. (2007). Love thyself before loving others? A qualitative and quantitative analysis of gender differences in body image and romantic love. *Sex Roles*, *56*, 13-21.
- Anderson, K. L. (2005). Theorizing gender in intimate partner violence research. *Sex Roles*, *52*, 853-865.
- Antle, B., Sullivan, D., Dryden, A., Karam, E., & Barbee, A. (2011). Healthy relationship education for dating violence prevention among high-risk youth. *Children and Youth Services Review*, *33*, 173-179.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *126*, 651.
- Arnett, J. (1995). Adolescent's uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, *24*, 519-533.
- Arriaga, X. B. (2002). Joking violence among highly committed individuals. *Journal of Interpersonal Violence*, *17*, 591-610.
- Arriaga, X. B., & Foshee, V. A. (2004). Adolescent dating violence: Do adolescents follow in their friends', or their parents', footsteps? *Journal of Interpersonal Violence*, *19*, 162-184.
- Aumont, J., & Marie, M. (1990). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*, 289-306.

- Ayduk, O., Downey, G., & Kim, M. (2001). Rejection sensitivity and depressive symptoms in women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 868-877.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1986). Fundamentos sociales de pensamiento y acción: Una teoría social cognitiva.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice-Hall.
- Banyard, V. L., & Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence: Understanding intervening variables in ecological context. *Violence Against Women*, 14, 998-1013.
- Barrón, A., & Martínez-Iñigo, D. (2001). Los celos: Una perspectiva psicosocial. *Madrid: Aljibe*.
- Barrón, A., Martínez-Iñigo, D., Paúl, P., & Yela, C. (1999). Romantic beliefs and myths in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 2, 64-73.
- Barthes, R. (1957). Mythologies, coll. *Points, Paris, Senil*.
- Basow, S. A., Cahill, K. F., Phelan, J. E., Longshore, K., & McGillicuddy-DeLisi, A. (2007). Perceptions of relational and physical aggression among college students: Effects of gender of perpetrator, target, and perceiver. *Psychology of Women Quarterly*, 31, 85-95.
- Beck, A. T. (1988). *Love is never enough* New York: Guilford Press.
- Becker, J., & Swim, J. (2012). Reducing endorsement of benevolent and modern sexist beliefs: Differential effects of addressing harm versus pervasiveness of benevolent sexism. *Social Psychology*, 43, 127-137.
- Becker, J. C., & Swim, J. K. (2011). Seeing the unseen attention to daily encounters with sexism as way to reduce sexist beliefs. *Psychology of Women Quarterly*, 35, 227- 242.
- Beeble, M., Bybee, D., & Sullivan, C. (2007). Abusive Men's use of children to control their partners and ex-Partners. *European Psychologist*, 12, 54-61.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320.
- Bergman, B., Larsson, G., Brismar, B., & Klang, M. (1988). Aetiological and precipitating factors in wife battering. A psychosocial study of battered wives. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 77, 338-345.
- BILLINGHAM, R. E., BLAND, R., & LEARY, A. (1999). Dating violence at three time periods: 1976, 1992, and 1996. *Psychological Reports*, 85, 574-578.
- Blanco, M. A. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación y Medios*, 30, 124-141.
- Blyth, D. A., Hill, J. P., & Thiel, K. S. (1982). Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familial and nonfamilial adults and young people. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 425- 450.
- Bohner, G., Ahlborn, K., & Steiner, R. (2010). How sexy are sexist men? Women's perception of male response profiles in the ambivalent sexism inventory. *Sex Roles*, 62, 568-582.
- Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54, 579-616.
- Bosch, E., & Ferrer, V. A. (2002). *La voz de las invisibles: Las víctimas de un mal amor que mata* Universitat de València.
- Bouchey, H. A., & Furman, W. (2003). Dating and romantic experiences in adolescence. In Gerald R. Adams and Michael D. Berzonsky (Ed.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 313-329)
- Bowlby, J. (1969). Attachment: Attachment and loss (vol. 1). *London: Hogarth*,
- Bradbury, T. N., & Fincham, F. D. (1990). Attributions in marriage: Review and critique. *Psychological Bulletin*, 107, 3.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by design and nature.
- Brown, J., Steele, J., & Walsh-Childers, K. (2002). Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality.
- Brown, J., Childers, K., & Waszak, C. (1990). Television and adolescence sexuality. *Journal of Adolescence Health Care*, 11, 62-70.

- Brown, J., Keller, S., & Stern, S. (2009). Sex, sexuality, sexting, and SexEd: Adolescents and the media. *The Prevention Researcher*, 16, 12-16.
- Browne, A. (1993). Violence against women by male Partners. *American Psychological Association*, 48, 1077-1087.
- Brunel, P. (1988). Vampire. *Dictionnaire des mythes d'aujourd'hui* (Rocher ed., pp. 815- 829)
- Burgess, R. L., & Conger, R. D. (1978). Family interaction in abusive, neglectful, and normal families. *Child Development*, 1163-1173.
- Cano, A., Avery-Leaf, S., Cascardi, M., & O'leary, K. D. (1998). Dating violence in two high school samples: Discriminating variables. *Journal of Primary Prevention*, 18, 431-446.
- Cano, A. (2003). Metalenguaje y otredad: Posmodernidad en Shrek. *Revista Latina De Comunicación Social*, 6, 1.
- Capaldi, D. M., Dishion, T. J., Stoolmiller, M., & Yoerger, K. (2001). Aggression toward female partners by at-risk young men: The contribution of male adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 37, 61.
- Caron, S. L., & Carter, D. B. (1997). The relationships among sex role orientation, egalitarianism, attitudes toward sexuality, and attitudes toward violence against women. *The Journal of Social Psychology*, 137, 568-587.
- Carver, K., Joyner, K., & Udry, J. R. (2003). National estimates of adolescent romantic relationships.
- Cascardi, M., Avery-Leaf, S., O'Leary, K. D., & Slep, A. M. S. (1999). Factor structure and convergent validity of the conflict tactics scale in high school students. *Psychological Assessment*, 11, 546.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). *Youth Risk Behavior surveillance United States, 2011.MMWR, Surveillance Summaries 2012; 61 (no.S5-4)*,
- Champion, H., Wagoner, K., Song, E., Brown, V. K., & Wolfson, M. (2008). Adolescent date fighting victimization and perpetration from a multi-community sample: Associations with substance use and other violent victimization and perpetration. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20, 419- 430.
- Chóliz, M., & Gómez, C. (2002). Emociones sociales II: Enamoramiento, celos, envidia y empatía. *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 396-418). Madrid: McGraw Hill.
- Chubb, N. H., Fertman, C. I., & Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32, 112- 129.
- Clarembaux, M. (2010). Film education: Memory and heritage. *Comunicar*, 35, 25-31.
- Clasen, T. (2010). Taking a bite out of love: The myth of romantic love in the twilight series. *Bitten by Twilight: Youth Culture, Media, & the Vampire Franchise*, 119- 135.
- Coker, A., McKeown, R., Sanderson, M., Davis, K., Valois, R., & Huebner, S. (2000). Severe dating violence and quality of life among south Caroline high school students. *American Journal of Preventive Medicine*, 19, 220-227.
- Collins, V. E., & Carmody, D. C. (2011). Deadly love images of dating violence in the "Twilight saga". *Affilia*, 26, 382-394.
- Collins, W. A., & Sroufe, L. A. (1999). Capacity for intimate relationships. *The Development of Romantic Relationships in Adolescence*, 125-147.
- Collins, W. A., & Van Dulmen, M. (2006). "The course of true love": Origins and pathways in the development of romantic relationships.
- Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1-24.
- Collins, W. A., Welsh, D. P., & Furman, W. (2009). Adolescent romantic relationship. *Annual Review of Psychology*, 60, 631-652.
- Conger, R.D., Cui, M., Bryant, C.M., & Elder, G.H. (2000). Competence in early adult romantic relationships: a developmental perspective on family influences. *Journal of Personality Social Psychology* 79, 224–237.

- Connolly, J., & McIsaac, C. (2008). Adolescent romantic relationships: Beginnings, endings, and psychosocial challenges. *International Society for the Study of Behavioral Development Newsletter*, 32, 1-5.
- Connolly, J. A., & Konarski, R. (1994). Peer self-concept in adolescence: Analysis of factor structure and of associations with peer experience. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 385-403.
- Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (1999). Conceptions of cross-sex friendships and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 481-494.
- Connolly, J., Furman, W., & Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development*, 1395- 1408.
- Connolly, J., & Goldberg, A. (1999). Romantic relationships in adolescence: The role of friends and peers in their emergence and development. In W. Furman, B. Brown & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 266- 290). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Connolly, J. & Johnson (1996). Adolescent' romantic relationships and the structure and quality of their close interpersonal ties. *Personal Relationships*, 3, 185-195.
- Copenhaver, M. M., Lash, S. J., & Eisler, R. M. (2000). Masculine gender-role stress, anger, and male intimate abusiveness: Implications for men's relationships. *Sex Roles*, 42, 405-414.
- Corsi, J., & Ferreira, G. (1998). *Manual de capacitación y recursos para la prevención de la violencia familiar* Asociación Argentina de Prevención de la Violencia Familiar.
- Cuadrado, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, 16, 270-275.
- Cui, M., & Conger, R.D. (2008). Parenting behavior as mediator and moderator of the association between marital problems and adolescent maladjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 261-284.
- Curtis, G. C. (1963). Violence breeds violence - perhaps? *The American Journal of Psychiatry*, 120, 386-387.
- De lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. L., & Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del inventario de sexismo ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 537-562.
- De Lemus, S., Moya, M., & Glick, P. (2010). When contact correlates with prejudice: Adolescents' romantic relationship experience predicts greater benevolent sexism in boys and hostile Sexism. *Sex Roles*, 63, 214-225.
- De Souza, R., & Sherry, J. (2006). Portrayals of romantic relationships on adolescent television: A content analysis. *Media Report to Women*, 34, 13-21.
- Delle Fave, A., & Bassi, M. (2000). The quality of experience in adolescents' daily lives: Developmental perspectives. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126, 347.
- Delsol, C., Margolin, G., & John, R. S. (2003). A typology of maritally violent men and correlates of violence in a community sample. *Journal of Marriage and Family*, 65, 635-651.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. *4 Política Educativa*, 63.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Ediciones Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la asolecencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2015). *Da violencia escolar à cooperação na sala de aula*. Sao Paulo: Adonis.
- Díaz-Aguado, M. J., & Falcón, L. (2006). Los medios de comunicación como herramienta para la prevención. El programa «Prevenir en Madrid». *Psicología Educativa*, 12, 85- 105.
- Díaz-Aguado, M. J., & Falcón, L. (2013). La identidad del estudiante adolescente en los relatos audiovisuales de ficción como tarea de alfabetización. *Revista Estudios de Juventud*, 101, 103-121.

- Díaz-Aguado, M. J., Falcón, L., Núñez, P. & Hanninen, L. (2015). "Helsinki: Nordicom". Media Literacy and Identity of Adolescent Students in Media Fiction. *Reflections on Media Educations Futures*, 225-235.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23, 252-259.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martínez Arias, R. (1999). *Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Martín, J. (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia* (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad). Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Martín, J. (2012). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Martín, J. (2013). *Evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Díaz-Aguado, M. J., & Martínez, R. (2014). Types of Adolescent Male dating Violence Against women, Self-esteem, and Justification of dominance and aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-23.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: La violencia entre iguales en la escuela y el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación* Instituto de la Juventud.
- Dion, K. K., & Dion, K. L. (1996). Cultural perspectives on romantic love. *Personal Relationships*, 3, 5-17.
- Dion, K. L., & Dion, K. K. (1973). Correlates of romantic love. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 51-56.
- Dobash, R. P., Dobash, R. E., Wilson, M., & Daly, M. (1992). The myth of sexual symmetry in marital violence. *Social Problems*, 39, 71-91.
- Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science New York, N.Y.*, 1678-1683.
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 391-401.
- Dowd, J. J., & Pallotta, N. R. (2000). The end of romance: The demystification of love in the postmodern age. *Sociological Perspectives*, 43, 549-580.
- Dowdy, B. B., & Kliwer, W. (1998). Dating, parent-adolescent conflict, and behavioral autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 473-492.
- Downey, G., Bonica, C., & Rincon, C. (1999). Rejection sensitivity and adolescent romantic relationships. *The Development of Romantic Relationships in Adolescence*, 148-174.
- Downey, G., Freitas, A. L., Michaelis, B., & Khouri, H. (1998). The self-fulfilling prophecy in close relationships: Rejection sensitivity and rejection by romantic partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 545.
- Draucker, C. B., & Martsof, D. S. (2010). The role of electronic communication technology in adolescent dating violence. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23, 133-142.
- Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 230-246.
- Eagley, A., Wood, W., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2004). Social role theory of sex differences and similarities: Implications for the partner preferences of women and men. *The Psychology of Gender*, 269-295.

- Eagly, A., Wood, W., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2004). Social role theory of sex differences and similarities: Implications for the partner preferences of women and men. *The Psychology of Gender*, 269-295.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54, 408.
- Eagly, A., & Mladinic, A. (1993). Are people prejudiced against women? some answers from research on attitudes, gender stereotypes, and judgments of competence. *European Review of Social Psychology*, 5, 1-35.
- Eastwick, P. W., Eagly, A. H., Glick, P., Johannesen-Schmidt, M. C., Fiske, S. T., Blum, A. M., & Fernández, M. L. (2006). Is traditional gender ideology associated with sex-typed mate preferences? A test in nine nations. *Sex Roles*, 54, 603-614.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, 183-201.
- Egeland, B., Jacobvitz, D., & Sroufe, L. A. (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, 1080-1088.
- Egeland, B., & Jacobvitz, D. (1984). Intergenerational continuity of parental abuse: Causes and consequences. Paper presented at the conference on biosocial perspectives in abuse and neglect, York, Maine.
- Eggermon, S. (2004). Television viewing, perceived similarity, and adolescents' expectations of a romantic partner. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 48, 244-265.
- Eisler, R. M., & Skidmore, J. R. (1987). Masculine gender role stress: Scale development and component factors in the appraisal of stressful situations. *Behavior Modification*, 11, 123-136.
- Eisler, R. M., Skidmore, J. R., & Ward, C. H. (1988). Masculine gender role stress: Predictor of anger, anxiety, and health-risk behaviors. *Journal of Personality Assessment*, 52, 133-141.
- Eisler, R. M. (1995). The relationship between masculine gender role stress and men's health risk: The validation of a construct. *A New Psychology of Men*, 207-225.
- Ellis, W., & Zarbatany, L. (2007). Explaining friendship formation and friendship stability: The role of children's and friends' aggression and victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 79-104.
- England, D., Descartes, L., & Collier-Meek, M. (2011). Gender role portrayal and the disney princesses. *Sex Roles*, 64, 555-567.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Ex, C., & Janssens, J. (1998). Maternal influences on daughters' gender role attitudes. *Sex Roles*, 38, 171-186.
- Exner-Cortens, D., Eckenrode, J., & Rothman, E. (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. *Pediatrics*, 131, 71-78.
- Expósito, F. (2011). Violencia de género. *Mente y Cerebro*, 48, 20-25.
- Falcón, L. (2009). La représentation de la femme de pouvoir dans les arts et la fiction. Cleopâtre. Un exemple pour l'analyse intertextuelle. *A.N.R.T Université De Lille III*. ISSN: 0294-1767.
- Falcón, L. (2009). Cómo tengo que ser para que me quieras. La construcción del enamoramiento en los relatos cinematográficos: Propuesta de un modelo de alfabetización audiovisual para la prevención de la violencia de género. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 65-81.
- Falcón, L. (2013). ¿Y Si los narradores se equivocaron? metamorfosis de las adaptaciones audiovisuales de relatos tradicionales orientadas al público adolescente. *Revista de Estudios de Juventud*, 101, 35-53.
- Falcón, L., & Díaz-Aguado, M. J. (2014). Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares. *Comunicar*, 42, 147-155.
- Falcón, L. & Díaz-Aguado, M.J. (2015). En prensa. Publicidad y sexismo analizados en grupos de discusión de preadolescentes. *Infancia y Aprendizaje*.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429.

- Feldman, S.S, Gowen, L.K., & Fischer L. 1998. Family relationships and gender as predictors of romantic intimacy in young adults: a longitudinal study. *Journal Res. Adolesc.*, 8, 263–286.
- Feldman, S., Turner, R., & Araujo, K. (1999). The influence of the relationship context on normative and personal sexual timetables in youths. *Journal of Research on Adolescence*, 9, 25-52.
- Fernández-Fuertes, A., & Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of spanish adolescents: Motives and consequences. *Child Abuse and Neglect*, 34, 183-191.
- Fernández-González, L., O’Leary, K., & Muñoz-Rivas, M. (2013). We are not joking: Need for controls in reports of dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 28, 602-620.
- Fernández-González, L., O’Leary, K. D., & Muñoz-Rivas, M. J. (2014). Age-related changes in dating aggression in Spanish high school Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 29, 1132–1152.
- Ferrer, V. A., Bosh, E., & Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, 99, 7-31.
- Ferrer, V. A., Bosh, E., Navarro, C., & Ferreiro, V. (2010). El mito romántico de los celos y su aceptación en la sociedad española actual. *Apuntes De Psicología*, 28, 391-402.
- Ferrer, V. A., Bosh, E., Navarro, C., Ramis, M. C., & García, E. (2009). The concept of love in Spain. *Psychology in Spain*, 13, 40-47.
- Feshbach, S. (1980). Child abuse and the dynamics of human aggression and violence. *Child Abuse: An Agenda for Action*, 48-60.
- Flanagan, A. S., & Furman, W. C. (2000). Sexual victimization and perceptions of close relationships in adolescence. *Child Maltreatment*, 5, 350-359.
- Foo, L., & Margolin, G. (1995). A multivariate investigation of dating aggression. *Journal of Family Violence*, 10, 351-377.
- Foshee, V., Bauman, K., Linder, F., Rice, J., & Wilcher, R. (2007). Typologies of adolescent dating violence: Identifying typologies of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 498-519.
- Foshee, V., & Matthew, R. (2007). Adolescent dating abuse perpetration: A review of findings, methodological limitations, and suggestions for future research. *The Cambridge Handbook of Violence Behavior and Aggression*, 431-449.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., & Linder, G. F. (1999). Family violence and the perpetration of adolescent dating violence: Examining social learning and social control processes. *Journal of Marriage and the Family*, 331-342.
- Foshee, V. A., Benefield, T., Suchindran, C., Ennett, S. T., Bauman, K. E., Karriker-Jaffe, K. J., & Mathias, J. (2009). The development of four types of adolescent dating abuse and selected demographic correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 380-400.
- Foshee, V. A., Linder, F., MacDougall, J. E., & Bangdiwala, S. (2001). Gender differences in the longitudinal predictors of adolescent dating violence. *Preventive Medicine*, 32, 128-141.
- Foshee, V. A. (1996). Gender differences in adolescent dating abuse prevalence, types and injuries. *Health Education Research*, 11, 275-286.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S., Suchindran, C., Benefield, T., & Linder, G. F. (2005). Assessing the effects of the dating violence prevention program “Safe dates” using random coefficient regression modeling. *Prevention Science*, 6, 245-258.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Greene, W. F., & Koch, G. G. (2000). The Safe Dates program: 1-year follow-up results. *American Journal of Public Health*, 90, 1619-1622.
- Foshee, V. A., Benefield, T. S., McNaughton Reyes, L., Ennett, S. T., Faris, R., Chang, L. Y., & Suchindran, C. (2013). The peer context and the development of the perpetration of adolescent dating violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 471-486.
- Foshee, V. A., McNaughton Reyes, L., Tharp, A. T., Chang, L. Y., Ennett, S. T., Simon, T. R., & Suchindran, C. (2015). Shared longitudinal predictors of physical peer and dating violence.

- The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 56, 106-112.
- Foshee, V. A., Reyes, H. L., Ennett, S. T., Suchindran, C., Mathias, J. P., Karriker-Jaffe, K. J., & Benefield, T. S. (2011). Risk and protective factors distinguishing profiles of adolescent peer and dating violence perpetration. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 48, 344-350.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Arriaga, X., & Helms, R. (1998). An evaluation of safe dates, an adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health*, 88, 45-50.
- Franchina, J. J., Eisler, R. M., & Moore, T. M. (2001). Masculine gender role stress and intimate abuse: Effects of masculine gender relevance of dating situations and female threat on men's attributions and affective responses. *Psychology of Men & Masculinity*, 2(1), 34.
- Franiuk, R., & Scherr, S. (2013). The lion fell in love with the lamb. gender, violence, and vampires. *Feminist Media Studies*, 13, 14-28.
- Furman, W. (1999). Friends and lovers: The role of peers relationships in adolescent heterosexual romantic relationships. In W.A. Collins and B. Laursen (Eds.), *Relationships as developmental contexts: Minnesota Symposium on Child Development*. (Vol.30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furman, W., Brown, B., & Feiring, C. (1999). *The development of romantic relationships in adolescence*. Cambridge University Press.
- Furman, W., & Shaffer, L. (2003). The role of romantic relationships in adolescent development. *Adolescent Romantic Relations and Sexual Behavior: Theory, Research, and Practical Implications*, 3-22.
- Furman, W., & Shomaker, L.B. (2008). Patterns of interaction in adolescent romantic relationships: Distinct features and links to other close relationships. *Journal of Adolescence*, 31, 771-788.
- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development*, 241-255.
- Furman, W., & Wehner, E.A. (1994). Romantic views: Toward a theory of adolescent romantic relationship. In R. Montemayor, G.R Adams & G.P Gullota. (Eds.), *Advances in adolescent development: Vol. 6. Relationships during adolescence*, p.168-175, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Furman, W., & Wehner, E.A. (1997). Adolescent romantic relationships: A developmental perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1997(78), 21-36.
- Furman, W., & Collins, W. A. (2008). Adolescent romantic relationships and experiences. In K. H. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford.
- Galician, M. (2004). *Sex, love, and romance in the mass media: Analysis and criticism of unrealistic portrayals and their influence*. Routledge.
- Gallagher, K. E., & Parrot, D. J. (2011). What accounts for men's hostile attitudes toward women? The influence of hegemonic male role norms and masculine gender role stress. *Violence Against Women*, 17, 568-583.
- Gallihier, R. V., Welsh, D. P., Rostosky, S. S., & Kawaguchi, M. C. (2004). Interaction and relationship quality in late adolescent romantic couples. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21, 203-216.
- Gamache, D. (1998). Domination and control: The social context of dating violence. In Barrie Levy (Ed.), *Dating violence: Young women in danger* (p.69-83). Seattle: Seal Press.
- Gámez, M. J. (2007). *Guía para ver y analizar Shrek*. Valencia: Nau Llibres.
- Gaoni, L., Black, Q. C., & Baldwin, S. (1998). Defining adolescent behaviour disorder: An overview. *Journal of Adolescence*, 21, 1-13.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2011). Conexión intergeneracional del sexismo: Influencia de variables familiares. *Psicothema*, 23, 382-387.

- Garaigordobil, M., Maganto, C., Pérez, J. I., & Sansinenea, E. (2009). Gender differences in socioemotional factors during adolescence and effects of a violence prevention program. *Journal of Adolescent Health, 44*, 468-477.
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2005). Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: Relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta y habilidades sociales. *Clínica y Salud, 17*, 127-149.
- Garrido, E. F., & Taussig, H. N. (2013). Do parenting practices and pro-social peers moderate the association between intimate partner violence exposure and teen dating violence? *Psychology of Violence, 3*, 354-366.
- Garrido, V. (2001). *Amores que matan: Acoso y violencia contra las mujeres*
- Gerber, G. L. (1995). Gender stereotypes and the problem of marital violence. *Violence and the Prevention of Violence, 145-155*.
- Giordano, P. C., Longmore, M. A., & Manning, W. D. (2006). Gender and the meanings of adolescent romantic relationships: A focus on boys. *American Sociological Review, 71*, 260-287.
- Giordano, P. C., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2005). The romantic relationships of african-american and white adolescents. *The Sociological Quarterly, 46*, 545-568.
- Glick, P., & Hilt, L. (2000). Combative children to ambivalent adults: The development of gender prejudice. *Developmental Social Psychology of Gender, 243-272*.
- Glick, P., Lameiras, M., & Castro, Y. R. (2002). Education and catholic religiosity as predictors of hostile and benevolent sexism toward women and men. *Sex Roles, 47*, 433-441.
- Glick, P., & Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 491-512.
- Glick, P., & Fiske, S. (1999). The ambivalence toward men inventory. *Psychology of Women Quarterly, 23*, 519-536.
- Glick, P., & Fiske, S. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist, 56*, 109-118.
- Glick, P., & Fiske, S. (2011). Ambivalent sexism revisited. *Psychology of Women Quarterly, 35*(3), 530-535.
- Glick, P., Fiske, S., Mladinic, A., Saiz, J. L., Abrams, D., Masser, B., et al. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 763-775.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge University Press.
- Gómez, A. C. (2003). Metalenguaje y otredad: Posmodernidad en shrek. *Revista Latina De Comunicación Social, 56*, 2.
- Gómez, L. (2014). Vampirismo: Drácula y la lógica cinematográfica. *Revista Signa, 23*, 471-494.
- Gómez, S. C., Pernía, M. R. G., & Lacasa, P. (2012). Videojuegos y redes sociales. El proceso de identidad en los sims 3. *RED. Revista De Educación a Distancia, 33*, 1-18.
- González Requena, J. (2006). Clásico, manierista, postclásico. Repensando la historia del cine americano. *Castilla Ediciones, Madrid*
- González, R., & Santana, J. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema, 13*, 127-131.
- González, R., & Santana, J. D. (2001). *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Graciela, F. (1995). Hombres violentos: Mujeres maltratadas. *Aportes a La Investigación y Tratamiento De Un Problema Social. Ed.: Sudamericana, Bs.as*.
- Graham, J. M., & Christiansen, K. (2009). The reliability of romantic love: A reliability generalization meta-analysis. *Personal Relationships, 16*, 49-66.
- Grañeras, M., Mañeru, A., Martín, R., de la Torre, C., & Alcalde, A. (2007). La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: Investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas. *Revista De Educación, 342*, 189-209.

- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Adolescent romance and the parent–child relationship: A contextual perspective. In W. Furman, B. B. Brown & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 235–265). Cambridge: Cambridge University Press.
- Graziano, W. G., & Musser, L. M. (1982). The joining and the parting of ways. *Personal Relationships*, 4, 75-106.
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1982/1986). *Semiótica* Madrid:Gredos.
- Guarinos, V. (2009). Fenómenos televisivos «teenagers»: Prototipias adolescentes en series vistas en España. *Comunicar*, 33, 203-211.
- Gubern, R. (2002). Voluptuosidad sangrienta: Lord ruthven (1819), Carmilla (1872), Conde drácula (1897). *Máscaras de ficción* (pp. 323-368). Anagrama.
- Gwarty-Gibbs, P. A., Stockard, J., & Bohmer, S. (1987). Learning courtship aggression: The influence of parents, peers, and personal experiences. *Family Relations*, 276-282.
- HALLAB, M. Y. (2009). Vampires and psychology: body, soul, and self. *Vapire God: The Allure of the Undead in Western Culture*. Nova Iorque: State University of New York, 49-65.
- Halpern, C. T., Oslak, S. G., Young, M. L., Martin, S. L., & Kupper, L. L. (2001). Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: Findings from the national longitudinal study of adolescent health. *American Journal of Public Health*, 91, 1679-1685.
- Hamburg, D., & Hamburg, D. (2004). On the future on adolescent psychology. In R. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. New York.
- Hamby, S., Finkelhor, D., & Turner, H. (2012). Teen dating violence: Co-occurrence with other victimizations in the national survey of Children’s exposure to violence NatSCEV. *Psychology of Violence*, 2, 111-124.
- Hamby, S., & Turner, H. (2013). Measuring teen dating violence in males and females: Insights from the national survey of children’s exposure to violence. *Psychology of Violence*, 3, 323-339.
- Harris, M. (1991). *Cultural anthropology* (3rd ed.). New York: Harper- Collins.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents* University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hatfield, E. & Sprecher, S. (1986). Measuring passionate love in intimate relationships. *Journal of adolescence*, 9, 383-410.
- Hayes-Smith, R. (2011). Gender norms in the twilight series. *Contexts*, 10, 78-79.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Heiss, J. (1991). Gender and romantic-love roles. *The Sociological Quarterly*, 32, 575-591.
- Hendrick, C., & Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 392.
- Hendrick, C., Hendrick, S. S., & Dicke, A. (1998). The love attitudes scale: Short form. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 147-159.
- Hird, M. J. (2000). An empirical study of adolescent dating aggression in the UK. *Journal of Adolescence*, 23, 69-78.
- Hockey, J. (2009). The life course anticipated: Gender and chronologisation among young people 1. *Journal of Youth Studies*, 12, 227-241.
- Hoerner, K. (1996). Gender roles in disney films: Analyzing behaviors from snow white to simba. *Women’s Studies in Communication*, 19, 213-228.
- Holland, D. C., & Eisenhart, M. A. (1990). *Educated in romance: Women, achievement, and college culture* University of Chicago Press.
- Holtzworth-Munroe, A., Meehan, J. C., Herron, K., Rehman, U., & Stuart, G. L. (2003). Do subtypes of maritally violent men continue to differ over time? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 728.

- Holtzworth-Munroe, A., Rehman, U., & Herron, K. (2000). General and spouse-specific anger and hostility in subtypes of maritally violent men and nonviolent men. *Behavior Therapy, 31*, 603-630.
- Holtzworth-Munroe, A., & Stuart, G. (1994). Typologies of male batterers: Three subtypes and the differences among them. *Psychological Bulletin, 116*, 476-497.
- Huesmann, L. R., Dubow, E. F., & Boxer, P. (2011). The transmission of aggressiveness across generations: Biological, contextual, and social learning processes. *Human Aggression and Violence: Causes, Manifestations, and Consequences*, 123-142.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C., & Eron, L. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology, 39*, 201-221.
- Hunter, R. S., & Kilstrom, N. (1979). Breaking the cycle in abusive families. *The American Journal of Psychiatry, 136*, 125-131.
- Igareda, P., & Aperribay, M. (2012). New moon: Aproximación a la traducción audiovisual del lenguaje de los adolescentes. *Quaderns. Revista De Traducció, 19*, 321-339.
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X., & Inderbitzen, H. M. (2003). The teenage inventory of social skills: Reliability and validity of the spanish translation. *Journal of Adolescence, 26*, 505-510.
- Jackman, M. R. (1994). *The velvet glove: Paternalism and conflict in gender, class, and race relations*. Univ of California Press.
- Jakupcak, M., Lisak, D., & Roemer, L. (2002). The role of masculine ideology and masculine gender role stress in men's perpetration of relationship violence. *Psychology of Men & Masculinity, 3*, 97.
- Jan, C. T., & Janssens, M. (1998). Maternal influences on daughters' gender role attitudes. *Sex Roles, 38*, 171-186.
- Johannesen-Schmidt, M. C., & Eagly, A. H. (2002). Another look at sex differences in preferred mate characteristics: The effects of endorsing the traditional female gender role. *Psychology of Women Quarterly, 26*, 322-328.
- Johnson, M. (2006). Conflict and control: Gender symmetry and asymmetry in domestic violence. *Violence Against Women, 12*, 1003-1018.
- Johnson, M. P. (1995). Patriarchal terrorism and common couple violence: Two forms of violence against women. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 283-294.
- Johnson, M. P., & Ferraro, K. J. (2000). Research on domestic violence in the 1990s: Making distinctions. *Journal of Marriage and Family, 62*, 948-963.
- Johnson, M. P., & Leone, J. M. (2005). The differential effects of intimate terrorism and situational couple violence findings from the national violence against women survey. *Journal of Family Issues, 26*, 322-349.
- Jones, J., & Cunningham, J. (1996). Attachment styles and other predictors of relationship satisfaction in dating couples. *Personal Relationships, 3*, 387-399.
- Jouriles, E., Garrido, E., Rosenfield, D., & McDonald, R. (2009). Experiences of psychological and physical aggression in adolescent romantic relationships: Links to psychological distress. *Child Abuse and Neglect, 33*, 451-460.
- Joyner, K., & Udry, J. R. (2000). You don't bring me anything but down: Adolescent romance and depression. *Journal of Health and Social Behavior, 23*, 369-391.
- Kauffman, J., & Ziegler, E. (1989). In Cichetti D., Carlson V. (Eds.), *The intergenerational transmission of child abuse*. Child maltreatment. Cambridge: Mass.: Cambridge University Press.
- Kaufman, J., & Ziegler, E. (1987). Do abused children become abusive parents? *American Journal of Orthopsychiatry, 57*, 186-192.
- Kayser, K. (1993). *When love dies: The process of marital disaffection* Guilford Press.

- Kelly, J. B., & Johnson, M. P. (2008). Differentiation among types of intimate partner violence: Research update and implications for interventions. *Family Court Review*, 46, 476-499.
- Kersten, K. K., & Kersten, L. K. (1988). *Marriage and the family: Studying close relationships* Harpercollins College Div.
- Kinsfogel, K. M., & Grych, J. H. (2004). Interparental conflict and adolescent dating relationships: Integrating cognitive, emotional, and peer influences. *Journal of Family Psychology*, 18, 505.
- Korchmaros, J., Ybarra, M., Langhinrichsen-Rohling, J., Boyd, D., & Lenhart, A. (2013). Perpetration of teen dating violence in a networked society. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16, 561-567.
- Kratcoski, P. C. (1985). Youth violence directed toward significant others. *Journal of Adolescence*, 8, 145-157.
- Kulik, L. (2004). Predicting gender-role attitudes among mothers and their adolescent daughters in israel. *Affilia*, 19, 437-449.
- Kury, H., Obergefell-Fuchs, J., & Woessner, G. (2004). The extent of family violence in europe a comparison of national surveys. *Violence Against Women*, 10, 749-769.
- Kuttler, A. F., La Greca, A. M., & Prinstein, M. J. (1999). Friendship qualities and social-emotional functioning of adolescents with close, cross-sex friendships. *Journal of Research on Adolescence*, 9, 339-366.
- Laca, F. A., Alzate, R., Sánchez, M., Verdugo, J. C., & Guzmán, J. (2006). Communication and conflict in young Mexican students: Messages and attitudes. *Conflict Resolution Quarterly*, 24, 31-54.
- Lacasa, P. (2002). Medios de comunicación, tecnología y multiculturalidad. En: P. Pardo y L. Méndez (Dir.) *Psicología de la educación multicultural*. Madrid: UNED
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida: Claves--el poderío y la autonomía de las mujeres, feministas--los liderazgos entrañables, para--las negociaciones en el amor* Horas y horas.
- Lameiras, M. (2002). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario De Sexología*, 8, 91-102.
- Lantz, H. R., Schmitt, R. L., & Herman, R. (1973). The preindustrial family in America: A further examination of early magazines. *American Journal of Sociology*, 566-588.
- Larson, R., Csikszentmihalyi, M., & Graef, R. (1980). Mood variability and the psychosocial adjustment of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 469-490.
- Larson, R., & Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers, and adolescents* Basic Books.
- Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5, 55-70.
- Leaper, C., & Anderson, K. J. (1997). Gender development and heterosexual romantic relationships during adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1997, 85-103.
- Lee, J. (1976). *Lovestyles* (rev. ed.). London: Dent.
- Lee, J. A. (1973). *Colours of love: An exploration of the ways of loving* New Press.
- Lee, T. L., Fiske, S. T., Glick, P., & Chen, Z. (2010). Ambivalent sexism in close relationships: (hostile) power and (benevolent) romance shape relationship ideals. *Sex Roles*, 62, 583-601.
- Lee, J. (1977). A typology of styles of love. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 173-182.
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K., & Rainie, L. (2011). Teens, kindness and cruelty on social network sites. *Pew Internet and American Life Project*,
- Lenhart, A., Maddenn, M., & Hitlin, P. (2005). Teens and technology: Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation.
- LeValdo-Gayton, R. (2011). Jacob as tonto: Perpetuating stereotypes that Futher Marginalize natives. *Journal of Mass Media Ethics*, 1, 250-253.

- Levesque, R. J. (1993). The romantic experience of adolescents in satisfying love relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 219-251.
- Leviton, L., Herrera, D., & Miller, S. (2015). Interventions to prevent and reduce teen dating violence. *Journal of Adolescent Health*, 56, S1-S2.
- Ley Orgánica de Medidas de Protección. (2004). Integral contra la violencia de género, n.º 1/2004, de 28 diciembre de 2004. *Ley Orgánica De Medidas De Protección Integral Contra La Violencia De Género*.
- Lichter, E., & McCloskey, L. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Woman Quarterly*, 28, 344-357.
- Lindhorst, T., & Beadnell, B. (2011). The long arc of recovery: Characterizing intimate partner violence and its psychological effects across 17 years. *Violence Against Women*, 17, 480-499.
- Lippa, R. (2001). On deconstructing and reconstructing masculinity-femininity. *Journal of Research in Personality*, 35, 168-207.
- Lorente Acosta, M. (2001). Mi marido me pega lo normal. Agresión a la mujer: Realidades y mitos.
- Lumley, V. A., McNeil, C. B., Herschell, A. D., & Bahl, A. B. (2002). An examination of gender differences among young children with disruptive behavior disorders. *Child Study Journal*, 32, 89-100.
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Madsen, S., & Collins, W. (2005). Differential predictions of young adult romantic relationships from transitory vs. longer romantic experiences during adolescence. *Biennial Meeting of the Society for Research on Child Development*, Atlanta, GA.
- Magdol, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., & Silva, P. A. (1998). Developmental antecedents of partner abuse: A prospective-longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 375.
- Márquez, A. (2003). Shrek: The animated fairytale princess re-invented. *Fifty Years of English Studies in Spain (1952-2002), a Commemorative Volume: Actas Del XXVI Congreso De AEDEAN (Asociación Española De Estudios Anglonorteamericanos): Santiago De Compostela, 12-14 De Diciembre De 2002*.
- Martín Serrano, M., & Velarde, H. (2001). Introducción del "informe juventud en España 2000".
- Martínez, A., & Merlino, A. (2012). Normas de género en el discurso cinematográfico infantil: El eterno retorno del "final feliz". *Cuestiones De Género: De La Igualdad y La Diferencia*, 7, 79-97.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A., & Garmez, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 1635-1659.
- McLean, K. C., & Breen, A. V. (2009). Processes and content of narrative identity development in adolescence: Gender and well-being. *Developmental Psychology*, 45, 702.
- Medrano, C. (2008). ¿Qué valores perciben los adolescentes en sus programas preferidos de TV? *Comunicar*, 31, 387-392.
- Merskin, D. (2011). A boyfriend to die for: Edward cullen as compensated psychopath in sthephanie Meyer's twilight. *Journal of Communication Inquiry*, 35, 157-178.
- Michener, H., DeLamater, J., & Schwartz, S. (1986). *Social psychology*. San Diego: CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Miguel, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Milaniak, I., & Widom, C. S. (2014). Does child abuse and neglect increase risk for perpetration of violence inside and outside the home? *Psychology of Violence*, 22, 1-10.

- Millán, P. J. (2003). Shrek: Reflexiones contadas sobre la ficción y la parodia. *CAUCE, Revista De Filología y Su Didáctica*, 26, 231-260.
- Mínguez, X. (2012). Subversión e intertextualidad en la saga Shrek. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 227-240.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602-611.
- Moen, P., Erickson, M. A., & Dempster-McClain, D. (1997). Their mother's daughters? the intergenerational transmission of gender attitudes in a world of changing roles. *Journal of Marriage and the Family*, 281-293.
- Molidor, C., & Tolman, R. M. (1998). Gender and contextual factors in adolescent dating violence. *Violence Against Women*, 4, 180-195.
- Monroe, S. M., Rohde, P., Seeley, J. R., & Lewinsohn, P. M. (1999). Life events and depression in adolescence: Relationship loss as a prospective risk factor for first onset of major depressive disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 606.
- Montañés, P., Lemus, S., Bohner, G., Megías, J. L., Moya, M., & García-Retamero, R. (2012). Intergenerational transmission of benevolent sexism from mothers to daughters and its relation to daughters' academic performance and Goals. *Sex Roles*, 66, 468-478.
- Montañés, P., de Lemus, S., Moya, M., Bohner, G., & Megías, J. (2013). How attractive are sexist intimates to adolescents? the influence of sexist beliefs and relationship experience. *Psychology of Woman Quarterly*, 37, 494-506.
- Montgomery, M. J., & Sorell, G. T. (1998). Love and dating experience in early and middle adolescence: Grade and gender comparisons. *Journal of Adolescence*, 21, 677-689.
- Moore, T., & Stuart, G. (2005). A review of the literature on masculinity and partner Violence. *Psychology of Men & Masculinity*, 6, 46-61.
- Morduchowicz, R., Marcon, A. & Minzi, V. (2004). El cine de animación. Retrieved from www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/materialcinedeanimacion.pdf
- Moya, M., Poeschl, G., Glick, P., Páez, D., & Fernandez Sedano, I. (2005). Sexisme, masculinité-féminité et facteurs culturels. *Revue Internationale De Psychologie Sociale*, 18, 141-167.
- Moya, M., & Expósito, F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses: Neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13, 643-649.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D., & González, M. P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescence Health*, 40, 298-304.
- Muñoz-Rivas, M. J., Rodríguez, J. M., Graña, J. L., O'Leary, K. D., & González, M. (2007). Validación de la versión modificada de la conflicts tactic scale (M-CTS) en población juvenil española. *Psicothema*, 19, 693-698.
- Niolon, P. H., Vivolo-Kantor, A. M., Latzman, N. E., Valle, L. A., Kuoh, H., Burton, T., & Tharp, A. T. (2015). Prevalence of teen dating violence and co-occurring risk factors among middle school youth in high-risk urban communities. *Journal of Adolescence Health*, 56, 5-13.
- Noller, P. (1996). What is this thing called love? defining the love that supports marriage and family. *Personal Relationships*, 3, 97-115.
- Núñez, T., & Loscertales, F. (2008). El cine de animación visto en casa: Dibujos animados y TV. *Comunicar*, 31, 757-763.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M., & Wohlrab, D. (2007). Gender differences in moral motivation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 26-52.
- O'Keefe, M., & Treister, L. (1998). Victims of dating violence among high school students: Are the predictors different for males and females? *Violence Against Women*, 4, 195-223.
- O'Keefe, M. (2005). Teen dating violence: A review of risk factors and prevention efforts. *National Electronic Network on Violence Against Women*, 1-13.

- O'Sullivan, L. F., & Meyer-Bahlburg, H. F. (2003). African-american and latina inner-city girls' reports of romantic and sexual development. *Journal of Social and Personal Relationships, 20*, 221-238.
- O'Keefe, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence, 12*, 546-568.
- O'Leary, K. D., Slep, A. M. S., Avery-Leaf, S., & Cascardi, M. (2008). Gender differences in dating aggression among multiethnic high school students. *Journal of Adolescent Health, 42*(5), 473-479.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Owens, D. J., & Straus, M. A. (1975). The social structure of violence in childhood and approval of violence as an adult. *Aggressive Behavior, 1*, 193-211.
- Pastorino, E., Dunham, R. M., Kidwell, J., Bacho, R., & Lamborn, S. D. (1997). Domain-specific gender comparisons in identity development among college youth: Ideology and relationships. *Adolescence, 32*(127), 559.
- Patching, J. W., & Hinduja, S. (2014). Research in review. cyberbullying research center.
- Pearce, M. J., Boergers, J., & Prinstein, M. J. (2002). Adolescent obesity, overt and relational peer victimization, and romantic relationships. *Obesity Research, 10*(5), 386-393.
- Pearson, M. (2004). Love U2: Communication smarts for all relationships. *Berkeley, CA: Dibble Fund for Marriage Education*.
- Pellegrini, A. (1994). A longitudinal study of school peer networks and adjustment to middle school. *Educational Psychology, 14*, 403-412.
- Petersen, A. C., Leffert, N., & Graham, B. L. (1995). Adolescent development and the emergence of sexuality. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 25*, 4-17.
- Picard, P. (2007). Tech abuse in teen relationships. Chicago, IL: Teen Research Unlimited. <http://www.loveisrespect.org/wp-content/uploads/2009/03/liz-claiborne-2007-tech-relationship-abuse.pdf>. Accessed 3/24/11.
- Pleck, J. (1995). The gender role strain paradigm. An update in RF Levant & WS Pollack (eds.), *A new psychology of men* (pp. 11-32).
- Pleck, J. H. (1981). *The myth of masculinity* MIT Press (MA).
- Pratto, F. (1996). Sexual politics: The gender gap in the bedroom, the cupboard, and the cabinet. *Sex, Power, Conflict: Evolutionary and Feminist Perspectives, 179-230*.
- Propp, V. (1927/2001). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- Radway, J. (1981). The utopian impulse in popular literature: Gothic romances and "feminist" protest. *American Quarterly, 140-162*.
- Radway, J. A. (1983). Women read the romance: The interaction of text and context. *Feminist Studies, 53-78*.
- Raffaelli, M., & Ontai, L. (2004). Gender socialization in Latino/a families: Results from two retrospective studies. *Sex Roles, 50*, 287-299.
- Raymond, C. (1998). Implicit theories of relationships: Assessment and prediction of romantic relationship initiation, coping, and longevity. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 360-370.
- Regan, P. C., & Joshi, A. (2003). Ideal partner preferences among adolescents. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 31*, 13-20.
- Reidy, T. J. (1977). The aggressive characteristics of abused and neglected children. *Journal of Clinical Psychology, 33*, 1140-1145.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., Van der Schoot, M., & Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior, 37*, 215-222.
- Reis, H. T., Collins, W. A., & Berscheid, E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychological Bulletin, 126*, 844.

- Reitzel-Jaffe, D., & Wolfe, D. A. (2001). Predictors of relationship abuse among young men. *Journal of Interpersonal Violence, 16*, 99-115.
- Riggs, D. S., O'LEARY, K. D., & Breslin, F. C. (1990). Multiple correlates of physical aggression in dating couples. *Journal of Interpersonal Violence, 5*, 61-73.
- Riggs, D. S., & O'Leary, K. D. (1989). A theoretical model of courtship aggression. In M. A. Pirog-Good, & J. E. and Stets (Eds.), *Violence in dating relationships: Emerging social issues* (pp. 53-70). New York: Praeger.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Vallejo, P. (2013). La fiabilidad y la validez de la escala de mitos hacia el amor: Las creencias de los y las adolescentes. *Revista De Psicología Social, 28*, 157-168.
- Rodríguez, V., Sánchez, C., & Alonso, D. (2006). Creencias de adolescentes y jóvenes en torno a la violencia de género y las relaciones de pareja. *Revista De Trabajo Social, 189*-204.
- Rodríguez-Castro, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V., & Faílde, J. M. (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. *SUMMA Psicológica UST, 6*, 131-142.
- Rohrbeck, C. A., & Twentyman, C. T. (1986). Multimodal assessment of impulsiveness in abusing, neglecting, and nonmaltreating mothers and their preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*, 231.
- Ron, R., Álvarez, A., & Núñez, P. (2013). *Los efectos del marketing digital en niños y jóvenes. smartphones y tablets ¿enseñan o distraen?* ESIC.
- Ros, N. (2007). El film Shrek: Una posibilidad desde la educación artística para trabajar en la formación docente la lectura de la identidad y los valores. *Revista Iberoamericana De Educación, 44*, 1-12.
- Roscoe, B., Diana, M. S., & Brooks, R. H. (1987). Early, middle, and late adolescents' views on dating and factors influencing partner selection. *Adolescence*.
- Rubin, Z. (1970). Measurement of romantic love. *Journal of Personality and Social Psychology, 16*, 265-273.
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., Amor, P., & y López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: Una revisión crítica. *Anuario De Psicología Jurídica, 25*, 47-56.
- Rudman, L., & Heppen, J. (2000). Someday my prince will come: Implicit romantic fantasies and women's avoidance of power. *Manuscript Submitted for Publication*,
- Rudman, L. A., & Fairchild, K. (2007). The F word: Is feminism incompatible with beauty and romance? *Psychology of Women Quarterly, 31*, 125-136.
- Rudman, L. A., & Glick, P. (2008). The social psychology of gender. *New York, NY: Guilford*,
- Salom, M. E. (2011). The twilight saga: Franquicias cinematográficas, consumo participativo e identidades culturales. *Pasado, Presente y Futuro De La Cultura Popular: Espacios y Contextos: Actas Del IV Congreso De La SELICUP, 18*.
- Sangrador, J. L. (1993). Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico. *Psicothema, 5*, 181-196.
- Sanmartín, J., Molina, A., & García, Y. (2003). *Informe internacional 2003: Violencia contra la mujer en las relaciones de pareja: Estadísticas y legislación* Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Sanpedro, P. (2005). El mito del amor y sus consecuencias en los vínculos de pareja. *Disenso, 45*
- Sarasua, B., Zubizarreta, I., Echeburúa, E., & De Corral, P. (2007). Perfil psicopatológico diferencial de las víctimas de violencia de pareja en función de la edad. *Psicothema, 19*, 459-466.
- Saurer, M. K., & Eisler, R. M. (1990). The role of masculine gender role stress in expressivity and social support network factors. *Sex Roles, 23*, 261-271.
- Savage, J., Palmer, J. E., & Martin, A. B. (2014). Intergenerational transmission: Physical abuse and violent vs. nonviolent criminal outcomes. *Journal of Family and Violence, 29*, 739-748.

- Schäfer, G. (2008). Romantic love in heterosexual relationships: Women's experiences. *Journal of Social Sciences*, 16, 187-197.
- Schubert, K. (2015). Building a culture of health: Promoting healthy relationships and reducing teen dating violence. *Journal of Adolescence Health*, 56, 3-4.
- Schubert, K. (2015). Building a culture of health: Promoting healthy relationships and reducing teen dating violence. *Journal of Adolescent Health*, 56, S3-S4.
- Schwartz, S., & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 1010.
- Sebastián, J., Verdugo, A., & Ortiz, B. (2014). Jealousy and violence in dating relationships: Gender-related differences among a Spanish Sample. *Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-12.
- Seiffge-Krenke, I., & Lang, J. (2002). Forming and maintaining romantic relations from early adolescence to young adulthood: Evidence of a developmental sequence. S. Shulman & I. Seiffge-Krenke (Co-Chairs), *Antecedents of the Quality and Stability of Adolescent Romantic Relationships. Symposium Conducted at the Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, New Orleans, LA.*
- Sharp, E., & Ganong, L. (2000). Raising awareness about marital expectations: Are unrealistic beliefs changed by integrative teaching? *Family Relations*, 49, 71-76.
- Sharper, D., & Taylor, J. (1999). An examination of variables from a social-developmental model to explain physical and psychological dating Violence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31, 165-175.
- Shulman, S., & Scharf, M. (2000). Adolescent romantic behaviors and perceptions: Age-and gender-related differences, and links with family and peer relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 99-118.
- Sibley, C. G., & Overall, N. C. (2011). A dual process motivational model of ambivalent sexism and gender differences in romantic partner preferences. *Psychology of Women Quarterly*, 35, 303-317.
- Signorella, M. L., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 13, 147-183.
- Silbereisen, R., Schwarz, B., & Nurmi, J. (1998). Timing of first romantic involvement: Commonalities and differences in the former Germanys. *Adolescence, Cultures, and Conflicts: Growing Up in Europe*, 129-148.
- Silverman, J. G., Raj, A., Mucci, L. A., & Hathaway, J. E. (2001). Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. *Jama*, 286, 572-579.
- Silverman, J. S. (1998). Fallacies about love and marriage. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 16, 255-259.
- Simon, V. A., Aikins, J. W., & Prinstein, M. J. (2008). Romantic partner selection and socialization during early adolescence. *Child Development*, 79, 1676-1692.
- Simón, N. (2009). Del mito del amor romántico a la construcción de relaciones amorosas entre iguales: Una mirada feminista. *Poder, Poderes y Empoderamiento... ¿Y El Amor? ¡Ah, El Amor!* 51-62.
- Simón, N. (2009). Del mito del amor romántico a la construcción de relaciones amorosas entre iguales: Una mirada feminista. *Actas 5º Congreso Estatal Isonomía Sobre Igualdad Entre Mujeres y Hombres*, 51-62.
- Simpson, J., Collins, W.A, Tran, S. & Haydon, K.C. 2007. Attachment and the experience and expression of emotions in romantic relationships: a developmental perspective. *Journal of Personal. Social Psychology* 72, 355-367.
- Siverio, M. A., & García, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de Psicología*, 23, 41-48.
- Slaby, R. G., & Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 849-856.

- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, *57*, 255-284.
- Sprecher, S., & Metts, S. (1989). Development of the "romantic beliefs scale" and examination of the effects of gender and gender-role orientation. *Journal of Social and Personal Relationships*, *6*, 387-411.
- Sprecher, S., & Metts, S. (1999). Romantics beliefs: Their influence on relationships and patterns of change over time. *Journal of Social and Personal Relationships*, *16*, 834-851.
- Sprecher, S., & Toro-Morn, M. (2002). A study of men and women from different sides of earth to determine if men are from Mars and women from Venus in their beliefs about love and romantics relationships. *Sex Roles*, *46*, 131-147.
- Steinmetz, S. K. (1977). The battered husband syndrome. *Victimology*, *2*, 499-509.
- Stenberg, R. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, *93*, 119-135.
- Stenberg, R. (1997). Construct validation of a triangular love scale. *European Journal of Social Psychology*, *27*, 313-335.
- Stenström, A. B., & Jörgensen, A. M. (2008). A matter of politeness? A contrastive study of phatic talk in teenage conversation. *Pragmatics*, *18*, 635-657.
- Straus, M. A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The conflict tactics scales (CTS). *Journal of Marriage and the Family*, 75-88.
- Straus, M. A. (2011). Gender symmetry and mutuality in perpetration of clinical-level partner violence: Empirical evidence and implications for prevention and treatment. *Aggression and Violent Behavior*, *16*, 279-288.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Boney-McCoy, S., & Sugarman, D. B. (1996). The revised conflict tactics scales (CTS2) development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues*, *17*, 283-316.
- Struch, N., Schwartz, S. H., & Van Der Kloot, Willem A. (2002). Meanings of basic values for women and men: A cross-cultural analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*, 16-28.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*: Edited by HS Perry and ML Gawel.
- Swim, J. K., Aikin, K. J., Hall, W. S., & Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*(2), 199.
- Tallen, R. (2011). Killing with silence, not even softly. *Journal of Mass Media Ethics*, *26*, 246-249.
- Taylor, J. (2014). Romance and the female gaze obscuring gendered violence in the twilight saga. *Feminist Media Studies*, *14*, 388-402.
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, *38*, 615.
- Teten, A. L., Ball, B., Valle, L. A., Noonan, R., & Rosenbluth, B. (2009). Considerations for the definition, measurement, consequences, and prevention of dating violence victimization among adolescent girls. *Journal of Women's Health*, *18*, 923-927.
- Thompson, M. P., Basile, K. C., Hertz, M. F., & Sitterle, D. (2006). *Measuring intimate partner violence victimization and perpetration: A compendium of assessment tools*. Atlanta, Georgia: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Thorne, B. (1986). Girls and boys together, but mostly apart. In W. W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationship and development* (pp. 167-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Torres, C., Robles, J. M., & Marco, S. (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Torres, L. (2010). Nuevos retos para la escuela coeducativa. iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: Una mirada general. *Revista Pedagógica*, *23*, 15-44.
- Tougas, F., Brown, R., Beaton, A. M., & Joly, S. (1995). Neosexim: Plus ça change, plus c'est pareil. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*, 842-849.

- Ttofi, M., Farrington, D., Los el, F., & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 63-73.
- Turpin, K. (2008). Holding out for a hero: An analysis of the damsel in distress motif employed by romance novelists and how readers interpret and utilize this image. *American Sociological Annual Meeting*,
- UNESCO. (2011). In UNESCO (Ed.), *Media and information literacy. curriculum for teachers*. Paris.
- 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, 633-649.
- Vandenbosch, L., & Eggermont, S. (2014). The role of television in adolescents' sexual attitudes: Exploring the explanatory value of the three-step self-objectification process. *Poetics*, 45, 19-35.
- Viki, G. T., Abrams, D., and Hutchison, P. (2003). The true romantic: Benevolent sexism and paternalistic chivalry. *Sex Roles*, 49, 533-537.
- Vorbach, A. M. (2002). *The relationship between emotional competence and social competence among early adolescents*
- Walker, L. (1984). The battered woman (1979). *The Battered Woman Syndrome*,
- Walkerline, V. (1984). Some day my prince will come: Young girls and the preparation for adolescent sexuality. *Gender and Generation*, 162-184.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164-172.
- Weaver, S. E., & Ganong, L. H. (2004). The factor structure of the romantic beliefs scale for african americans and european americans. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21, 171-185.
- Wekerle, C., & Wolfe, D. A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: Theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review*, 19, 435-456.
- Welsh, D. P., & Dickson, J. W. (2005). Video-recall procedures for examining subjective understanding in observational data. *Journal of Family Psychology*, 19(1), 62.
- Whitehouse, G. (2011). Twilight as a cultural force. *Journal of Mass Media Ethics*, 26, 240-242.
- Widom, C. S. (1989). The cycle of Violence. *Science*, 244, 160-166.
- Widom, C. S. (1989). Does violence beget violence? A critical examination of the literature. *Psychological Bulletin*, 106, 3-28.
- Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats*. Eugene, OR: Center for safe and responsible internet use.
- Williams, S. T., Conger, K. J., & Blozis, S. A. (2007). The development of interpersonal aggression during adolescence: The importance of parents, siblings, and family economics. *Child Development*, 78, 1526-1542.
- Wolfe, D. A., Crooks, C., Jaffe, P., Chiodo, D., Hughes, R., Ellis, W., & Donner, A. (2009). A school-based program to prevent adolescent dating violence: A cluster randomized trial. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 163, 692-699.
- Wolfe, D. A., & Feiring, C. (2000). Dating violence through the lens of adolescent romantic relationships. *Child Maltreatment*, 5, 360-363.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P., Wilson, S. K., & Zak, L. (1985). Children of battered women: The relation of child behavior to family violence and maternal stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 657.
- Wolfe, D. A., & Mosk, M. D. (1983). Behavioral comparisons of children from abusive and distressed families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 702.
- Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C., & Straatman, A. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. *Psychological Assessment*, 13, 277.

- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A., Grasley, C., & Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: A controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 279-291.
- Wolitzky-Taylor, K. B., Ruggiero, K. J., Danielson, C. K., Resnick, H. S., Hanson, R. F., Smith, D. W., & Kilpatrick, D. G. (2008). Prevalence and correlates of dating violence in a national sample of adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 47*, 755-762.
- Wood, J. (2001). The normalization of violence in heterosexual romantic relationships: Women's narrative of love and violence. *Journal of Social and Personal Relationships, 18*, 239-261.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and meta-analysis. *Journal of applied developmental psychology. (2015, Online First)*,
- Yela, C. (2000). *El amor desde la psicología social: Ni tan libres, ni tan racionales*. Madrid: Pirámide.
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: Mitos, paradojas y problemas. *Encuentros En Psicología Social, 1*, 263-267.
- Yela, C. (1995). Análisis psico-sociológico del comportamiento amoroso. *Complutense University of Madrid, Spain*,
- Yela, C. (1998). Temporal course of the basic components of love throughout relationships. *Psychology in Spain, 2*, 76-86.
- Zeidner, M., & Kadula, I. (2008). Romantic love: What's emotional intelligence (EI) got to do with it? *Personality and Individual Differences, 44*, 1684-1695.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Siebenbruner, J., & Collins, W. A. (2001). Diverse aspects of dating: Associations with psychosocial functioning from early to middle adolescence. *Journal of Adolescence, 24*, 313-336.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Siebenbruner, J., & Collins, W. A. (2004). A prospective study of intraindividual and peer influences on adolescents' heterosexual romantic and sexual behavior. *Archives of Sexual Behavior, 33*, 381-394.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 117-141.
- Zosuls, K. M., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Shrout, P. E., Bornstein, M. H., & Greulich, F. K. (2009). The acquisition of gender labels in infancy: Implications for gender-typed play. *Developmental Psychology, 45*, 688.
- Zumalde, E. C., Gutiérrez, A. E., & Corral, S. (2007). Trastorno por estrés postraumático y su relación con esquemas cognitivos disfuncionales en mujeres maltratadas. *Psicothema, 19*, 446-451.
- Zweig, J. M., Dank, M., Yahner, J., & Lachman, P. (2013). The rate of cyber dating abuse among teens and how it relates to other forms of teen dating violence. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 1063-1077.
- Zweig, J. M., Lachman, P., Yahner, J., & Dank, M. (2014). Correlates of cyber dating abuse among teens. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 1306-1321.

ANEXOS

ANEXO I

Instrumentos de Evaluación Utilizados

a. Cuestionario de Autoestima EAR (Rosenberg, 1965)

Indica el nivel de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los siguientes ítems, teniendo en cuenta que 1 = totalmente en desacuerdo y 4 = totalmente de acuerdo

	1	2	3	4
1. En general, estoy satisfecho conmigo mismo				
2. A veces pienso que no soy bueno en nada				
3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades				
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas				
5. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso				
6. A veces me siento realmente inútil				
7. Tengo la sensación de que soy una persona de valía al menos igual que la mayoría de la gente				
8. Ojalá me respetara más a mí mismo				
9. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado				
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo				

b. Inventario (I-CE) de BarOn (2003)

Selecciona una de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, teniendo en cuenta que 1 = rara vez o nunca es mi caso; 2 = pocas veces es mi caso; 3 = a veces es mi caso; 4 = muchas veces es mi caso; y 5 = con mucha frecuencia o siempre es mi caso.

	1	2	3	4	5
1. Me gusta ayudar a la gente					
2. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás					
3. No soy capaz de expresar mis ideas					
4. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen					
5. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir					
6. Soy bueno(a) para comprender los sentimientos de las personas					
7. A la gente le resulta difícil confiar en mí					

	1	2	3	4	5
8. Mis amigos me confían sus intimidades					
9. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento					
10. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decirselo					
11. Me importa lo que puede sucederle a los demás					
12. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones					
13. Me resulta difícil decir “no” aunque tenga el deseo de hacerlo					
14. Soy capaz de respetar a los demás					
15. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso					
16. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas					
17. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respete la ley					
18. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza					
19. Me es difícil ver sufrir a la gente					
20. Intento no herir los sentimientos de los demás					
21. Me es difícil hacer valer mis derechos					

c. Cuestionario sobre la Justificación del Sexismo y Violencia de Género (Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R., 2010)

Indica el nivel de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los siguientes ítems, teniendo en cuenta que 1 = Nada de acuerdo, 2 = Algo de acuerdo, 3 = Bastante acuerdo y 4 = muy de acuerdo

	1	2	3	4
1. El hombre que parece agresivo es más atractivo				
2. Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés				
3. Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que no era tuyo				
4. Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan quién es el que manda				
5. Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero conviene que no le denuncie				
6. Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación				
7. Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido				
8. Los hombres no deben llorar				
9. Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo				
10. Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quién es el que manda				
11. Para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre				

	1	2	3	4
12. La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí				
13. Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle				

d. Escala sobre Creencias Románticas (Sprecher, S. & Metts, S., 1989)

Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes creencias, teniendo en cuenta que: Totalmente de acuerdo = 7, Ni acuerdo ni en desacuerdo = 4, Totalmente en desacuerdo = 1

	1	2	3	4	5	6	7
1. No necesito conocer a alguien durante un tiempo antes de enamorarme de él o ella.							
2. Si estuviera enamorado/a de alguien, me comprometería con él o ella aunque mis padres y amigos/as desaprobaran la relación.							
3. Una vez que experimente el "verdadero amor", nunca volveré a experimentarlo de nuevo, con la misma intensidad con otra persona.							
4. Creo que estar verdaderamente enamorado es estarlo para siempre.							
5. Si amo a alguien, sé que puedo hacer que la relación funcione a pesar de las dificultades.							
6. Cuando encuentre mi "verdadero amor", probablemente lo sabré poco después de encontrarnos.							
7. Estoy seguro/a de que cada nuevo aspecto que conozca acerca de la persona elegida para un compromiso a largo plazo, me agradará.							
8. La relación que tenga con mi "verdadero amor" será casi perfecta.							
9. Si amo a alguien, encontraré la forma de que estemos juntos independientemente de los inconvenientes que existan, distancia física o cualquier otra barrera.							
10. Habrá un sólo verdadero amor para mí.							
11. Si la relación que mantengo es la que se supone tiene que ser, cualquier obstáculo (por ejemplo, falta de dinero, distancia física, conflictos en el trabajo) podrá superarse.							
12. Si encuentro a la persona adecuada es muy probable que me enamore casi de inmediato.							
13. Cuento con que en mi relación de pareja, el amor romántico en realidad perdure; no desaparecerá con el tiempo.							
14. La persona a quien ame será la pareja romántica perfecta; por ejemplo, él/ella será tolerante, comprensivo/a y me amará.							
15. Creo que si mi pareja y yo nos queremos podremos superar cualquier problema que nos surja.							

e. Cuestionario acerca de Consejos escuchados a personas adultas (Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R., 2010)

Indica en qué medida has escuchado a personas adultas los siguientes consejos, teniendo en cuenta: 1 = nunca; 2 = a veces; 3 = a menudo y 4 = muchas veces.

	1	2	3	4
1. Para tener una buena relación de pareja tienes que encontrar tu media naranja y así llegar a ser como una sola persona				
2. Los celos son una expresión de amor				
3. Para tener una buena relación de pareja conviene que el hombre sea un poco superior a la mujer, en edad, en el dinero que gana...				
4. Las mujeres deben evitar llevar la contraria al hombre que quieren				

f. Ideas relacionadas con la construcción cultural del amor romántico

Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes creencias, teniendo en cuenta que: Totalmente de acuerdo = 7, Ni acuerdo ni en desacuerdo = 4, Totalmente en desacuerdo = 1

	1	2	3	4	5	6	7
1. Para ser feliz has de encontrar a tu media naranja							
2. El amor lo puede todo							
3. Los celos son una expresión de amor.							
4. Por amor hay que estar dispuesto a darlo todo.							
5. Estar enamorado es estarlo para siempre.							

g. The Masculine Gender Role Stress (MGRS) (Eisler, R.M. & Skidmore, J.R., 1987)

Siguiendo la escala indicada más abajo, puntúa de 0 a 5 cada una de las siguientes situaciones que se te presentan o podrían presentar en un futuro, según el nivel de ansiedad que crees podrían generarte.

- 0 Ninguna ansiedad
- 1 Casi ninguna ansiedad
- 2 Algo de ansiedad
- 3 Bastante ansiedad
- 4 Demasiada ansiedad
- 5 Mucha ansiedad

FACTOR 3.- (“Subordinación a la mujer”)

- Ser superado en el trabajo por una mujer
- Tener como jefe a una mujer
- Dejar a una mujer tomar el control de la situación
- Estar casado con alguien que gane más dinero que tú
- Estar con una mujer que tiene más éxito que tú
- Ser superado en un juego por una mujer
- Necesitar que tu pareja trabaje fuera de casa para ayudar a la familia
- Admitir ante tus amigos que realizas las tareas domésticas

FACTOR 4.- (Inferioridad Intelectual)

- Tener que preguntar por una dirección cuando estás perdido
- Trabajar con gente que parece más ambiciosa que tú
- Hablar con una feminista
- Que haya gente que diga que eres indeciso
- Que haya quien diga que eres demasiado emocional
- Trabajar con gente intelectualmente más brillante que tú
- Quedarte en casa durante el día con tu hijo enfermo

h. Cuestionario sobre Percepción de Maltrato en la adolescencia (Díaz-Aguado, M.J. y Martínez Arias, R., 2013)

h.1. Piensa hasta qué punto la conducta de un chico a una chica con la que sale puede considerarse maltrato. Teniendo en cuenta la siguiente escala: 1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante y 4 = mucho.

	1	2	3	4
81. Decirle que no vale nada.				
82. Hacerle sentir miedo.				
83. Insultarla.				
84. Romperle algo.				
85. Decirle con quien puede o no puede hablar, a donde puede o no ir.				
86. Tratar de que no vea a sus amigas.				
87. Controlar todo lo que hace.				

	1	2	3	4
88. Insistir en tener una relación sexual cuando ella no quiere.				
89. Decirle que si le deja le hará daño.				
90. Pegarla.				
91. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.				
92. Grabarla en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que ella lo sepa.				
93. Enviarle mensajes por internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando.				
94. Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que ella hubiera dado permiso.				

h.2 Piensa hasta qué punto la siguiente conducta de una chica hacia su novio puede considerarse maltrato. Teniendo en cuenta la siguiente escala: 1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante y 4 = mucho.

	1	2	3	4
95. Decirle que no vale nada.				
96. Hacerle sentir miedo.				
97. Insultarle.				
98. Romperle algo.				
99. Decirle con quien puede o no puede hablar, o a donde puede o no ir.				
100. Tratar de que no vea a sus amigos				
101. Controlar todo lo que hace.				
102. Insistir en tener una relación sexual, cuando él no quiere.				
103. Decirle que si le deja le hará daño.				
104. Pegarle.				
105. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.				
106. Grabarle en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que él lo sepa.				
107. Enviarle mensajes por internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando.				
108. Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que él hubiera dado permiso				

i. The Revised Conflict Tactics Scale, CTS2 (Straus, 1979)

Indica la frecuencia con la que tú o tu novio/a habéis hecho lo que se detalla a continuación mientras discutíais. Si actualmente no tienes novio/a completa las preguntas de acuerdo a tu relación más reciente:

- 0 nunca
- 1 rara vez
- 2 algunas veces
- 3 a menudo
- 4 muy a menudo

Items de la escala de agresión psicológica:

- 1. Insulté a mi pareja
- 2. Mi pareja me insultó

- 3. Pisé a mi pareja
- 4. Mi pareja me pisó

- 5. Dije algo para fastidiar a mi pareja
- 6. Mi pareja dijo algo para fastidiarme

- 7. Llamé a mi pareja gordo/a o feo/a
- 8. Mi pareja me llamó gordo/a o feo/a

- 9. Destruí algo que pertenecía a mi pareja
- 10. Mi pareja destruyó algo que me pertenecía

- 11. Amenacé con golpear o lanzar algo a mi pareja
- 12. Mi pareja me amenazó con golpearme o lanzarme algo

Items de la escala de agresión física:

- 1. Lancé algo a mi pareja que pudo hacerle daño
- 2. Mi pareja me lanzó algo que pudo hacerme daño

- 3. Retorcí el brazo a mi pareja o le tiré del pelo
- 4. Mi pareja me retorció el brazo o me tiró del pelo

5. Agarré a mi pareja
6. Mi pareja me agarró

7. Di una torta a mi pareja
8. Mi pareja me dio una torta

9. Amenacé con un objeto a mi pareja
10. Mi pareja me amenazó con un objeto

11. Di un puñetazo a mi pareja
12. Mi pareja me dio un puñetazo

13. Agarré por el cuello a mi pareja
14. Mi pareja me agarró por el cuello

15. Golpeé a mi pareja contra una pared
16. Mi pareja me golpeó contra la pared

17. Pegué a mi pareja
18. Mi pareja me pegó

19. Le hice una quemadura a mi pareja
20. Mi pareja me hizo una quemadura

21. Di una patada a mi pareja
22. Mi pareja me dio una patada

ANEXO II

Tablas de resultados sobre la percepción del maltrato, de las chicas a los chicos

Tabla a1. Grupo completo

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
95. Decirle que no vale nada.	4,9%	9,7%	31,4%	54,0%
96. Hacerle sentir miedo.	4,5%	10,4%	24,3%	60,8%
97. Insultarle.	5,5%	10,8%	28,5%	55,2%
98. Romperle algo.	4,6%	9,8%	27,7%	57,8%
99. Decirle con quien puede o no puede hablar, o a donde puede o no ir.	3,9%	8,1%	26,9%	61,1%
100. Tratar de que no vea a sus amigos	3,9%	9,5%	22,3%	64,3%
101. Controlar todo lo que hace.	3,5%	9,5%	25,6%	61,4%
102. Insistir en tener una relación sexual, cuando él no quiere.	6,8%	10,5%	18,4%	64,3%
103. Decirle que si le deja le hará daño.	4,3%	9,0%	16,8%	69,9%
104. Pegarle.	3,6%	5,9%	11,6%	78,9%
105. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.	3,3%	5,5%	14,0%	77,2%
106. Grabarle en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que ella lo sepa.	4,3%	8,2%	24,1%	63,3%
107. Enviarle mensajes por internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando.	3,2%	5,1%	18,6%	73,1%
108. Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que él hubiera dado permiso	3,0%	5,2%	17,8%	74,0%

Tabla a2. Grupo chicas

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
95. Decirle que no vale nada.	2,5%	10,2%	32,6%	54,7%
96. Hacerle sentir miedo.	1,7%	10,5%	23,5%	64,3%
97. Insultarle.	4,2%	10,8%	29,2%	55,8%
98. Romperle algo.	2,5%	11,6%	29,7%	56,1%
99. Decirle con quien puede o no puede hablar, o a donde puede o no ir.	2,0%	7,9%	28,3%	61,8%
100. Tratar de que no vea a sus amigos	1,7%	9,9%	24,6%	63,7%
101. Controlar todo lo que hace.	2,0%	10,2%	26,9%	60,9%
102. Insistir en tener una relación sexual, cuando él no quiere.	2,3%	6,8%	16,1%	74,8%
103. Decirle que si le deja le hará daño.	2,3%	7,6%	15,0%	75,1%
104. Pegarle.	1,7%	5,7%	9,9%	82,7%
105. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.	1,4%	4,8%	11,6%	82,2%
106. Grabarle en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que ella lo sepa.	3,4%	7,1%	25,5%	64,0%
107. Enviarle mensajes por internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando.	1,4%	4,5%	17,3%	76,8%
108. Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que él hubiera dado permiso	1,7%	5,1%	15,9%	77,3%

Tabla a3. Grupo chicos

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
95. Decirle que no vale nada.	7,4%	9,1%	30,1%	53,4%
96. Hacerle sentir miedo.	7,4%	10,3%	25,1%	57,2%
97. Insultarle.	6,8%	10,9%	27,7%	54,6%
98. Romperle algo.	6,8%	8,0%	25,7%	59,6%
99. Decirle con quien puede o no puede hablar, o a donde puede o no ir.	5,9%	8,3%	25,4%	60,5%
100. Tratar de que no vea a sus amigos	6,2%	9,1%	19,8%	64,9%
101. Controlar todo lo que hace.	5,0%	8,8%	24,2%	61,9%
102. Insistir en tener una relación sexual, cuando él no quiere.	11,5%	14,5%	20,6%	53,4%
103. Decirle que si le deja le hará daño.	6,5%	10,3%	18,6%	64,6%
104. Pegarle.	5,6%	6,2%	13,3%	74,9%
105. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.	5,3%	6,2%	16,5%	72,0%
106. Grabarle en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que ella lo sepa.	5,3%	9,4%	22,7%	62,5%
107. Enviarle mensajes por internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando.	5,0%	5,6%	20,1%	69,3%
108. Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que él hubiera dado permiso	4,4%	5,3%	19,8%	70,5%

ANEXO III

Tablas de resultados sobre la percepción del maltrato, de los chicos a las chicas

Tabla a4. Grupo completo

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
81. Decirle que no vale nada.	5,6%	12,4%	38,2%	43,8%
82. Hacerle sentir miedo.	4,2%	6,5%	22,8%	66,5%
83. Insultarla.	3,3%	9,7%	32,4%	54,6%
84. Romperle algo.	4,5%	10,7%	27,3%	57,5%
85. Decirle con quien puede o no puede hablar, a donde puede o no ir.	4,2%	7,2%	25,6%	63,0%
86. Tratar de que no vea a sus amigas.	3,9%	7,2%	24,4%	64,5%
87. Controlar todo lo que hace.	4,5%	7,7%	26,7%	61,1%
88. Insistir en tener una relación sexual cuando ella no quiere.	4,2%	5,5%	20,7%	69,7%
89. Decirle que si le deja le hará daño.	5,6%	7,8%	14,2%	72,4%
90. Pegarla.	3,0%	3,2%	3,6%	90,2%
91. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.	3,0%	3,3%	8,1%	85,5%
92. Grabarla en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que ella lo sepa.	4,0%	7,9%	32,2%	55,8%
93. Enviarle mensajes por internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando.	3,2%	3,5%	13,6%	79,8%
94. Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que ella hubiera dado permiso.	3,3%	3,9%	14,9%	77,9%

Tabla a5. Grupo chicas

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
81. Decirle que no vale nada.	2,5%	10,5%	41,4%	45,6%
82. Hacerle sentir miedo.	2,0%	5,7%	20,7%	71,7%
83. Insultarla.	2,3%	9,1%	34,0%	54,7%
84. Romperle algo.	2,3%	9,9%	30,6%	57,2%
85. Decirle con quien puede o no puede hablar, a donde puede o no ir.	2,5%	6,8%	25,5%	65,2%
86. Tratar de que no vea a sus amigas.	2,5%	7,4%	23,2%	66,9%
87. Controlar todo lo que hace.	2,3%	6,8%	28,3%	62,6%
88. Insistir en tener una relación sexual cuando ella no quiere.	1,7%	3,4%	17,0%	77,9%
89. Decirle que si le deja le hará daño.	2,3%	6,5%	15,6%	75,6%
90. Pegarla.	1,7%	2,8%	3,7%	91,8%
91. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.	1,7%	2,5%	6,2%	89,5%
92. Grabarla en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que ella lo sepa.	1,7%	7,1%	30,6%	60,6%
93. Enviarle mensajes por internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando.	2,0%	2,8%	12,2%	83,0%
94. Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que ella hubiera dado permiso.	1,7%	3,7%	15,3%	79,3%

Tabla a6. Grupo chicos

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
81. Decirle que no vale nada.	8,8%	14,5%	34,8%	41,9%
82. Hacerle sentir miedo.	6,5%	7,4%	25,1%	61,1%
83. Insultarla.	4,4%	10,3%	30,7%	54,6%
84. Romperle algo.	6,8%	11,5%	23,9%	57,8%
85. Decirle con quien puede o no puede hablar, a donde puede o no ir.	5,9%	7,7%	25,7%	60,8%
86. Tratar de que no vea a sus amigas.	5,3%	7,1%	25,7%	61,9%
87. Controlar todo lo que hace.	6,8%	8,6%	25,1%	59,6%
88. Insistir en tener una relación sexual cuando ella no quiere.	6,8%	7,7%	24,5%	61,1%
89. Decirle que si le deja le hará daño.	9,1%	9,1%	12,7%	69,0%
90. Pegarla.	4,4%	3,5%	3,5%	88,5%
91. Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.	4,4%	4,1%	10,0%	81,4%
92. Grabarla en móvil o en vídeo, o hacerle fotos sin que ella lo sepa.	6,5%	8,8%	33,9%	50,7%
93. Enviarle mensajes por internet o teléfono móvil, asustando, ofendiendo o amenazando.	4,4%	4,1%	15,0%	76,4%
94. Difundir mensajes, insultos o imágenes suyas sin que ella hubiera dado permiso.	5,0%	4,1%	14,5%	76,4%

ANEXO IV

Tablas de correlaciones entre las variables estudiadas

- En las tablas siguientes se muestran las correlaciones entre cada uno de los factores del amor romántico, con el resto de variables estudiadas, por género.

Tabla a7. Correlaciones en chicos

Variables	Media	Desv. Típica	Autoestima	Asertividad	Empatía	Responsabil. social	Justificación Sexismo	Justific. VG Factor I	Justif. Sexismo Factor II
Amor Romántico, Factor I	33,03	5,94	,003	-,015	,360**	,258**	-,042	-,054	-,022
Amor Romántico, Factor II	38,65	9,33	-,051	-,053	,278**	,198**	,083	,101	,048

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a8. Correlaciones en chicos

Variables	Media	Desv. Típica	Consejos	Consejos Factor I	Consejos Factor II	MGRS Factor I	MGRS Factor II
Amor Romántico, Factor I	33,03	5,94	,180**	,027	,263**	-,125*	,046
Amor Romántico, Factor II	38,65	9,33	,217**	,108*	,242**	,089	,092

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a9. Correlaciones en chicos

Variables	Media	Desv. Típica	PM chico a chica	PM chico a chica FI	PM chico a chica FII	PM chica a chico	PM chica a chico FI	PM chica a chico FII
Amor Romántico, Factor I	33,03	5,94	,192**	,157**	,212**	,122*	,088	,146**
Amor Romántico, Factor II	38,65	9,33	-,053	-,060	-,041	-,014	-,015	-,012

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a10. Correlaciones en chicos

Variables	Media	Desv. Típica	Violencia Ejercida	Violencia Ejercida FI	Violencia Ejercida FII	Violencia Sufrida	Viol. Sufrida FI	Viol. Sufrida FII
Amor Romántico, Factor I	33,03	5,94	-,064	-,043	-,072	-,062	-,019	-,082
Amor Romántico, Factor II	38,65	9,33	,137*	,124*	,138*	,137*	,149**	,121*

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a11. Correlaciones en chicas

Variables	Media	Desv. Típica	Autoestima	Empatía	Asertividad	Responsab. Social	Justificación VG y Sexismo
Amor Romántico, Factor I	33,57	6,06	,169**	,296**	-,011	,321**	-,027
Amor Romántico, Factor II	35,33	9,69	,066	,007	-,155**	,008	,284**

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a12. Correlaciones en chicas

Variables	Media	Desv. Típica	Justificación VG, F I	Justific. Sexismo, F II	Consejos	Consejos Factor I	Consejos Factor II
Amor Romántico, Factor I	33,57	6,05	-,012	-,032	,143**	-,023	,246**
Amor Romántico, Factor II	35,33	9,69	,285**	,194**	,192**	,136*	,165**

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a13. Correlaciones en chicas

Variables	Media	Desv. Típica	PM chico a chica	PM chico a chica FI	PM chico a chica FII	PM chica a chico FI	PM chica a chico FII	PM chica a chico
Amor Romántico, Factor I	33,57	6,05	,257**	,225**	,261**	,214**	,270**	,254**
Amor Romántico, Factor II	35,33	9,69	,075	,068	,073	,048	,071	,062

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a14. Correlaciones en chicas

Variables	Media	Desv. Típica	Violencia Ejercida	Violencia Ejercida FI	Violencia Ejercida FII	Violencia Sufrida	Viol. Sufrida FI	Viol. Sufrida FII
Amor Romántico, Factor I	33,57	6,05	-,121*	-,109	-,107	-,125*	-,112*	-,106
Amor Romántico, Factor II	35,33	9,69	,092	,103	,068	,120*	,145**	,052

** $p < ,01$; * $p < ,05$

- En las tablas siguientes se muestra la correlación entre cada uno de los factores de la violencia ejercida y sufrida, con el resto de variables estudiadas, por género.

Tabla a15. Correlaciones en chicos

Variables	Media	Dev. Típica	Autoestima	Empatía	Asertividad	Responsab. Social	Justif. VG y Sexismo	Justific. VG Factor I	Justific. Sex. Factor II
Violencia Ejercida	5,16	12,16	-,144**	-,098	-,136*	-,143**	,329**	,352**	,230**
Violenc. Ejercida, Factor I	2,69	4,54	-,136*	-,101	-,130*	-,154**	,297**	,295**	,229**
Violenc. Ejercida, Factor II	2,47	8,05	-,141*	-,091	-,131*	-,128*	,329**	,365**	,219**
Violencia Sufrida	5,48	11,78	-,177**	-,094	-,156**	-,147**	,327**	,354**	,226**
Violenc. Sufrida, Factor I	2,89	4,45	-,193**	-,097	-,161**	-,167**	,279**	,286**	,206**
Violenc. Sufrida, Factor II	2,59	7,85	-,156**	-,085	-,142**	-,126*	,332**	,369**	,222**

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a16. Correlaciones en chicos

Variables	Media	Dev. Típica	Consejos	Consejos, F I	Consejos, F II	MGRS Factor I	MGRS Factor II
Violencia Ejercida	5,16	12,16	,221**	,303**	,058	,378**	,180**
Violencia Ejercida, Factor I	2,69	4,54	,233**	,287**	,093	,420**	,241**
Violencia Ejercida, Factor II	2,47	8,05	,201**	,296**	,034	,333**	,137*
Violencia Sufrida	5,48	11,78	,251**	,317**	,093	,359**	,171**
Violenc. Sufrida, Factor I	2,89	4,45	,271**	,298**	,143**	,382**	,239**
Violenc. Sufrida, Factor II	2,59	7,85	,222**	,306**	,058	,321**	,121*

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a17. Correlaciones en chicos

Variables	Media	Dev. Típica	PM chico a chica	PM chico a chica Factor I	PM chico a chica Factor II	PM chica a chico	PM chica a chico Factor I	PM chica a chico Factor II
Violencia Ejercida	5,16	12,16	-,302**	-,275**	-,304**	-,177**	-,165**	-,172**
Violencia Ejercida, Factor I	2,69	4,54	-,269**	-,241**	-,274**	-,156**	-,151**	-,146**
Violencia Ejercida, Factor II	2,47	8,05	-,305**	-,279**	-,304**	-,179**	-,164**	-,177**
Violencia Sufrida	5,48	11,78	-,279**	-,259**	-,275**	-,172**	-,159**	-,170**
Violenc. Sufrida, Factor I	2,89	4,45	-,225**	-,208**	-,223**	-,144**	-,141*	-,135*
Violenc. Sufrida, Factor II	2,59	7,85	-,291**	-,271**	-,286**	-,177**	-,159**	-,178**

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a18. Correlaciones en chicas

Variables	Media	Desv. Típica	Autoest	Empatía	Asertividad	Responsab. Social	Justif. VG y Sexismo	Justific. VG Factor I	Justific. Sex Factor II
Violencia Ejercida	3,86	6,16	-,121*	-,164**	-,062	-,306**	,393**	,251**	,405**
Violencia Ejercida, Factor I	2,61	3,27	-,130*	-,127*	-,031	-,326**	,314**	,162**	,361**
Violencia Ejercida, Factor II	1,23	3,51	-,085	-,170**	-,084	-,232**	,395**	,290**	,370**
Violencia Sufrida	3,47	6,60	-,171**	-,085	-,168**	-,196**	,297**	,216**	,281**
Violenc. Sufrida, Factor I	2,38	3,36	-,229**	-,065	-,152**	-,229**	,227**	,167**	,213**
Violenc. Sufrida, Factor II	1,18	4,12	-,114*	-,100	-,164**	-,154**	,283**	,216**	,257**

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a19. Correlaciones en chicas

Variables	Media	Desv. Típica	Consejos	Consejos Factor I	Consejos Factor II
Violencia Ejercida	3,86	6,16	,122*	,157**	,033
Violencia Ejercida, Factor I	2,61	3,27	,092	,102	,043
Violencia Ejercida, Factor II	1,23	3,51	,126*	,179**	,019
Violencia Sufrida	3,47	6,60	,105	,097	,068
Violenc. Sufrida, Factor I	2,38	3,36	,099	,061	,094
Violenc. Sufrida, Factor II	1,18	4,12	,085	,103	,030

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a20. Correlaciones en chicas

Variables	Media	Desv. Típica	PM chico a chica	PM chico a chica Factor I	PM chico a chica Factor II	PM chica a chico	PM chica a chico Factor I	PM chica a chico Factor II
Violencia Ejercida	3,86	6,16	-,203**	-,179**	-,203**	-,180**	-,151**	-,192**
Violencia Ejercida, Factor I	2,61	3,27	-,137*	-,129*	-,127*	-,143*	-,132*	-,140*
Violencia Ejercida, Factor II	1,23	3,51	-,231**	-,196**	-,240**	-,186**	-,146**	-,208**
Violencia Sufrida	3,47	6,60	-,098	-,083	-,103	-,072	-,043	-,097
Violenc. Sufrida, Factor I	2,38	3,36	-,077	-,068	-,077	-,073	-,051	-,089
Violenc. Sufrida, Factor II	1,18	4,12	-,142*	-,105	-,166**	-,088	-,054	-,116*

** $p < ,01$; * $p < ,05$

ANEXO V

Correlaciones significativas por género

Se ha examinado, por género, la correlación existente entre cada uno de los factores de la variable de amor romántico con el resto de variables estudiadas, y entre cada factor de la violencia ejercida y violencia sufrida con las demás variables de la investigación.

Correlaciones significativas entre las variables amor romántico, empatía y responsabilidad social en chicas, y empatía en chicos:

- Correlaciones en chicas

En la tabla siguiente se muestra la correlación encontrada entre los factores del amor romántico y la empatía y responsabilidad social.

Tabla a21. Correlaciones en chicas

Variables	Media	Dev. Típica	Amor Romántico, FI	Empatía	Responsabilidad Social
Amor Romántico, Factor I	33,57	6,05	-		
Empatía	33,21	3,95	,296**	-	
Responsabilidad Social	41,29	4,62	,321**	,732**	-

** $p < ,01$; * $p < ,05$

- Correlaciones en chicos

Se encontró una correlación positiva media entre las variables amor romántico y empatía $r = 0,360$, $n = 339$, $p < ,01$.

En las tablas siguientes se muestran, por género, las correlaciones significativas examinadas entre las variables violencia ejercida y sufrida, con las demás variables estudiadas.

En el anexo IV se pueden ver todas las tablas de correlaciones.

- Correlaciones en chicas

Tabla a22. Correlaciones en chicas

Variables	Media	Desv. Típica	Violencia Ejercida	Viol. Ejercida FI	Viol. Ejercida FII	Violencia Sufrida	Responsabil. Social	Justificación VG y Sexismo	Justificación Sexismo FII
Violencia Ejercida	3,86	6,16	-						
Viol. Ejercida, FI	2,61	3,27	,900**	-					
Viol. Ejercida, FII	1,23	3,51	,914**	,645**	-				
Violencia Sufrida	3,47	6,60	,745**	,686**	,658**	-			
Responsabil. Social	41,29	4,62	-,306**	-,326**	-,232**	-,196**	-		
Justif. VG y Sexismo	16,34	3,83	,393**	,314**	,395**	,297**	-,315**	-	
Justif. Sexismo FII	7,95	2,28	,405**	,361**	,370**	,281**	-,355**	,846**	-

** $p < ,01$; * $p < ,05$

- Correlaciones en chicos

Tabla a23. Correlaciones en chicos

	Media	Desv. Típica	Violencia Ejercida	Viol. Ejercida, FI	Viol. Ejercida, FII	Justif. VG y Sexismo	Justif. VG, FI	Consejos, FI
Violencia Ejercida	5,16	12,16	-					
Viol. Ejercida, FI	2,70	4,54	,938**	-				
Viol. Ejercida, FII	2,47	8,05	,981**	,852**	-			
Justif. VG y Sexismo	20,50	6,29	,329**	,297**	,329**	-		
Justif. VG, FI	9,97	3,40	,352**	,295**	,365**	,860**	-	
Consejos, FI	3,31	1,67	,303**	,287**	,296**	,353**	,394**	-

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a24. Correlaciones en chicos

	Media	Desv. Típica	Violencia Ejercida	Viol. Ejercida, FI	Viol. Ejercida, FII	MGRS FI	PM chico a chica	PM chico a chica FII
Violencia Ejercida	5,16	12,16	-					
Viol. Ejercida, FI	2,70	4,54	,938**	-				
Viol. Ejercida, FII	2,47	8,05	,981**	,852**	-			
MGRS, FI	5,96	6,84	,378**	,420**	,333**	-		
PM chico a chica	48,22	9,43	-,302**	-,269**	-,305**	-,250**	-	
PM chico a chica, FII	24,80	4,84	-,304**	-,274**	-,304**	-,244**	,959**	-

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Tabla a25. Correlaciones en chicos

	Media	Desv. Típica	Violencia Sufrida, FII	Justif. VG y Sexismo	Justific. VG, FI	Consejos, FI	MGRS, FI	PM chico a chica	PM chico a chica FII
Violencia Sufrida, FII	2,59	7,85	-						
Justif. VG y Sexismo	20,50	6,29	,332**	-					
Justif. VG, FI	9,97	3,40	,369**	,860**	-				
Consejos, FI	3,31	1,67	,306**	,353**	,394**	-			
MGRS, FI	5,96	6,84	,321**	,535**	,500**	,369**	-		
PM chico a chica	48,22	9,43	-,291**	-,310**	-,367**	-,194**	-,250**	-	
PM chico a chica, FII	24,80	4,84	-,286**	-,279**	-,338**	-,206**	-,244**	,959**	-

** $p < ,01$; * $p < ,05$

ANEXO VI

Análisis de la saga “Crepúsculo”

1. FICHA TÉCNICA
2. PERSONAJES PRINCIPALES
3. DESGLOSE SECUENCIAL DE LOS RELATOS SELECCIONADOS
4. ANÁLISIS DE LAS SECUENCIAS SELECCIONADAS

1. FICHA TÉCNICA

La saga filmica “Crepúsculo” es la adaptación cinematográfica de serie homónica de novelas escrita por Stephenie Meyer y consta de cuatro capítulos. A continuación detallamos la información relativa a las dos entregas de dicha saga de donde proceden los fragmentos seleccionados para la unidad didáctica que aquí proponemos.

1.1. Crepúsculo

Dirección: Catherine Hardwicke

Título original: “**Twilight**”

Año: 2008

Autora: Stephenie Meyer

Guionista: Melissa Rosenberg; basado en la novela de Stephenie Meyer

Fotografía: Elliott Davis

Vestuario: Wendy Chuck

Música: Carter Burwell

Montaje: Nancy Richardson

Fecha de estreno: 05/12/2008

Género: Drama, Romance, Thriller, Fantástico

Duración: 122 min.

Presupuesto: US\$ 37 millones

Recaudación: US\$ 392.616.625.

Intérpretes: Kristen Stewart (Bella Swan) / Robert Pattinson (Edward Cullen) / Billy Burke (Charlie Swan) / Peter Facinelli (Dr. Carlisle Cullen) / Elizabeth Reaser (Esme Cullen) / Nikki Reed (Rosalie Hale) / Ashley Greene (Alice Cullen) /

Jackson Rathbone (Jasper Hale) / Kellan Lutz (Emmett Cullen) / Cam Gigandet (James) / Edi Gathegi (Laurent).

1.2. Eclipse

Dirección: David Slade

Título original: **“Eclipse”**

Año: 2010

Autora: Stephenie Meyer

Guionista: Melissa Rosenberg; basado en la novela de Stephenie Meyer

Fotografía: Javier Aguirresarobe

Música: Howard Shore

Montaje: Art Jones

Nancy Richardson

Fecha de estreno: 02/07/2010 en España

Género: Drama, Romance, Thriller, Fantástico

Duración: 124 min.

Distribución: Aurum Producciones

Presupuesto: US\$ 68 millones

Recaudación: US\$ 698.491.347

Intérpretes: Kristen Stewart (Bella Swan) / Robert Pattinson (Edward Cullen) / Billy Burke (Charlie Swan) / Peter Facinelli (Dr. Carlisle Cullen) / Elizabeth Reaser (Esme Cullen) / Nikki Reed (Rosalie Hale) / Ashley Greene (Alice Cullen) / Jackson Rathbone (Jasper Hale) / Kellan Lutz (Emmett Cullen) / .

2. PERSONAJES PROTAGONISTAS

2.1. Edward Cullen

Atributos físicos: en parte por la naturaleza fantástica o “supranatural” del personaje (Edward Cullen es un vampiro) sus rasgos reproducen una rara perfección. Sus proporciones y rasgos parecen seguir el canon de belleza helénico y es esbelto, pálido, con mirada enigmática y ojos cambian de color según su estado, cejas muy cuidadas, dentadura sin imperfecciones y extraordinariamente blanca. Su voz suave e interesante, viste a la moda y siempre lleva peinado de peluquería aunque con aspecto aparentemente casual y despreocupado. Entre sus poderes sobrenaturales destacan importantes cualidades físicas como son la fuerza sobrehumana, el moverse con extraordinaria rapidez y la inmortalidad (su apariencia es la de un chico de 17 años pero nació en el siglo XIX), así como una serie de necesidades biológicas ligadas a su especie que consigue controlar pero que, de lo contrario, lo impulsarían a matar humanos.

Atributos psicológicos: inteligente, introvertido, solitario, sobreprotector, galante, fuerte, poderoso, rebelde, siente un gran placer con la velocidad, parece controlar muy bien aquellos impulsos que el propio personaje define como más primitivos (en la trama, ligados a la condición del vampiro y su relación con los humanos) pero muestra significativos y manifiestos rasgos de ser dominante, celoso, agresivo y controlador. Entre sus poderes sobrenaturales destacan también algunos de índole psicológica como son el don de leer la mente y la propia sabiduría acumulada durante más de un siglo.

Clase socioeconómica: pertenece a una familia de alto poder adquisitivo y un estatus social elevado y de prestigio.

Motivaciones: conseguir y proteger a Bella se convierten en sus objetivos principales, manifestando de forma explícita que en ella encuentra el motivo para dominarse y controlar sus impulsos asesinos “naturales”.

2.2. Isabella Swan (Bella)

Atributos físicos: hermosa, delgada, pálida, presenta un excepcional e irresistible olor para los depredadores aún más intenso que el de otros humanos.

Atributos psicológicos: introvertida, tímida, enigmática, insegura (manifiesta considerarse fea y torpe) y frágil. A lo largo de la trama reaccionará de forma sumisa en muchas ocasiones. Tiene un gran poder mental que hace que Edward no pueda leer su mente, característica que se presentará en la narración como el complemento al poder sobrenatural de él.

Clase socioeconómica: procede de una familia muy humilde que ya no se mantiene unida.

Motivaciones: desde que conoce a Edward toda su vida gira en torno a él y en la obsesión de llegar a ser vampira, aunque esto implique su propia muerte como humana y renunciar para siempre a volver a ver a su familia.

2.3. Jacob Black

Atributos físicos: también muy atractivo, alto y muy fuerte, con rasgos indígenas de tez morena y pelo largo. Por su condición de hombre lobo, además de la fuerza extraordinaria, está sujeta a graves cambios que dependen de su naturaleza según los cuales habrá momentos en los que se convierte, literalmente, en un animal.

Atributos psicológicos: dada su doble condición, cuando presenta su forma humana es amistoso, perseverante y empático; gracias a la especial relevancia de Bella con ella consigue mantener muchas de estas cualidades aun cuando está convertido en lobo.

Clase socioeconómica: humilde y rural, por su condición de indígena vive en una reserva apartada de la ciudad.

Motivaciones: convertirse en amigo de Bella y más adelante en su novio.

3. DESGLOSE SECUENCIAL DE LOS RELATOS SELECCIONADOS

Se detalla a continuación la tabla de la secuenciación y primera descripción de las escenas de las dos películas, marcando en negrita y con un título las seleccionadas para el trabajo en el aula con los adolescentes, cuyo análisis pormenorizado se presenta en el apartado siguiente.

“Crepúsculo”

Minuto	Comentario
1. Min. 0 a 36”	Mito del Amor Romántico: “morir por alguien a quien se ama es una buena manera de morir”
2. 1’8” a 2’30” Presentación de la protagonista	Presentación de la protagonista, Bella en su casa de Arizona.
3. 5’34”-7’22” Primer día de Bella en el instituto	Bella aparece en un coche de segunda mano. Entra al instituto atemorizada, con complejos, introvertida, frágil (prefiere sufrir en silencio), se muestra torpe, tímida.
4. 7’23”-8’18”	Presentación de la familia de Edward
5. 9’17”-9’53”	Presentación del protagonista masculino
6. 20’ - 20’40” Edward salva a Bella	Aparece cada protagonista en su coche. Edward salva a Bella de ser atropellada en el parking del instituto, mostrando su superioridad – velocidad – fuerza –, sus dotes sobrenaturales.
7. 22’50” a 23’40” En el hospital	En el hospital, Bella pide poder hablar con Edward y le “exige” explicaciones de lo sucedido, entonces Edward la miente haciéndola creer que está desorientada debido al golpe recibido y que no se acuerda bien de cómo transcurrieron las cosas. Ella se muestra confusa e incrédula ante las palabras de Edward a lo que él responde que nadie la creerá.
8. 25’ a 25’56”	Primera vez que Edward siente celos. Y se alegra cuando Bella rechaza al chico. Su rostro muestra el sentimiento de “vencedor”.
9. 9.26’25” a 26’58”	Ambos se encuentran, él se muestra sobreprotector con ella y la trata de torpe. La pide disculpas justificándose que es lo mejor para ella cuando en realidad lo es para él.
10. 27’22” a 27’46”	Es la segunda vez que la trata de inferior, diciéndole: “tú no sabes nada”. Y siempre con un tono despectivo.
11. 29’15” a 30’38”	Edward reaparece mostrando sus habilidades. De nuevo la trata de torpe: “ <i>si fueras lista te alejarías de mi</i> ”... “ <i>y si no soy el héroe y si soy el malo</i> ”. Bella no quiere dejarle, cree en el mito del amor romántico de que <u>el amor lo puede todo</u> .

Minuto	Comentario
12. 37' a 40'	Edward la salva de sufrir una agresión en la calle. El asume el control de la situación pero paradójicamente se muestra agresivo parece no autocontrolarse. Su conducta es de superioridad, sobreprotección, mostrándose el novio ideal.
13. 40'40" a 42'35" En el restaurante	Edward invita a Bella a cenar. En la conversación que mantienen, Edward justifica el hecho de seguirla en todo momento con el pretexto de que se siente muy protector con ella, y es algo que a ella le atrae.
14. 46'50" a 53'50" En el bosque	A la salida del instituto, Bella se adentra en el bosque y Edward la sigue. Bella sabe que Edward representa un peligro. El la hace sentir miedo, mostrándose superior. Ella cree que <u>el amor lo puede todo</u> y bajo esa premisa está convencida de que no la hará daño. Bella ve "hermoso" al asesino, aun cuando Edward se define como el depredador más poderoso del mundo. A ella no la importa el peligro que corre al estar a su lado, <u>lo perdona todo por amor creyendo firmemente que el amor superará al mal.</u> Y muerta de miedo le dice: "confío en ti".
15. 65'22" a 66'22" Modelo de dominio-sumisión	En casa de Edward, en su habitación. Edward sigue mostrando su superioridad cuando dice a Bella: "...bueno podría obligarte" y ante la respuesta de ella: "no te tengo miedo" contesta: "pues deberías..." asustándola. Bella se siente inferior.
16. 70'20" a 71'	Bella está hablando por teléfono con su madre y de repente se sobresalta al ver a Edward que ha entrado en su habitación sin llamar y sin saber por dónde. Edward emplea siempre la estrategia de asustarla, mostrando que es él quien controla las situaciones.
17. 74'37" a 82'22"	Escena de la partida de béisbol. Edward pone en peligro a Bella llevándola a jugar al béisbol con su familia y de nuevo la imagen que muestra es de protector cuando surgen los problemas. Sin embargo, la presiona casi obligándola a dejar a su padre con el pretexto de que es lo mejor para ella y que sólo él puede controlar el peligro al que Bella se encuentra expuesta. En este caso Bella asume la creencia romántica de que <i>"estaría al lado de su amor aunque sus padres, amigos... lo desaprobaban"</i> .
18. 82'23" a Bella abandona a su padre	Bella llega a continuación a casa simulando una discusión con Edward e inmediatamente sube a su habitación, recoge algunas cosas mientras informa a su padre de su partida. Y antes de cerrar la puerta principal la única razón que da a su padre es que no quiere acabar como su madre.
19. 99' a 101'	Escena del hospital. Ella sigue creyendo que el amor lo puede todo (de ahí que Edward encontrara la voluntad de parar en la escena previa en la que debía extraerla el veneno de la sangre) y que no puede vivir sin él: <i>"estoy viva gracias a ti"; "no puedes dejarme"</i> .
20. 102' a 103'	Escena a la entrada del baile. Jacob, el amigo de Bella aparece cuando ella se encuentra un momento sola sentada en un banco, para avisarla que debe romper la relación con Edward. Éste vuelve al instante y en la mirada que dirige a Jacob pueden verse reflejados los celos que siente al impedir que ayude a Bella a levantarse.
21. 105' a 106'	Escena del baile. Acaba la película siendo él quien dirige los pasos de Bella, la sube a sus pies para que ésta pueda bailar. Bella aceptaría hacer cualquier cosa por él y para estar con él siempre.

“Eclipse”

Minuto	Comentario
1. 4’08” a 6’28” Edward impide a Bella ir a ver a Jacob	Bella lleva tiempo castigada en casa y un día su padre propone levantarle el castigo si acude a ver a su amigo Jacob. Edward estropea la furgoneta de Bella sin ella saberlo, único medio para que ésta vaya a verle, con el pretexto de que es peligroso porque los hombres lobo no se saben controlar.

4. ANÁLISIS DE LAS SECUENCIAS SELECCIONADAS

Se detalla a continuación el análisis de las secuencias seleccionadas para el trabajo en el aula, siguiendo ya la estructura de sesiones de aplicación del programa:

- **Primera sesión del programa:** Elementos propios del estereotipo femenino y presentación de los protagonistas

1. SECUENCIA DE PRESENTACIÓN DE BELLA (1’14”)

Acciones

1. Bella camina pensativa.
2. Bella se despide de su madre y del marido de su madre antes de mudarse a la ciudad donde vive su padre, para que la madre pueda dedicarse a viajar con su pareja.
3. Bella se dirige con su padre en el coche hacia su nuevo hogar.

Lenguaje Verbal

(Acción 1)

BELLA (hablando para sí misma): *Echaría de menos el calor, echaría de menos a mi cariñosa, caprichosa y atolondrada madre y a su nuevo marido.*

(Acción 2)

MADRE: *Bueno...*

MARIDO DE LA MADRE: *Chicas, os quiero a las dos pero tenemos que coger un avión.*

BELLA (monólogo): *Pero ellos quieren viajar, así que yo pasaré una temporada con mi padre y eso será algo bueno... creo (se despide gestualmente, sin más parlamento).*

(Acción 3)

BELLA (en off): *En el estado de Washington bajo un cielo casi siempre encapotado y lluvioso, se encuentra un pequeño pueblo llamado Forks, población 3120 habitantes. Aquí es adonde me voy a mudar. Charlie es mi padre, es el jefe de policía.*

(El PADRE conduce, pero sin parlamento)

Lenguaje gestual y entonación

1. Gestos de tristeza, seriedad en la mirada, expresa sacrificio, mirada baja, se muerde el labio inferior.
2. La madre le da un beso de despedida.
3. Caras serias, Bella va mirando por la ventana, su padre le mira serio y de reojo como si fuera una extraña.

Significado del entorno y caracterización

1. Primer plano de Bella con el desierto de Arizona como fondo, con cactus enormes como elemento de localización.
2. Bella viste con camiseta y una chaqueta de manga corta oscura con cierto aspecto triste y serio que contrasta con el brillo alegre de su madre, caracterizada con camiseta roja de tirantes, un sombrero de paja y un collar hippy.
3. Gran contraste en el cambio de escenarios: del paisaje del desierto de Arizona a un primer plano de las montañas, con pinos y nieve, un paisaje gris y frío. Viajan en el coche de policía dado que el padre es jefe del cuerpo. A la entrada de la ciudad, en una venta callejera, se ven grandes figuras de madera en forma de oso.

Discurso musical

1. Toda la secuencia va acompañada de discurso musical, elaborado a partir de fragmentos propios de la partitura original del film y de una canción country “Full Moon” de composición previa. Ambos aportan un tono melancólico a la acción.

2. ESCENA DE PRESENTACIÓN PRIMER DÍA DE BELLA EN EL INSTITUTO. OBSERVACIÓN DE ELEMENTOS PROPIOS DEL ESTEREOTIPO FEMENINO (DURACIÓN: 2'40'')

Acciones

1. Bella llega al parking del instituto en su camioneta, llamativamente vieja en comparación con los automóviles de los demás estudiantes.
2. Bella entra al instituto leyendo absorta unas hojas y Eric (otro alumno, de rasgos orientales, encargado de recibir a los nuevos estudiantes), se le acerca para entablar una conversación y darle la bienvenida. Bromea con ella, mientras Bella, visiblemente abrumada apenas consigue contestar.
3. En clase de Educación Física, Bella juega torpemente al balonmano con sus compañeros/as de clase. Sus movimientos son tan tímidos y desatinados que golpea sin querer a otro estudiante; cuando éste se vuelve, es visible la reacción de sorpresa ante la belleza de Bella. Ante las disculpas de ella, él responde con notable simpatía y embeleso, dejando claro que ya sabe quién es. Se une al grupo una estudiante más, Jessica, como para que el joven no esté a solas con la nueva chica, tan misteriosa y atractiva.
4. En el comedor del instituto, Bella come junto a Jessica, Mike, Eric y otra compañera más. Mientras todos le dedican mucha atención, Bella apenas habla ni levanta la mirada del plato, aún muy abrumada. Es notable el éxito que tiene entre los chicos, que muestran evidente interés por protegerla, acompañarla e incluso besarla, provocando un cierto celo en Jessica.

Recogemos a continuación la transcripción de la traducción española de los parlamentos de esta escena y las descripciones del lenguaje no verbal y del discurso musical, fragmentados en las secciones de acción que acabamos de describir (el análisis comparativo de contenido obtenido a partir de tales informaciones se presentará más adelante).

Lenguaje Verbal

(Acción 1)

NOMBRE DEL PERSONAJE: *¡Eh! Bonito cacharro (risas).*

BELLA (cabizbaja y sin mirar al chico): *Gracias.*

(Acción 2)

ERIC (sonriente, activo): *Tú eres Isabella Swan, la nueva. Hola, yo soy Eric, los ojos y oídos de este sitio. ¡Um! ¿Necesitas algo, visita guiada, una cita, un hombro en el que llorar?*

BELLA: *Ab, la verdad es que soy más de las que saben sufrir en silencio.*

ERIC: *Ese es un buen titular, trabajo en el periódico y tú eres noticia de primera página.*

BELLA: *¡No es verdad! Ab, yo..., por favor, no bagas nada de eso.*

ERIC: *Eh, eh, eh, tranqui, no hay noticia.*

BELLA: *Vale, gracias.*

(Acción 3)

(Juegan al balonmano, sin parlamentos)

BELLA (tras golpear en la cabeza a un compañero con el balón): *Perdona, ya les dije que no me dejaran jugar.*

MIKE (sorprendido, encandilado): *No, no, eso no... Tú eres... Isabella, ¿verdad?*

BELLA: *Solo Bella.*

MIKE: *Oh, sí claro, yo soy Mike... Newton.*

BELLA: *¡Ab! Encantada.*

JESSICA: *Ab, tiene un buen remate ¿eh? ¡Ab! por cierto, soy Jessica. Tú eres de Arizona ¿no?*

BELLA: *Sí.*

JESSICA (sonriente): *¿La gente de Arizona no está siempre bronceada?*

BELLA: *Sí, supongo que por eso me echaron de allí.*

MIKE (sonriente y señalándola con el dedo): *¡Eres buena!*

JESSICA (sonriente): *¡Qué graciosa!*

(Acción 4)

ERIC (habla a las estudiantes con quienes está sentado): *Acto seguido aparecerá una pirámide alucinante cayendo del cielo. Vosotros eh, vosotros podréis chocar las manos y...*

Mike acerca cortésmente una silla para que Bella se siente con el grupo.

La cámara se concentra en Bella, que no dice nada.

ERIC (interrumpe su discurso y se dirige a Mike): *Hola, Mike, ¿conoces a mi nueva chica Bella?*

MIKE (sorprendido, se lleva la mano a la barbilla): *¡Oh! Es tu, ¿tu chica?*

ERIC: *¡Sí!*

El CHICO negro (besando a Bella en la mejilla): *¡Mi chica!* (retira la silla a Mike haciendo que éste se caiga y salga corriendo tras él)

JESSICA: *¡Dios mío! Es como volver a estar en primero, eres el juguete nuevo.*

Bella sigue sin hablar.

ÁNGELA (hace una foto a Bella): *Sonríe, perdona necesitaba una foto para el artículo.*

ERIC: *No habrá artículo, Ángela, no vuelvas a mencionarlo.*

BELLA (sin acabar la frase): *No importa, es que...*

ERIC (dirigiéndose a Bella): *Yo te protegeré, ¡pequeña!*

ÁNGELA: *Escribiré otro artículo sobre los adolescentes y el alcohol.*

BELLA: *También podrías escribir el artículo sobre los trastornos alimenticios o los bañadores con relleno en el equipo de natación.*

ÁNGELA y JESSICA: *¡La verdad es que eso es bueno!*

Lenguaje gestual y entonación

1. Bella continúa cabizbaja como principal ademán de su aparato gestual, sin querer mirar a su alrededor.
2. Bella retira la mirada del chico y la dirige al suelo. Cuando pide por favor que no escriba titular alguno, cierra los ojos, titubea, sonríe tímidamente.
3. Bella, visiblemente inexperta en el juego deportivo, muestra conductas de miedo a los balonazos y empujones, encoge los brazos con las manos hacia la cara intentando protegerse del balón. La forma que tiene de dar la mano al chico, cuando se presentan, es débil e insegura, más como si éste la fuera a besar que a estrechar. Cuando habla no mantiene la mirada, la dirige siempre hacia el suelo.
4. Sus gestos son tímidos. Mirada baja. Tono gestual insistentemente triste y encogido.

Significado del entorno y caracterización externa de los personajes

1. El instituto representa el lugar de socialización de las y los adolescentes, es un entorno con el que la población que va a ver la película se siente identifi-

cada. Se ve a varios estudiantes por parejas, no hay nadie solo. Bella lleva su mochila de clase.

2. Es un primer plano de ellos dos. Por detrás se ve pasar a estudiantes. Ella lleva un abrigo y él viste más a la moda, con un estilo cuidado y atractivo, con una camisa y corbata.
3. Bella viste pantalón de chándal largo mientras que las compañeras lo llevan corto. Lleva el pelo suelto en lugar de coleta como las demás.
4. El comedor del instituto representa un lugar de reunión para los y las adolescentes. De fondo se ven las banderas de diferentes países dando un toque de internacionalización. La bandeja de Bella sólo tiene una botella de agua y un pequeño sándwich y cuando comenta sobre los trastornos de alimentación se lleva una rama de apio a la boca, tapándose con ello la cara.

Discurso musical

1. Música muy discreta y de ambientación amable, apenas perceptible.
 2. La música apenas se percibe.
 3. Se interrumpe el discurso musical para dar protagonismo al sonido de los balones, pisadas y el silbato del árbitro, propios del interior de un polideportivo.
 4. Sonido ambiente de comedor.
3. PRESENTACIÓN DE EDWARD (41'')

Acciones

1. Bella está en el comedor del instituto con Jessica y Ángela cuando ve pasar a un chico distinto y pregunta quién es.
2. Edward hace su aparición por la puerta exterior de acceso al comedor ante las explicaciones azoradas de Jessica. Cruza la mirada con Bella y, aunque no interrumpe el paso en su camino hacia una mesa del fondo donde sólo parecen sentarse alumnos de un estatus diferente, se establece una conexión de atención entre ambos.

Lenguaje Verbal

(Acción 1)

BELLA: ¿Y él?

(Acción 2)

JESSICA: *Ab... ¡es Edward Cullen!... es guapísimo salta a la vista, pero ninguna de nosotras es lo bastante buena para él. Así que, en serio no pierdas tiempo con él.*

BELLA: *No pensaba hacerlo.*

(EDWARD, sin parlamentos, se limita a atravesar el espacio)

Lenguaje gestual y entonación

1. Jessica se sonríe casi con nerviosismo ante la pregunta de Bella.
2. Edward se muestra serio, misterioso, interesante, con halo de superioridad, se sonríe cuando escucha lo que dicen las chicas, confirmándose a sí mismo lo importante que es y se siente. Bella, aún más aturdida de lo que se había mostrado hasta el momento, se gira a mirarle, con gesto inseguro y al mismo tiempo intrigado, segundos después de haber contestado a su amiga que no piensa perder tiempo con él. Al mismo tiempo le Edward sostiene la mirada, con tanta decisión y hieratismo en el rostro, que el gesto resulta duro, casi agresivo. Un levísimo movimiento de cabeza, como de negación o extrañeza mientras le sigue sosteniendo la mirada a Bella, parecería indicar que ésta lo contraría en cierto modo.

Significado del entorno y caracterización

1. Se encuentran en el comedor, formando parte de la misma escena espacial anterior en la que se presentaba a los personajes de la película, lugar de encuentro de estudiantes.
2. Se le presenta en primer plano y como enmarcado, se le ve a través del cristal de la puerta con los árboles de fondo. Edward se sienta en la misma mesa que sus hermanos pero él está solo a diferencia de ellos que tienen su pareja, como invitando desear al espectador que escoja a Bella como compañera. En el cruce de miradas de ambos, la cámara presenta primerísimos planos.

Discurso musical

1. Por primera vez en el relato, el volumen de la música se incrementa considerablemente cuando Edward hace su entrada, a modo de elemento de énfasis de atención y emocional. En el cruce de miradas la música, hasta entonces amable, se torna misteriosa y excitante, avisando de que algo importante va a acontecer.

- **Segunda sesión del programa:** Aprendiendo a detectar el abuso emocional como elemento relevante en el ciclo de violencia contra la mujer.

1. EDWARD SALVA A BELLA DE SER ATROPELLADA (43'')

Acciones

1. Salida del instituto. Bella mientras coloca sus cosas en la camioneta mira hacia atrás buscando intrigada a Edward. Este a su vez mira a Bella con un gesto entre agresivo y despectivo.
2. De repente aparece un conductor, el chico negro amigo de Bella, con su furgoneta descontrolada a punto de atropellar a Bella y en cuestión de segundos Edward se interpone entre la furgoneta y Bella deteniéndola con su mano izquierda y sujetando a Bella por la cintura con la derecha.

Lenguaje Verbal

1. Sin parlamentos.
2. Sigue sin haber parlamentos.

Lenguaje gestual y entonación

1. Bella hace gestos de querer pasar desapercibida, intentando taparse con su abrigo, replegando sus brazos. Edward se muestra seguro y firme de él mismo, apoyando una mano en el techo de su coche de gama alta y la otra en un bolsillo, sus brazos están separados del cuerpo, extendidos. Cabeza bien alta a pesar de que está empezando a llover y el resto de estudiantes van con capucha o paraguas. Lleva puesta una cazadora con la cremallera a medio cerrar.
2. Gestos de pánico en el rostro de Bella. De asombro cuando se ve sorprendida por Edward. Máxima proximidad física, mirada penetrante de ambos durante cinco segundos, respiración muy agitada de Bella, parece que fueran a besarse pero Edward desaparece dando un salto entre los coches. En Bella destaca el miedo, la inferioridad frente a los poderes sobrenaturales de Edward y la pasividad (es salvada) frente a la acción de Edward.

Significado del entorno y caracterización

1. Se encuentran en el parking del instituto, preparándose para marcharse.
2. Bella lleva puestos los cascos (nos la muestran ausente), su abrigo y manoplas. Tras el encuentro todo el alumnado que había en el parking se dirige corriendo hacia Bella preguntado si se encuentra bien.

Discurso musical

1. Música.
 2. Claxon de la furgoneta. Música intrigante.
2. EN EL HOSPITAL. EDWARD INTENTA MANIPULAR A BELLA HACIÉNDOLE CREER QUE NO HA VISTO LO QUE ELLA ASEGURA HABER VISTO. (1'18'')

Acciones

1. Edward está con su familia, en el hospital, cuando Bella interrumpe la conversación, desde lejos, pidiendo hablar con Edward.
2. Conversación entre Bella y Edward.

Lenguaje Verbal

(Acción 1)

BELLA (asustada): *¿Podemos hablar un momento?*

(Acción 2)

EDWARD (fríamente): *¿¡Qué!?*

BELLA: *¿Cómo, cómo has llegado hasta mí tan deprisa?*

EDWARD: *¡Estaba de pie a tu lado Bella!*

BELLA: *¡No! Estabas junto a tu coche, en la otra punta.*

EDWARD (soríe): *No es cierto.*

BELLA: *Sí, es cierto.*

EDWARD: *Bella, te has... golpeado la cabeza, estás confusa.*

BELLA: *Sé lo que he visto.*

EDWARD: *¿Y qué es lo que has visto exactamente?*

BELLA: *Tú, tú has detenido la furgoneta, la has apartado con la mano.*

EDWARD (muestra un tono duro y frío): *Nadie va a creerte así que...*

BELLA: *No voy a decírselo a nadie, solo quiero saber la verdad.*

EDWARD: *¿No puedes agradecérmelo y punto?*

BELLA (ansiosamente): ¡Gracias!

EDWARD: *No vas a dejarlo correr, ¿verdad?*

BELLA: ¡No!

EDWARD: *¡Pues que disfrutes de la decepción!* (da media vuelta y se marcha).

Lenguaje gestual y entonación

1. Bella se muestra tensa, insegura, se mueve con timidez, tiene una mano agarrando una barra que hay en la pared para sujetarse, como si fuese a caerse y la otra mano la tiene cerrada. Edward se acerca a ella un poco déspota y no le contesta, simplemente se gira hacia ella con gesto superior, frío, duro.
2. Bella no deja de parpadear. Gestos de estar confusa. Edward se muestra muy duro con ella, no le ofrece un mínimo gesto de empatía.

Significado del entorno y caracterización

1. Bella está tras una esquina, no se la ve por completo. De fondo una puerta de cristal a través de la cual pueden verse como siempre, árboles.
2. Mucha proximidad física entre ellos. Puede observarse sus pupilas, las de Edward son el doble de grandes que las de Bella, pueden reflejar un rasgo de emoción y deseo hacia ella que sin embargo no demuestra en el lenguaje verbal. La escena acaba con la separación de ambos, Edward sale de la escena con su aire de superioridad y frialdad dejando a Bella con la duda. Bella permanece medio escondida tras la esquina, observando como Edward se aleja. Para dar más misterio al personaje la escena finaliza con una noche de luna llena en la que se deja entrever el rostro de Edward.

Discurso musical

1. No hay música.
 2. La música sube de intensidad cuando aparece la luna al finalizar la escena.
- 3 EDWARD Y BELLA EN EL RESTAURANTE. EDWARD SE MUESTRA CONTROLADOR BAJO LA MÁSCARA DE LA PROTECCIÓN (2')

Acciones

1. Edward vuelve a salvar a Bella (en una escena anterior) de unos chicos que querían abusar de ella y van juntos a cenar. Están sentados y una camarera sirve la cena a Bella.

2. Bella hace un intento “breve” de irse porque Edward no le da respuestas. Segundos después siguen la conversación.

Lenguaje Verbal

(Acción 1)

BELLA: *Tienes que darme algunas respuestas.*

EDWARD (responde con evasivas y respuestas absurdas): *Sí, no, para llegar al otro lado, 1,772...*

BELLA: *No quiero saber la raíz cuadrada de pi.*

EDWARD: *¿Lo sabías?*

BELLA: *¿Cómo supiste dónde estaba?*

EDWARD: *No lo sabía.*

(Acción 2)

BELLA (levantándose): *Vale.*

EDWARD (suplicándole): *Oye, no te vayas, yo...*

BELLA: *¿Has estado siguiéndome?*

EDWARD: *Me siento muy protector contigo.*

BELLA: *¿Así que me has seguido?*

EDWARD: *Intentaba mantener las distancias a menos que necesitaras mi ayuda y entonces oí lo que pensaban esos desgraciados.*

BELLA: *Espera, ¿dices que has oído lo que pensaban?*

EDWARD: *Puedo leer todas las mentes de este local menos la tuya (...) es muy frustrante.*

Lenguaje gestual y entonación

1. Edward suaviza al máximo su trato hacia Bella. Se muestra dulce, protector. Mirada cálida e intensa, de hecho no aparta su mirada de ella en ningún momento.
2. Edward emplea un tono de voz bajo, dulce y suave. Su mirada es penetrante. Habla entre dientes, expresándose con dificultad porque está confesando lo que siente y

parece que le cueste. Muestra su superioridad, él tiene poderes sobrenaturales. Bella le observa fascinada, aunque no sostiene durante mucho tiempo la mirada.

Significado del entorno y caracterización

1. El encuentro surge siempre que Bella se encuentra ante una situación peligrosa y Edward acude para salvarla. En este caso la cita se produce cenando en un restaurante con luz tenue, hay una lamparita en el centro de la mesa. La mirada de la camarera hacia Edward sugiere que piensa lo guapísimo que le parece.
2. Primer plano de ambos con la luz en medio. No es de extrañar que este encuentro se produzca en un restaurante dado que Edward comunica a Bella que se siente su protector, y una manera de proteger a alguien es asegurando su subsistencia a través de la comida, como un padre haría con sus hijos, dándoles de cenar.

Discurso musical

1. Música lenta y suave, apenas perceptible.
 2. Se escucha una canción típica de bares y cafeterías americanos.
4. MODELO DE DOMINIO – SUMISIÓN (1'50”), EDWARD Y BELLA YA SON PAREJA

Acciones

1. Edward lleva a Bella a su casa en una escena anterior y le enseña su habitación.
2. Aproximación física para iniciar el baile
3. Edward pone en peligro a Bella, muestra su dominio.

Lenguaje Verbal

(Acción 1)

EDWARD y BELLA (hay un tímido contacto físico): *Sin parlamentos.*

(Acción 2)

EDWARD

¿Qué?

BELLA

No sé bailar.

EDWARD: *Bueno... podría obligarte.*

BELLA: *No te tengo miedo.*

EDWARD: *No deberías haber dicho eso.*

(Acción 3)

EDWARD: *Será mejor que te agarres fuerte mono araña. ¿Confías en mí?*

BELLA (dubitativa): *En teoría...*

EDWARD: *¡Pues cierra los ojos!*

BELLA (asombrada): *¡Esto no es real! Estas cosas no pasan...*

EDWARD: *En mi mundo sí.*

Lenguaje gestual y entonación

1. Edward coge a Bella por la cintura y la acerca para bailar
2. Bella se muestra torpe, siente vergüenza y se siente culpable de su torpeza. El se siente superior y lo demuestra con una sonrisa y una leve inclinación de la cabeza y de la mirada. El se siente seguro porque sabe que es superior y que tiene el control de la situación y de Bella. Bella emplea voz baja e ingenua, sabe que es inferior a él.
3. Edward echa a Bella a su espalda y en segundos salen volando por la ventana. Le hace sentir miedo con su conducta pero ella no percibe el alcance del riesgo que corre porque está fascinada y muy enamorada. Edward se siente poderoso y a Bella no le queda más opción que someterse, dado que ya es evidente que ella es inferior, o bien abandonar la relación, pero está demasiado enamorada.

Significado del entorno y caracterización

1. Edward viste camisa. Habitación de estilo moderno, luminosa, amplias cristalerías, la ventana está abierta, de fondo el bosque. Televisión de plasma.
2. Detrás de Bella se ven estanterías con libros, la ventana está abierta.
3. Se ve la casa a sus espaldas y se percibe la altura a la que están. Edward expone a Bella a una situación de extremo peligro, de la que ella no puede salir por sí misma, mostrándose así superior y haciéndole ver que sin él ella no puede regresar. El paisaje atenúa la dureza y el riesgo de la escena. La gran-

diosidad del paisaje a vista de pájaro hace olvidar la situación de peligro y de sumisión a la que Edward ha expuesto a Bella.

Discurso musical

1. Música de piano, lenta y embriagadora.
 2. Sigue la misma música.
 3. Música rápida cuando salen de la casa y vuelve la música de piano cuando están en los árboles y el volumen va incrementándose hasta el final de la escena.
5. EDWARD ASUSTA A BELLA Y LA IMPIDE IR A VER A SU AMIGO JACOB (2'17"). ESCENA DE LA PELÍCULA ECLIPSE

Acciones

1. Bella y su padre sentados en el sofá del salón de su casa.
2. Bella llama a Jacob por teléfono
3. Bella sale de casa con la intención de ir a ver a Jacob. Intenta arrancar el coche sin éxito, de repente Edward aparece.

Lenguaje Verbal

(Acción 1)

PADRE de BELLA: *Ya no estás castigada... si utilizas tu nueva libertad para verte con otros amigos como Jacob. Lo está pasando bastante mal, su padre está muy preocupado por él. Recuerdo cuando tú lo pasaste mal, necesitabas a un amigo y "Jake" estuvo a tu lado.*

(Acción 2)

BELLA (llamando por teléfono a Jacob, le salta el buzón de voz): *Sin parlamentos.*

(Acción 3)

BELLA (monólogo interior): *Hacia semanas que Jacob no hablaba conmigo. Yo quería arreglarlo pero él no me daba la oportunidad de hacerlo.*

(Lee una carta de Jacob, sigue el monólogo interior): *Yo también te hecho mucho de menos aunque eso no cambia nada, lo siento, Jacob.*

(Acción 4)

BELLA: *¡Me has asustado!*

EDWARD: *¿Vas a ir a la reserva?*

BELLA: *Cómo sabes que... ¡Alice!... ¿Me has fastidiado tú la furgoneta?*

EDWARD: *Bella tienes que entenderlo, tu seguridad lo es todo para mí.*

BELLA: *Jacob no va a hacerme daño.*

EDWARD: *No intencionadamente pero los lobos no saben controlarse.*

BELLA (enfadada): *¡Edward!*

(Sumisa): *Entiéndelo, después de la graduación ya no podré verle, entonces seré de los vuestros y él me odiará para siempre.*

EDWARD: *¡Cuánto lo siento!*

Lenguaje gestual y entonación

1. Bella le mira con gesto triste.
2. Bella saca una nota de Jacob de un cajón de su habitación y la lee.
3. Bella se siente frustrada de no poder arrancar la furgoneta. Edward hace su aparición en escena en absoluto silencio, asustando a Bella quien da muestras de enfado, pero enseguida disminuye el tono de voz e intenta hacer comprender a Edward que es importante para ella ir a ver a Jacob, ante lo cual Edward se muestra indiferente desviando la mirada y manifestando su frialdad.

Significado del entorno y caracterización

1. Situación típicamente familiar tras una época de castigo a una adolescente.
2. Es de noche, Bella está sola en su habitación con una luz tenue.
3. Se ve a Bella salir de su casa, de noche. El plano es desde arriba. Edward ha estropeado intencionadamente la furgoneta de Bella a propósito y consigue que Bella vuelva a casa sin haber ido a ver a su amigo.

Discurso musical

1. No hay música.
2. Inicio de música con letra.
3. Aumenta el volumen de la canción "Let's get lost"

- **Tercera sesión del programa (primera parte):** Mito de la media naranja y de la omnipotencia del amor (7°)

1. ESCENA DEL BOSQUE

Acciones

1. Edward aparece frente a Bella y esta se dirige hacia el bosque.
2. Bella en medio del bosque de espaldas a Edward empieza a desenmascararle.
3. Edward agarra con fuerza a Bella por el brazo y la lleva al interior del bosque.
4. Edward echa a su espalda a Bella para llevarla donde él decide y la suelta bruscamente cuando llegan. Explica a Bella quien es realmente.
5. Edward y Bella uno frente a otro entre unas rocas, en un espacio muy limitado.

Lenguaje Verbal

(Acción 1)

Ausencia de parlamentos

(Acción 2)

BELLA (de espaldas a Edward): *Eres increíblemente rápido y fuerte. Tu piel es pálida y fría como el hielo. Tus ojos cambian de color. Y a veces hablas como... como si fuese de otra época. No bebes ni comes nada. Y no sales a la luz del sol. ¿Cuántos años tienes?*

EDWARD: *Diecisiete.*

BELLA: *¿Cuánto tiempo hace que tienes diecisiete?*

EDWARD: *Bastante.*

BELLA (temblando): *Sé lo que eres.*

EDWARD: *Dilo.... En voz alta... Dilo.*

BELLA (muerta de miedo): *Un vampiro.*

EDWARD: *¿Tienes miedo?*

BELLA (girándose por primera vez hacia él): *No.*

EDWARD (provocándole pánico): *Entonces hazme la pregunta más obvia. ¿Qué comemos?*

BELLA (con miedo y sin estar segura de lo que dice): *No me harás daño.*

(Acción 3)

BELLA: *¿Adónde vamos?*

EDWARD: *Arriba de la montaña fuera del banco de nubes. Debes ver qué aspecto tengo a la luz del sol.*

(Acción 4)

EDWARD: *Por eso no nos mostramos a la luz del sol, la gente se daría cuenta de que somos diferentes. Esto es lo que soy.*

BELLA: *Parecen diamantes, ¡Eres hermoso!*

EDWARD (mostrando culpabilidad): *¿Hermoso? Esta es la piel de un asesino Bella. Soy un asesino.*

BELLA: *No me lo creo.*

EDWARD (volviéndose a Bella): *Eso es porque te crees la mentira. Es un camuflaje, soy el depredador más peligroso del mundo, todo cuanto te rodea te invita a venir a mí, mi voz, mi rostro incluso mi olor. Como si los necesitases, como si pudieras huir de mí. Como si pudieras derrotarme. Estoy diseñado para matar.*

BELLA: *No me importa.*

EDWARD: *He matado a personas antes.*

BELLA: *No importa.*

EDWARD (acercándose a Bella): *También he querido matarte. Jamás había deseado tanto la sangre de una humana.*

BELLA: *Confío en ti.*

EDWARD (acariciándola el cuello): *No lo bagas.*

BELLA: *Estoy aquí, confío en ti.*

EDWARD (alejándose de ella): *Mi familia y yo somos diferentes de los de nuestra especie, sólo cazamos animales, aprendimos a controlar nuestra sed, pero tú, tu olor, sois como una droga para mí. Eres exactamente mi marca de heroína.*

BELLA: *¿Por qué me odiabas cuando nos conocimos?*

EDWARD: *¡Es cierto!, pero sólo por desearte tanto. Aún no sé si puedo controlarme.*

BELLA: *Yo sé que sí.*

(Acción 5)

EDWARD (aproximándose mucho a ella): *No logro leer tu mente, tienes que decirme lo que piensas.*

BELLA: *Ahora tengo miedo... no te tengo miedo a ti, tengo miedo a perderte, siento que vas a desaparecer.*

EDWARD: *No sabes el tiempo que llevo esperándote. Y así el león se enamoró de la oveja.*

BELLA (parpadeando): *¡Qué oveja tan estúpida! Mensaje contradictorio. Ella está totalmente enamorada.*

EDWARD: *¡Qué león tan morboso y masoquista!*

Lenguaje gestual y entonación

1. Mirada triste y a la vez con rabia, fija en Edward que a su vez le dirige una mirada seria sabiendo que le ha descubierto. Bella pasa delante de él invitándole con su gesto a seguirla
2. Bella tira la mochila al suelo, está derrotada, exhausta por lo que ha descubierto, baja la mirada al suelo, echa los hombros hacia delante, ceño fruncido, siente mucho frío tiene sonrosada la nariz, respiración fuerte. Está sintiendo mucho miedo. Edward va aproximándose a ella. Bella es incapaz de mirarle de frente porque le invade el miedo. Edward se muestra cruel pidiendo a Bella que lo verbalice y en voz alta, no da signos de un mínimo de empatía hacia ella. Edward con el tono de su voz y su cercanía física la está poniendo al límite de sus fuerzas. Con cada pregunta que le hace es como si quisiera asustarla cada vez más, mostrando que él es quien domina la situación.
3. Edward agarra fuertemente a Bella por el brazo luego la coloca a su espalda y la lleva donde él decide. Muestra mucha dureza en el trato, en todo momento hace sentir miedo a Bella. Bella no tiene opción, no puede decidir si ir o quedarse, de hecho la cuesta seguirla.
4. Bella le mira fascinada. Está tan enamorada de Edward que no es consciente de la realidad, del peligro que entraña estar al lado de un asesino. Edward se hace la víctima con su tono de voz y Bella, en lugar de quedarse aterrada, va detrás de él, siguiéndole y haciéndole ver que le ama y no le importa nada si es un asesino, ha matado a personas.... Edward alza el tono de voz para mostrarnos su poder y superioridad.

5. Bella se apoya en una roca y Edward frente a Bella apoya sus manos en la roca de manera que Bella no puede moverse. Cuando Bella le dice que tiene miedo a perderle, Edward se echa hacia atrás y tiene un gesto facial de víctima, como si fuese él quien sufre. La proximidad física es máxima pero no llegan a besarse. Edward se limita a acariciarla.

Significado del entorno y caracterización

1. Primer plano de Bella, hay otros estudiantes que aparecen difuminados por detrás de ella
2. En medio de un bosque, hay troncos caídos, aun tratándose de abetos no se perciben las ramas, solo los troncos. Hay niebla, ambiente frío. Hay un primer plano de Edward cuando pide a Bella que diga en voz alta lo que él es. La cámara nos les acerca poco a poco y les rodea poniendo más énfasis a la escena, dando a entender que Bella está acorralada, no puede escapar, depende de él.
3. Es una situación de dominio absoluto, Edward lleva a Bella a la fuerza, ella no puede seguirle, va unos pasos por detrás de él pero con su brazo derecho estirado porque Edward la arrastra. De fondo el bosque frío y desolador.
4. Edward se muestra a la luz del sol para demostrar a Bella que es diferente. El se sitúa sobre una roca y Bella le mira desde abajo, de hecho tiene que alzar la mirada para observar lo que él quiere mostrar (dando la idea de que ella es inferior). Curiosamente el cuerpo de Edward a la luz del sol brilla como si su piel fueran millones de pequeños diamantes, lo cual le hace diferente pero “hermoso” y así la película nos camufla lo terrorífico del vampiro. Edward da muestras de su poder, se desplaza de un sitio a otro a una gran velocidad, arranca un árbol de raíz sin apenas esfuerzo, y todo ante los ojos de Bella que queda inmóvil observando asombrada lo que sucede.
5. La escena muestra a los protagonistas en un entorno muy reducido, entre rocas, no se ve nada más, indicando un momento de intimidad.

Discurso musical

1. La música invade la escena dando énfasis a las expresiones faciales de Bella y Edward.
2. La música disminuye y solo se escucha el crujido de ramas y hojas al paso de Bella y su respiración agitada por el miedo y el esfuerzo de subir la pendiente que le ha conducido del instituto al interior del bosque.

3. La música es más rápida y disminuye bruscamente cuando Edward suelta a Bella.
 4. La música es lenta y se entremezcla con sonidos que reflejan la rapidez de los movimientos de Edward.
 5. Es una música de piano lenta, romántica y triste.
- **Tercera sesión del programa (segunda parte), mitos:** “por amor hay que estar dispuesto a darlo todo” y “los celos son una expresión de amor”

1. ESCENA DEL PARTIDO DE BÉISBOL – HUIDA – BELLA ABANDONA A SU PADRE (27”- 3’40”- 2’27”)

Acciones

1. Edward y Bella se preparan para ir con su familia a jugar al béisbol
2. Aparecen tres vampiros que amenazan la seguridad de Bella
3. Edward saca momentáneamente a Bella de la situación peligrosa en la que él mismo la ha metido
4. Bella abandona a su padre

Lenguaje Verbal

(Acción 1)

EDWARD: *Se acerca una tormenta, solo así podremos jugar ya lo entenderás.* (La comunicación entre ellos falla desde el principio, Edward pocas veces da explicaciones)

MADRE DE EDWARD (dirigiéndose a Bella afectuosamente): *¡Hola! ¡Me alegra que estés aquí! Necesitamos un árbitro.*

(Acción 2)

EDWARD (dirigiéndose nervioso a Bella): *¡Vámonos!*

CARLISLE (padre de Edward): *Demasiado tarde.*

EDWARD: *Suéltate el pelo. No he debido traerte aquí, lo siento mucho, no hables y ponte detrás de mí...*

JAMES (otro vampiro): *¿Habéis traído un aperitivo?*

CARLISLE: *Llévate a Bella de aquí. Vamos.*

(Acción 3)

BELLA (asustada): *¡Vale ya está, ya está! ¡Estoy bien! ¿Y ahora qué, irá a por mí?*

EDWARD (conduciendo a toda velocidad): *¡Escucha! James es un rastreador, la caza es su obsesión. Le he leído la mente. Mi reacción es lo que le ha dado la pista, lo he convertido en el juego más excitante que haya tenido jamás.*

BELLA: *¿Qué vamos a hacer?*

EDWARD: *Tenemos que matarle, desmenuzárle y quemar todos los pedazos.*

BELLA: *¿Adónde vamos?*

EDWARD: *Lejos de Fork....Cogeremos un ferry a Vancouver.*

BELLA: *Quiero ir a casa, ahora, tienes que llevarme a casa*

EDWARD: *No puedes ir a casa, rastrearé tu olor hasta allí. Es el primer sitio al que irá.*

BELLA: *¡Pero mi padre está allí!*

EDWARD: *¡No importa!*

BELLA: *¡Sí que importa!, podría morir por nuestra culpa.*

EDWARD: *¡Antes déjame sacarte de aquí! ¿De acuerdo?*

BELLA: *Es mi padre, tenemos que volver, ya se nos ocurrirá una forma de que nos pierda el rastro.*

(Acción 4)

BELLA: *Tengo que largarme de aquí, ¡ahora! (...)*

PADRE: *¡Bella!*

BELLA: *¿Qué voy a decirle? No quiero hacerle daño.*

PADRE: *Bella, ¿qué ha ocurrido?*

EDWARD: *Tienes que hacerlo. Te espero en la furgoneta.*

PADRE: *¿Te ha hecho daño?*

BELLA: *No.*

PADRE: *¿Qué pasa, ha roto contigo?*

BELLA: *No, he roto yo.*

PADRE: *Creía que te gustaba.*

BELLA (recogiendo sus cosas): *Sí, por eso tengo que irme, no quiero esto tengo que volver a casa.*

PADRE: *¿A casa? Tu madre ni siquiera está en Fénix.*

BELLA: *Ya volverá, la llamaré por el camino.*

PADRE (siguiendo a Bella): *No te irás conduciendo en tu estado, consúltalo con la almohada. Y si mañana sigues pensando igual te llevaré al aeropuerto.*

BELLA (bajando las escaleras por delante de su padre): *¡No! Quiero ir conduciendo me dará más tiempo para pensar y si me siento cansada pararé en un motel te lo prometo.*

PADRE: *Oye Bella ya sé que no soy un tipo muy divertido pero puedo cambiar, podemos hacer más cosas juntos.*

BELLA (haciendo reproches a su padre): *Como qué, ¿ver béisbol en la pantalla plana?, ¿cenar en la cafetería cada noche, filete y tarta? Esa es tu vida no la mía.*

PADRE: *Vamos Bella, acabo de recuperarte.*

BELLA (de espaldas a su padre): *¡Ya! pero si no me largo ahora, me quedaré atrapada aquí como mamá.*

Lenguaje gestual y entonación

1. Edward pone una gorra a Bella y coloca su pelo con un ademán protector. La madre de Edward enseguida aparece en la escena, acercándose sonriente a Bella y tomándola por el brazo dándole muestras de afecto para que se sienta integrada en la familia.
2. Edward mira a Bella con preocupación porque sabe que la ha puesto en peligro. Ante la amenaza inminente de James a Bella, Edward avanza y echa el brazo izquierdo hacia atrás para proteger a Bella. La mirada de Edward es terrorífica reflejando el peligro vital al que ha expuesto a Bella.
3. Los movimientos de Edward son rápidos, nerviosos, su tono de voz se alza, pone nerviosa a Bella quien a su vez percibe el peligro al que está expuesta. Bella va sentada de lado en el coche dirigiéndose a él. Los gestos faciales de ambos son tensos y Bella además siente pánico.

4. El padre de Bella se queda atónito con la reacción de su hija, sube tras ella a su habitación y se queda apoyado en la pared con una mano en la cadera, sin saber cómo reaccionar.

Bella no mira a su padre a la cara en ningún momento. Evita su mirada. Cuando le habla se dirige a él con movimientos rápidos, tono de voz angustiado y hasta cruel por lo que le dice, le miente porque piensa que así le protege y lo que consigue es dejarle destrozado y sintiéndose culpable. Antes de salir de casa, Bella da la espalda a su padre y éste cruza los brazos dando la sensación de no saber qué hacer. Ella se dirige a él con un tono triste pero muy nervioso.

Significado del entorno y caracterización

1. Primer plano de ambos protagonistas en la puerta del coche. La escena se desarrolla en un claro del bosque y antes de llegar se ve una cascada espectacular. Bella es cariñosamente acogida por la madre de Edward, algo muy significativo para una chica que se siente sola dado que sus relaciones familiares son para nada relevantes.
2. Es un día frío, de tormenta. Los vampiros surgen de la niebla y caminan como a cámara lenta para indicar la gran velocidad a la que se desplazan. La cámara nos acerca los primeros planos de todos los personajes centrándose en los ojos.

Cuando surge el peligro, la familia de Edward se agrupa, físicamente, para proteger a Bella.

3. Es de noche. Edward conduce a través del bosque a gran velocidad y muy nervioso. Ninguno lleva el cinturón de seguridad puesto, mostrando más peligro a la escena. El haz de luz que proyectan los faros del coche en una escena tan oscura aporta mayor intensidad a la misma, consiguiendo que el espectador perciba la peligrosidad de la escena.
4. La escena ocurre en la casa. Se trata de un conflicto típicamente familiar frente al cual el padre carece de habilidades para hacerle frente.

Discurso musical

1. Truenos de fondo al que le sigue el fuerte ruido de una cascada. Se escuchan golpes de bates.
2. Ruido de los bates al golpear la pelota. Música intrigante previa a la aparición del trío de vampiros asesinos.
3. Se escucha el ruido del coche.

4. Música lenta, triste acentuando el dolor que siente el padre de Bella. Portazo que Bella da al salir de casa.

2. ESCENA DE CELOS (1'3'")

Acciones

1. Bella está sentada en un banco y Jacob se le acerca.

Lenguaje Verbal

(Acción 1)

JACOB (acercándose a Bella): *Deja que te ayude.*

EDWARD: *Jacob, yo me ocupo.*

JACOB (tono desafiante): *Ya nos veremos Bella.*

BELLA (casi en un susurro): *Vale.*

EDWARD: *Te dejo sola dos minutos y los lobos se echan sobre ti.*

BELLA (sonriendo): *Sin parlamentos.*

Lenguaje gestual y entonación

1. Edward invade el espacio haciendo que Jacob se retire del lado de Bella. La mirada de Edward hacia Jacob es amenazadora. Jacob contiene la rabia apretando sus mandíbulas y achicando ligeramente los ojos. Edward echa su brazo sobre Bella apropiándose de ella. Bella emplea un tono de voz muy bajo y una mirada triste cuando Edward la acapara. Edward lanza una mirada desafiante a Jacob y éste a Edward.

Significado del entorno y caracterización

1. Baile de fin de curso, acto muy americano.

Jacob se da la vuelta y se dirige en dirección contraria al baile. La escena muestra a Jacob con el pelo suelto yendo hacia el bosque, el lugar de los lobos.

Discurso musical

1. Aparece la música cuando Edward coge a Bella y se entran al baile.

ANEXO VII

Análisis de la película “La Bella y la Bestia”

1. FICHA TÉCNICA
2. PERSONAJES PRINCIPALES
3. DESGLOSE SECUENCIAL DE LOS RELATOS SELECCIONADOS
4. ANÁLISIS DE LAS SECUENCIAS SELECCIONADAS

1. FICHA TÉCNICA

Título: La Bella y la Bestia

Título original: “The Beauty and the Beast”

Dirección: Kirk Wise, Gary Trousdale

País: Estados Unidos

Año: 1991

Fecha de estreno: 27/11/1992

Duración: 84 min.

Género: Drama, Romance, Musical, Familiar, Animación, Fantástico

Calificación: Apta para todos los públicos

Basada en La Bella y la Bestia de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont

Música: Alan Menken y Howard Ashman

Protagonistas (voces): Robby Benson (Bestia) / Paige O’Hara (Bella) / Rex Everhart (Maurice) / Angela Lansbury (Sra. Potts) / Jerry Orbach (Lumiere) / David Ogden Stiers (Din Don) / Bradley Pierce (Chip) / Richard White (Gaston) / Jesse Corti (Lefou)

Distribuidora: Walt Disney Pictures

Productora: Walt Disney Pictures, Walt Disney Feature Animation, Silver Screen Partners IV

2. PERSONAJES PRINCIPALES

2.1. Bella

Atributos físicos: muy guapa, pelo muy bonito y siempre bien peinado, tiene las medidas de belleza de las princesas Disney, cintura muy estrecha, ojos grandes, manos delicadas, pies pequeños.

Atributos psicológicos: inteligente, le encanta leer, alegre, extravertida, bondadosa, sensible, maternal, amable, soñadora, decidida, atrevida, valiente. El resto de aldeanos la consideran rara y diferente a los demás porque se pasa el tiempo leyendo.

Motivaciones: aprender, viajar y conocer mundo, vivir aventuras, salir de la monotonía de la aldea en la que vive.

2.2. La Bestia

Atributos físicos: es un monstruo terrorífico que inspira miedo, tiene cuernos, colmillos, pezuñas y rabo, su talla es inmensa, posee mucha fuerza, voz fuerte que mezcla con rugidos, cuello muy ancho.

Atributos psicológicos: arrogante, egoísta, impulsivo, inseguro, no admite preguntas sin responder inspirando miedo, manifiesta explosiones de ira, insensible al dolor de Bella, su discurso es amenazante la mayoría de las veces, agresivo cuando no se acata lo que él decide. A lo largo del relato, sin embargo, la bestia va cambiando su carácter y se vuelve más compasivo.

El cambio que se observa en su comportamiento y actitud a lo largo del relato, se debe gracias a la convivencia “forzada” de Bella con la Bestia, transmitiendo con ello la creencia tan peligrosa en temas de violencia, de que el amor lo puede todo y de que pase lo que pase, gracias a la actitud bondadosa y sacrificada de la mujer, el hombre agresivo puede cambiar, lo cual no solo es erróneo sino que da una visión del amor basada en el mito de amor romántico de que “el amor lo puede todo” asociado a la violencia de género. Además, se está transmitiendo también la idea de que puedes maltratar a quien amas y puedes amar a quien maltratas, mezclando amor con violencia, aunque el relato lo enmascara con un final feliz transformando a la Bestia en un apuesto príncipe, que es con lo que soñaba Bella cuando leía libros.

Motivaciones: en el momento que Bella entra en su castillo buscando a su padre, la principal motivación de Bestia es lograr que Bella se enamore de él para romper el hechizo y convertirse de nuevo en un príncipe apuesto. Sin embargo, con el tiempo él se enamora de ella y su motivación es que Bella sea feliz para lo cual la deja libre.

2.3.- Gastón

Atributos físicos: alto, fuerte y atlético, muy musculoso, atractivo, voz grave muy varonil.

Atributos psicológicos: primitivo, machista, orgulloso, egocéntrico, narcisista, maquiavélico, cruel, nada tolerante a la frustración, no acepta un no como respuesta (menos de una mujer).

Motivaciones: conseguir a Bella como si se tratase de un trofeo más y casarse con ella cueste lo que cueste, para lo cual idea un plan espeluznante de forma que el manicomio incapacite al padre de Bella y lo encierre si ella no acepta casarse con él.

3. DESGLOSE SECUENCIAL DE LOS RELATOS SELECCIONADOS

Tiempo	Contenido
1. 32:33 a 33:54	La Bestia se enfurece al ver que Bella no va a cenar con él y sube airado hacia su habitación, de donde la exige salir inmediatamente y amenaza de forma hostil por no hacerlo.
2. 42:44 a 44:20	La Bestia intimida y atemoriza con su brutal violencia a Bella en el ala oeste del castillo por haber entrado sin su consentimiento.

4. ANÁLISIS DE LAS SECUENCIAS SELECCIONADAS

Análisis de las secuencias:

- Cuarta sesión del programa:

Escena 1: La Bestia amenaza a Bella por no haber bajado a cenar.

Acciones

1. La Bestia espera en el comedor a que llegue Bella. Din Don anuncia que Bella no bajará a cenar.
2. La Bestia se enfurece y de un brinco se sitúa en la puerta del comedor y sale corriendo y rugiendo hacia la habitación de Bella.
3. La Bestia golpea la puerta de la habitación de Bella y se dirige a ella gritando y amenazando.

Lenguaje verbal

(Acción 1)

BESTIA (visiblemente emocionado): *Ya está aquí.*

DIN DON (nervioso): *¡Buenas noches!*

BESTIA: *Bueno, ¿dónde está?*

DIN DON (muy nervioso): *¿Quién?, ¡ah! La muchacha claro, pues en realidad en estos momentos... tal como están las cosas... no va a venir.*

BESTIA: (rugido de enfado que se escucha desde todo el castillo).

(Acción 2)

DIN DON (preocupado): *¡Señoría, alteza, eminencia!*

(Acción 3)

BESTIA (gritando): *¡Creí haberte dicho que bajaras a cenar!*

BELLA: *¡No tengo hambre!*

BESTIA: *¡Sal ahora mismo o derribaré la puerta!*

LUMIÈRE: *¡Amo!, quizá me equivoque pero puede que ese no sea el mejor modo de ganarse su afecto.*

DIN DON: *¡Señor, compórtese como un caballero!*

BESTIA (habla entre dientes, después grita): *Ella lo está haciendo... ¡difícil!*

SRA. POTTS: *Con delicadeza. Con delicadeza.*

BESTIA (forzando amablemente el tono de voz): *¿Bajarás a cenar?*

BELLA (con firmeza): *¡No!*

BESTIA: (gesto atónico).

DIN DON: *Con suavidad, con dulzura.*

BESTIA (forzando el tono de voz): *Sería para mí un gran placer que bajaras a cenar conmigo.*

DIN DON: *¡Por favor!*

BESTIA: *... por favor.*

BELLA: *¡No, gracias!*

BESTIA (enfadado, apretando puños y dientes): *¡No puedes quedarte ahí siempre!*

BELLA: *¡Sí que puedo!*

BESTIA (gritando): *Entonces... ¡Muérete de hambre!*

(Dirigiéndose a los sirvientes): *Si no quiere comer conmigo entonces, ¡se quedará sin probar bocado!* (sale corriendo mostrando tanta violencia que rompe unos cristales).

Respecto a la vida real, la escena se asemeja a una situación de violencia de género en la cual, la mujer se encuentra aislada por su pareja, del exterior, de su

familia y amigos y sufre todo tipo de amenazas al no acomodarse a los deseos del agresor. A través del enunciado verbal cuando la Bestia dice: “Si no quiere comer conmigo entonces, ¡se quedará sin probar bocado!” se hace referencia a una frase típica con la que el maltratador suele justificar sus actos: “si no está conmigo, no estará con nadie”.

Lenguaje gestual y entonación

1. Bestia refleja sorpresa en su cara creyendo que quien aparecerá por la puerta será Bella. Y al ver a Din Don, agacha las orejas y muestra enfado apretando los dientes.
2. Se oyen los rugidos de la Bestia que atemorizan a los sirvientes. Y estos salen corriendo detrás de él porque aunque le temen saben que puede necesitarles para reprimir su violencia.
3. La Bestia golpea con ira la puerta, chilla a Bella echando el cuerpo hacia delante para mostrar más ímpetu y esta responde con tono aparentemente tranquilo que no tiene hambre. El tono de la Bestia es agresivo, amenazante y al mismo tiempo inseguro y aunque con su actitud atemoriza a todos, escucha los consejos de sus sirvientes. Cuando Bella le rechaza por segunda vez, la Bestia se queda perpleja al escuchar una respuesta tan firme y de no suscitar miedo en Bella, a diferencia del resto en quien provoca miedo con solo mirarle, lo cual le hace reaccionar de manera aún más violenta.

Significado del entorno y caracterización

1. En el comedor sentado a la mesa esperando a Bella para cenar.
2. Se abren las puertas del comedor y sale la bestia a toda velocidad, se le ve subiendo por las escaleras y brincando a la barandilla para llegar antes a la habitación de Bella. Detrás salen Din Don, Lumière y la señora Potts. La cámara enfoca desde arriba de forma que se les ve muy pequeñitos saliendo por la puerta gigantesca del comedor.
3. La Bestia delante de la puerta de Bella y los sirvientes detrás de él. Cuando la bestia pide por última vez a Bella que baje a cenar la cámara enfoca la escena desde atrás, ensalzando las puertas de la habitación de Bella, la bestia se sitúa a la derecha de la puerta y en el centro y de espaldas están los tres sirvientes.

Discurso musical

1. Se oye el ruido del pomo de la puerta al abrirse. Y comienza la música con ritmo de baile clásico.

2. Música rápida que se interrumpe en el momento en que Bestia llega a la puerta de Bella, entonces se escuchan solo los golpes que da.
3. La música se inicia y se interrumpe al compás del discurso de Bella y Bestia.

Escena 2: Bestia intimidada y asusta a Bella

Acciones

1. Bella accede al ala oeste del castillo y entra en la habitación prohibida.
2. Bella descubre la rosa mágica e intenta tocarla.
3. Bestia aparece de repente asustando a Bella.

Lenguaje verbal

(Acción 1)

Sin parlamentos.

(Acción 2)

Sin parlamentos.

(Acción 3)

BELLA (exclamación de miedo).

BESTIA (ruge): *¿Por qué has venido aquí?*

BELLA (con miedo): *Lo siento.*

BESTIA (gritándole): *¡Te advertí que no vinieras!*

BELLA (asustada): *No quería hacer nada malo.*

BESTIA (enfurecida y rompiendo objetos): *¿Te das cuenta de lo que podrías haber hecho?*

BELLA (aterrorizada): *¡Basta!*

BESTIA (gritando): *¡Fuera!*

BELLA (sale corriendo): *¡No!*

BESTIA (gritando y rompiendo objetos): *¡Fuera!*

Lenguaje gestual y entonación

1. Delante de la puerta, Bella duda si entrar y tras unos segundos decide acceder. Observa todo con mucha atención sin mostrar miedo. Frente al retrato del príncipe, la cámara da un primer plano de Bella hasta verle solo los ojos que parpadean como preguntándose quien es, y si no lo conocerá.
2. Bella queda maravillada al ver la rosa, su cara se ilumina mostrando curiosidad y asombro.
3. Bella intenta tocar la rosa y en ese momento lanza una exclamación de miedo porque la bestia le ha asustado. Su cuerpo se encoge. La bestia ruge echando humo por la nariz y se lanza sobre Bella para coger la urna de cristal y proteger a la rosa, provocando mucho miedo en Bella. Los movimientos de la Bestia son rápidos y agresivos. Una vez protegida la rosa, se gira despacio hacia Bella, mirándole fijamente con gesto amenazador, suscitando de nuevo mucho miedo y haciéndole retroceder el paso. Bella encoge los brazos y los pone delante de sí para protegerse. Bestia da muestras de su agresividad, chillando, amenazando a Bella, rompiendo una mesa de un solo golpe, suscitando mucho miedo en Bella que se queda paralizada apoyada en un armario, hasta que sale corriendo de la situación.

Significado del entorno y caracterización

1. Bella camina sigilosa por un pasillo tétrico y en penumbras, hasta la puerta de acceso al ala prohibida del castillo. El pomo de la puerta representa un león enfurecido con la boca abierta. Dentro de la habitación, la cámara se sitúa desde arriba para dar un enfoque global de la escena. Todos los muebles están destrozados, se ve que es el lugar donde la Bestia descarga su ira. Hay telas de araña por todas partes. El retrato del príncipe está rasgado y apenas se le ve bien, solo se aprecian sus ojos azules que llaman la atención de Bella.
2. La rosa mágica aparece en el centro de la escena con luz propia sobre una mesa y cubierta por una urna de cristal, alrededor todo es ruina, desastre y no hay luz.
3. Bella se asusta al ver aparecer a la Bestia de repente, su imagen se ensombrece a medida que se acerca a ella. Bella se asusta aún más cuando la Bestia se le dirige con gesto amenazador, detrás de ella se observa un jarrón caído y roto, libros abiertos sobre una mesa que ha sufrido los zarpazos de la Bestia. Toda la habitación está repleta de objetos y muebles destrozados en los que pueden verse la marca de las garras de la Bestia.

Discurso musical

1. Música que refleja intriga, miedo hasta que Bella descubre el retrato del príncipe, entonces la música se vuelve suave.
2. A medida que Bella se acerca a la rosa se escucha la banda sonora de la película.
3. La música disminuye ante los gritos de Bella y se incrementa el volumen cuando la Bestia rompe algún objeto para dar mayor dramatismo a la escena.

ANEXO VIII

Análisis de la película "Shrek"

1. FICHA TÉCNICA
2. PERSONAJES PRINCIPALES
3. DESGLOSE SECUENCIAL DE LOS RELATOS SELECCIONADOS
4. ANÁLISIS DE LAS SECUENCIAS SELECCIONADAS

1. FICHA TÉCNICA

Dirección: Andrew Adamson y Vicky Jenson

Título original: Shrek

Productora: Dreamworks

Año: 2001

Producción: Jeffrey Katzenberg, Aron Warner y John H. William

Guión: Ted Elliott, Terry Rossio, Joe Stillman, Roger S.H. Schulman. Basado en el libro infantil de William Steig (novela)

Música: Harry Gregson-Williams y John Powell

Montaje: Sim Evans Jones

Fecha de estreno: 13/07/2001

Género: Animación, aventuras, comedia y fantasía

Duración: 92 min.

Protagonistas (voces): Mike Myers (Shrek) / Cameron Diaz (Princesa Fiona) / Eddie Murphy (Asno) / John Lithgow (Lord Farquaad) / Vincent Cassel (Monsieur Hood) / Conrad Vernon (Jengi) / Cody Cameron (Pinocho, Cerditos) / Val Bettin (aldeano)

Resulta relevante referente al alcance mediático de la película que el doblaje sea realizado por actores reconocidos entre los y las adolescentes, como Cameron Díaz o Eddie Murphy

Presupuesto US\$ 60 millones

Recaudación US\$ 484 409 218

Premios: ganó el Oscar a la mejor película de animación en 2002

2. PERSONAJES PROTAGONISTAS

En la película se puede observar claramente un proceso de inversión de los personajes con los estereotipos tradicionalmente asignados en los cuentos. Así, el ogro se convierte en héroe y el príncipe es feo y villano (Millán, P.J., 2003). A lo largo de la película se plantea una constante reflexión en torno a la apariencia y los atributos de personalidad.

2.1. Shrek

Atributos físicos: es un ogro verde, con orejas en forma de trompeta, de tamaño muy grande, orondo y feo. Es muy fuerte. Sus movimientos son rudos y su conducta grotesca. Se le representa con todo lo ligado a secreciones y mucosidades.

Atributos psicológicos: aparentemente le gusta la soledad, no muestra sus sentimientos, tiene mucha sensibilidad que no desea manifestar por miedo, bonachón, de personalidad compleja cuando afirma: *los ogros somos como las cebollas*.

Motivaciones: en el inicio del relato su principal motivación es recuperar la escritura de su ciénaga para volver a vivir solo y aislado del mundo, sin que ninguna criatura le moleste. Por esa razón acepta la tarea de Lord Farquaad de rescatar a la princesa Fiona y llevarla al castillo. Pero a medida que transcurre la historia su motivación cambia y desea mostrarse como es.

Aunque la expectativa previa que pudiera tener el espectador, por lo que habitualmente sucede en los cuentos tradicionales, prevea que Shrek no sea el héroe, el relato cambia esa ida y casi de inmediato le convierte, en contra de lo tradicionalmente esperado, en el héroe de la historia.

2.2. Princesa Fiona

Atributos físicos: posee el típico perfil de una princesa Disney guapa, delgada, pálida, pelo muy bonito y perfectamente peinado. Sus medidas corporales cumplen con los cánones de belleza de las princesas de animación. En ocasiones presenta gestos faciales duros.

A medida que el relato avanza, descubrimos que la princesa Fiona presenta otra apariencia muy distinta debido a un hechizo que le hace convertirse en ogresa con cada puesta de sol. No obstante, el atributo de belleza se respeta aunque con proporciones muy distintas de la otra apariencia dado que pertenece a la especie de los ogros.

Cabe destacar también la tremenda fuerza y agilidad física, sea cual sea su apariencia, como demuestra cuando lucha contra los Merry Men.

Atributos psicológicos: extrovertida, alegre, dinámica, ocurrente, valiente, decidida. Miedo a que descubran que por la noche se transforma en ogresa. Miedo a mostrarse como es. Rompe con el estereotipo de la delicada y frágil princesa Disney.

Motivaciones: inicialmente desea casarse con su príncipe para romper el hechizo no volviéndose a convertirse en ogresa nunca más y poder ser la princesa perfecta que todo el mundo espera. Pero desde que conoce a Shrek su motivación va cambiando y al final lo que desea es ejercer su libertad y que los demás la acepten como es.

2.3. Asno

Atributos físicos: no corresponde al típico corcel que acompaña al héroe. Es rechoncho. De hecho, el reparto de proporciones resulta extraño incluso para un asno lo que da un guiño de comicidad. De aspecto entrañable.

Atributos psicológicos: extrovertido, muy comunicativo, alegre, sensible, asustadizo, tenaz en sus objetivos, logra llegar al corazón de Shrek y ayudarlo en el desenlace de la historia. Carácter afectuoso.

Motivaciones: tener amigos.

2.4. Lord Farquod

Atributos físicos: es ridiculizado haciéndole de muy pequeña estatura y con rasgos faciales exageradamente pronunciados dándole un aspecto de maldad.

Atributos psicológicos: villano, cobarde, acomplejado, inseguro, cruel y tirano con sus súbditos. Emplea la amenaza para conseguir lo que quiere.

Motivaciones: casarse con una princesa para convertirse en rey.

2.5. Dragona

Atributos físicos: de color rosa, muy voluptuosa, fuerte, ágil, agresiva lanzallamas.

Atributos psicológicos: en su interior desea que la acepten y la quieran. No se muestra como es porque lo que se espera de ella es que sea agresiva y defienda el castillo. En el fondo se trata de una criatura tierna como deja vislumbrar en la escena en la que Shrek, Fiona y Asno escapan del castillo.

Motivaciones: en el inicio de la película, la motivación principal es defender el castillo e impedir que nadie rescate a la princesa. Pero una vez que se enamora de asno su motivación es ayudar a que Shrek impida la boda de Fiona con lord Farquod.

3. DESGLOSE SECUENCIAL DE LOS RELATOS SELECCIONADOS

Tiempo	Contenido
00:36 a 01:45	Presentación de Shrek rechazando y riéndose de los cuentos de princesas, príncipes y dragones.
33:46 a 35:20	El encuentro entre Shrek y la princesa Fiona.
37:00 a 38:42	Shrek, la princesa Fiona y Asno consiguen escapar del castillo.
48:50 a 51:00	La princesa Fiona se defiende de los Merry Men, en el bosque

4. ANÁLISIS DE LAS SECUENCIAS SELECCIONADAS

- **Cuarta sesión del programa:**

Escena 1: Presentación de la historia y de Shrek

1. DESMITIFICACIÓN DE LOS CUENTOS DE HADAS

Acciones

1. *Voz en off masculina, a modo de narrador que posteriormente se reconocerá que es la voz de Shrek, comienza a contar un cuento de hadas a medida que las páginas del libro van pasando solas.*
2. *Aparece una mano grande y verde que arranca la última página y escuchamos una risa sarcástica.*
3. *Shrek sale de lo que identificaremos más tarde como el WC, por el sonido de la cisterna.*

Lenguaje verbal

(Acción 1)

VOZ EN OFF: *La voz va relatando el cuento de hadas, sobre una princesa que espera en un castillo ser salvada por un caballero con el primer beso de amor.*

(Acción 2)

SHREK (de forma sarcástica): *...Y voy yo y ¡me lo trago!, ¡Vaya montón!*

(Acción 3)

Ausencia de parlamentos.

Lenguaje gestual y entonación

1. Voz en off profunda y tranquila.
2. Risa sarcástica de Shrek cuando la voz lee: "...ella aguardaba a su enamorado y su primer beso de amor".
3. Shrek sale desperezándose, rascándose el trasero y sacudiendo la pierna derecha para quitarse de la suela del zapato una de las hojas del libro que se le había quedado pegada.

Significado del entorno y caracterización

1. Aparece un libro en el centro de la imagen de encuadernación antigua. Un haz de luz lo ilumina desde arriba, dando un aspecto mágico a la escena y las hojas comienzan a pasar por sí solas. Las páginas están ilustradas con dibujos y letras de estilo medieval.
2. Shrek está en el WC mientras lee el libro. La mano de Shrek ocupa la mitad de la pantalla cuando arranca la hoja del libro en la que decía que la princesa aguardaba su primer beso de amor.
3. Shrek abre la puerta del WC y sale haciendo gestos poco delicados. La cabina aparece en el centro de la escena y la puerta tiene grabada una media luna. Aparece después un primer plano de su casa – árbol iluminado desde arriba por el mismo haz de luz que antes iluminaba el libro.

Discurso musical

1. Música romántica, lenta.
2. Se escucha la cisterna del WC.
3. Se escucha la canción "All star" (Smash Mouth). El estribillo "es oro todo lo que reluce ("All that glitters is gold") añade un carácter hedonista y cínico respecto a las tradicionales moralejas de los cuentos (Gámez, M.J., 2007). La letra de la canción habla de romper moldes y divertirse.

El modo en que Shrek sale del WC y la canción que se escucha justo en ese momento, dan un giro rotundo a las expectativas de cuento tradicional que podían existir en el espectador.

De hecho, la película de Shrek no está exclusivamente dirigida a un público infantil sino también al adulto, en cuanto público que acompaña y a quien se dirige con numerosos guiños cómicos que no pueden ser entendidos por los niños, salvo que les sean explicados.

Escena 2: El encuentro entre Shrek y la princesa Fiona

Desmitificación del relato tradicional en el que el héroe besa a la princesa y esta se despierta del encantamiento o hechizo (1'44").

Acciones

1. Fiona observa a Shrek limpiarse de cristales, se da cuenta de que es su héroe que llega a rescatarla y se tumba e esperar que él se acerque. Se coloca el vestido para estar perfecta. Y con movimiento rápido coge un ramo de margaritas y se lo pone encima.
2. Shrek se aproxima a la princesa y ésta hace ademán de besarle pensando que Shrek lo haría. Sin embargo, lo único que quiere es que despierte y por ella misma.
3. Shrek derriba la puerta y salen corriendo de la habitación.

Lenguaje verbal

Los personajes se manifiestan acorde a su forma, Shrek se dirige de manera ruda, sarcástica, tuteando a la princesa y Fiona se aferra a las fórmulas de tratamiento protocolario típico de los cuentos de hadas medievales.

(Acción 1)

No hay parlamentos.

(Acción 2)

SHREK (sacudiendo a la princesa por los hombros): *¡Despierta!*

FIONA: *¡¿Qué?!*

SHREK: *¿Eres la princesa Fiona?*

FIONA: *¡Sí, lo soy! Y estoy aguardando a un audaz caballero que me salve.*

SHREK (irónicamente): *¡Ay! ¡Qué bonito! ... ¡Andando!*

FIONA: *Más, ¡aguardad Señor! Es nuestro primer encuentro, ¿no tendría que embargarnos la emoción y el romanticismo?*

SHREK: *Lo siento señorita pero no hay tiempo.*

FIONA: *¡Esperad! ¿pero, qué estáis haciendo? Tendría que cogermos y llevarme en volandas hasta la ventana y por una cuerda bajarme hasta vuestro rando corcel.*

SHREK (volviéndose a Fiona): *¿Has tenido mucho tiempo para montar todo ese plan, no?*

(Acción 3)

FIONA: *¿Pero deberíamos saborear este momento, recitarme un poema épico?, ¿una balada?, ¿un soneto? o ¿algo?*

SHREK (mirada desconfiada por miedo a que aparezca el dragón): *Creo que no.*

FIONA (respiración agitada de tanto correr): *¿Se me concede al menos conocer el nombre de mi campeón?*

SHREK: *Shrek.*

FIONA (le extiende delicadamente un pañuelo): *Sir Shrek, os pido que cojáis esta prenda como muestra de mi gratitud.*

SHREK (se limpia con él la frente y se lo devuelve): *¡Gracias!*

(Rugido del dragón).

FIONA (sorprendida y enfurecida): *¿No habéis dado muerte al dragón?*

SHREK: *¡Lo tengo en tareas pendientes! Y ahora ¡andando!*

FIONA: *¡Pero esto no se hace así!*

Lenguaje gestual y entonación

1. La princesa se acomoda para parecer perfecta.
2. La princesa hace ademán de besar a Shrek. Shrek emplea un tono muy suave y respetuoso cuando pregunta quién es, y luego se vuelve irónico al observar que la princesa vive en su cuento de hadas.

Fiona se lleva la mano a la frente en un gesto de desvanecimiento y se tumba de nuevo cuando menciona “¿... y el romanticismo?”.

Shrek coge de la mano a Fiona y la dirige hacia la puerta. Al intentar abrir la puerta rompe el pomo y tiene que derribarla para salir.

3. Fiona parece apenada por no tener su momento de romanticismo pero lo acepta, aunque insiste en ello hasta casi el final de la escena. Emplea siempre un tono romántico en su discurso, salvo cuando Shrek le sorprende con sus respuestas que entonces parece mostrarse como realmente es.

Se extraña y gesticula cuando se da cuenta de que Shrek no ha matado al dragón.

Significado del entorno y caracterización

1. La princesa Fiona aparece en el centro de la escena, tumbada en una cama con cortinas a ambos lados, de color verde como su vestido. La habitación, de estilo medieval, tiene una ventana que ilumina el espacio en el que se encuentra la princesa y a derecha e izquierda de la habitación hay dos antorchas.
2. Primeros planos de ambos protagonistas. Solo se les ve la cara.
3. Se encuentran en una situación de peligro, corriendo por el castillo para escapar del dragón. Shrek lleva una antorcha en una mano y con la otra lleva a Fiona. Aun en este contexto, lo único que parece importarle a Fiona es contar con un momento de romanticismo con su caballero, mientras que Shrek, más pragmático, solo quiere huir cuanto antes del peligro.

Discurso musical

1. Música mística.
2. La música va adquiriendo intensidad.

Escena 3: Shrek, la princesa Fiona y Asno consiguen escapar del castillo. (1'45'')

Actitud activa de la princesa en su liberación.

Acciones

1. Shrek lleva bajo un brazo a Asno y seguidamente coge a la princesa bajo el otro en la huida con el dragón.

El hecho de que Shrek coja a la princesa bajo su brazo tras chocarse esta con él no se debe a un gesto agresivo por parte de Shrek, sino al desconcierto que la princesa está viviendo a lo largo del relato por no suceder los acontecimientos como tradicionalmente deberían, es decir un príncipe que daría muerte al dragón del castillo, la besaría para despertarla del hechizo y la llevaría pausadamente en brazos hasta su corcel.

2. Consiguen acceder a la salida pero en ese momento el dragón lanza fuego y quema la pasarela de madera que les llevaría al exterior, quedando así los tres colgados de la misma y teniendo que trepar por ella. De esta manera, Shrek ha sido un medio en la libertad de la princesa pero es ella quien de forma activa participa en su liberación. Shrek tiene que ocuparse de Asno que por poco cae al vacío.

Shrek da muestras de su inteligencia y bondad cuando decide dar vueltas alrededor de los pilares de la sala en la que son perseguidos por el dragón para restarle

capacidad de movimiento, puesto que lleva una cadena al cuello y posteriormente clavar una espada en uno de los eslabones de la cadena, en lugar de matarlo, para impedirle que pueda seguir persiguiéndolos.

Lenguaje verbal

(Acción 1)

ASNO (igual saludo que en el film: “La Vida es Bella”): *¡Hola princesa!*

PRINCESA (muy sorprendida): *¡Habla!*

SHREK: *Sí, ¡lo difícil es que esté calladito!*

(Acción 2)

SHREK: *Bien, ¡vosotros dos a la salida! Yo me ocuparé del dragón. ¡Corred!*

Lenguaje gestual y entonación

1. Asno, sonriente, saluda a la princesa, ésta se extraña de que hable y Shrek da un tono en el discurso de aburrimiento por no conseguir que calle.
2. Viven momentos de pánico, cuando creen que el dragón les va a dar alcance en la pasarela, que se reflejan en las caras, sobre todo en la de Asno que abre los ojos al máximo y la de Fiona quien abre los ojos y la boca tras gritar ¡ahh!

Significado del entorno y caracterización

1. La escena comienza con una llamada de fuego del dragón. Los personajes corren por el castillo en ruinas perseguidos por la bestia, hasta llegar a una sala de columnas, detalle importante puesto que como el dragón va encadenado, Shrek le hará correr entre las columnas para impedir su movimiento.

El suelo de la sala está agrietado y entre las grietas se vislumbra la lava del volcán sobre el que está construido el castillo.

2. Primer plano de Shrek huyendo a toda velocidad. La cámara ralentiza el momento, enfatizando y dando mayor acción a la escena. Todo el castillo queda en llamas.

Discurso musical

1. Música rápida, de acción.
2. La música disminuye y se escuchan los gruñidos del dragón que queda atrapado en su cadena.

Escena 4: La princesa Fiona se defiende de los Merry Men, en el bosque

Ruptura del estereotipo de la princesa de relatos tradicionales y del prejuicio de la apariencia (2'07").

Acciones

1. Shrek, Fiona y Asno caminan por el bosque cuando Shrek justifica su eructo y tras la crítica de Asno, Fiona hace lo mismo ante el asombro de sus dos compañeros.
2. De repente aparece el líder de los Merry Men y pretende rescatar a Fiona del ogro.
3. El líder presenta a los hombres alegres y amenaza a Shrek. En ese momento interviene Fiona golpeándole y deshaciéndose de él y de todos los demás sin que Shrek ni Asno hagan nada.

Lenguaje verbal

(Acción 1)

SHREK: *Yo digo mejor fuera que dentro.*

ASNO (reprochando a Shrek): *¡Eso no se hace delante de una princesa!*

FIONA (eructo): *¡Gracias!*

ASNO (sorprendido): *¡Ahora vas y lo cascás!*

SHREK: *¿Sabes? ¡No eres exactamente como imaginaba!*

FIONA: *Bueno, quizás no deberías juzgar a alguien antes de conocerle (canta).*

(Acción 2)

HOMBRE ALEGRE (con acento francés, coge a la princesa y la sube hasta un árbol): *¡La liberté!*

SHREK (alarmado): *¡Princesa!*

FIONA (enfadada): *Pero, ¿qué, qué está haciendo?*

HOMBRE ALEGRE: *Tranquila ma chérie, pues yo soy tu salvador y te he salvado de las manazas de esa... bestia.*

SHREK (indignado): *¡Eh! ¡Esa es mi princesa, tú búscate a otra!*

HOMBRE ALEGRE (enfadado): *¡Eh! Por favor monstruo, ¿acaso no ves que estoy aquí un poquito ocupado?*

FIONA (malhumorada le golpea en el brazo): *¡Oiga amigo!*

(Apunta con el dedo en el pecho y gesto amenazador): *¡No sé quién se ha creído que es!*

HOMBRE ALEGRE: *Mon Dieu! Deja que me presente. ¡Hombres alegres?*

(Acción 3)

(Aparecen los hombres alegres bailando y cantando sus acciones).

HOMBRE ALEGRE (canta): *Me encanta pelear y a las mozas conocer (...) y una bestia así a mí me pone fatal, con mi daga fiel voy a atravesar, observad que voy a empezar.* (Muestra su daga amenazando a Shrek).

FIONA (golpea al líder empleando el arte marcial): *¡Qué plasta de tío!*

Lenguaje gestual y entonación

1. Shrek y Asno se detienen para observar a la princesa, mostrando caras de verdadero asombro por lo que acaba de hacer, mientras que ella se sonríe. Shrek cambia el gesto, volviéndose dulce y bonachón porque empieza a gustarle la princesa, ya no la considera una “ñoña” como las de los cuentos.
2. Fiona muestra su enfado con el hombre alegre dando a entender que no necesita que la salve de nadie, ella sabe protegerse sola. Gesto de asco cuando la besa la mano y brazo. *(Se observa la participación activa a la mujer, su independencia y capacidad de lucha).*
3. Caras atónitas de Shrek y Asno ante la rápida y decidida intervención de la princesa. Ambos quedan inmóviles por la conducta defensiva e inesperada de la princesa. Las acrobacias de la princesa recuerdan las artes marciales de algunas películas.

Significado del entorno y caracterización

1. Los tres van caminando tranquilamente por una senda del bosque. Fiona toma la delantera y se gira hacia ellos porque sabe que les ha sorprendido.
2. La escena se traslada al árbol al que el hombre ha subido a Fiona. Se mueven las hojas de los árboles simulando una ligera brisa.
3. Los Merry Men salen de detrás de arbustos y bailan una danza irlandesa.

Discurso musical

1. Canto de la princesa y pajarillos. Con lo que se vuelve a lo tradicional del cuento de hadas.
2. No hay discurso musical.
3. Música alegre de acordeón. El baile de los hombres alegres recuerda un *Irish dance*.

ANEXO IX

Sesiones del programa de intervención en el aula

Primera Sesión:

- **Objetivos:**

1. Conocer el postulado sobre la dualidad de la existencia humana y la reproducción del sexismo y la violencia.
2. Aprender a reconocer la transmisión de los estereotipos sexistas, femenino y masculino a través del cine.
3. Asociar con otros referentes que se creen ya superados, por ejemplo con los cuentos, entre los que cabría mencionar “La Bella y la Bestia”.

- **Contenidos:**

1. La dualidad de la existencia humana.
2. Estereotipos femeninos y masculinos.
3. Transmisión de los estereotipos sexistas a través del cine.

- **Escenas proyectadas: Film: “Crepúsculo”.**

Escena 1: Presentación de Bella.

Escena 2: Primer día de Bella en el instituto.

Escena 3: Presentación de Edward.

Segunda Sesión:

- **Objetivos:**

1. Conocer el inicio y la evolución de la violencia de género.
2. Aprender a detectar las primeras fases de aparición de la violencia contra la mujer, en una relación de pareja, relacionadas con el control abusivo hacia la misma (disminución de la autoestima, control voraz, aislamiento).

3. Rechazar una relación de pareja que esté basada en el modelo de dominio – sumisión, comprendiendo que solo desde un modelo de igualdad puede construirse una relación saludable y justa.

- **Contenidos:**

1. Inicio y evolución de la violencia de género.
2. Detección de las primeras fases de violencia contra la mujer, en una relación de pareja.
3. Análisis del origen de los diferentes tipos de violencia, tanto entre iguales como contra las mujeres identificando un denominador común.

- **Escenas proyectadas: Film “Crepúsculo” (1 a 4); film “Eclipse” (5)**

Escena 1: Edward salva a Bella de ser atropellada.

Escena 2: En el hospital.

Escena 3: En el restaurante.

Escena 4: Modelo de dominio – sumisión.

Escena 5: Edward asusta a Bella y la impide ir a ver a su amigo Jacob.

Tercera sesión:

- **Objetivos:**

1. Tomar conciencia de que amor y violencia son incompatibles, así como de los mitos del amor romántico que pueden contribuir a la violencia de género.
2. Conocer aquellos mitos del amor romántico que están directamente relacionados con la violencia de género:
 - La media naranja (en alguna parte hay alguien predestinado para cada persona).
 - Omnipotencia (el amor lo puede todo).
 - Los celos son una expresión de amor.
 - Por amor hay que estar dispuesto a darlo todo.
 - Pasión eterna (estar enamorado es estarlo para siempre).
 - Ambivalencia (se puede maltratar a quien se ama; se puede amar a quien te maltrata).

- **Contenidos:**

1. Incompatibilidad de amor y violencia dentro de una relación de pareja.
2. Creencias erróneas subyacentes a aquellos mitos del amor romántico que están directamente relacionados con violencia de género.

- Escenas proyectadas: Film: “Crepúsculo”.

Escena 1: Edward y Bella en el bosque.

Escenas 2: partida de béisbol – Edward pone en peligro a Bella – Bella abandona a su padre.

Escena 3: Edward encuentra a Bella hablando con Jacob antes de entrar al baile.

Cuarta sesión:

- **Objetivos:**

1. Establecer conexiones entre la película de “Crepúsculo” trabajada las tres primeras sesiones con la película de animación: “La Bella y la Bestia”.
2. Reconocer el mito de ambivalencia, como mito del amor romántico en la película, rechazándolo como medio de establecer una relación de pareja sana.
3. Ayudar a las y los adolescentes a ponerse en el papel de expertos que critican la influencia que puede ejercer una película de animación dirigida a público infantil, desde una perspectiva de género.
4. Ayudar al público adolescente a tomar conciencia de que los relatos tradicionales se pueden cambiar, permitiendo con ello que el mundo cambie y avance en temas de género.

- **Contenidos:**

1. La violencia de género a través de las películas de animación.
2. Tratamiento de los esquemas que favorecen la igualdad de género en los medios audiovisuales.

- **Escenas proyectadas: Film: “La Bella y la Bestia” (1 y 2) y film “Shrek” (3; 4; 5 y 6).**

Escena 1: La Bestia amenaza a Bella por no haber bajado a cenar.

Escena 2: La Bestia intimida a Bella en el ala oeste del castillo.

Escena 3: Presentación de Shrek.

Escena 4: El encuentro entre Shrek y la princesa Fiona.

Escena 5: Shrek, la princesa Fiona y Asno escapan del castillo.

Escena 6: La princesa Fiona se defiende de los Merry Men, en el bosque.

Quinta sesión:

- **Objetivos:**

1. Ayudar a las y los adolescentes a desarrollar un esquema cognitivo en el que se erradique el sexismo y sobre el que edificar una relación de igualdad en la pareja.

- **Contenidos:**

1. Rechazo de la violencia en todas sus manifestaciones, y en especial contra las mujeres por el hecho de serlo, tanto física como psicológica.
 - Elaboración de una obra propia (cartel, comic, slogan...) en cada grupo de trabajo, en la que se refleje el valor de la igualdad entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género.

ANEXO X

Fichas de trabajo en el aula

• FICHA 1 PARA TRABAJO POR EQUIPOS

La dualidad de la existencia humana. Los estereotipos sexistas femeninos y masculinos

Para superar los obstáculos a la igualdad que siguen existiendo hoy es preciso recordar que el sexismo, uno de sus principales obstáculos, está estrechamente relacionado con la división ancestral del mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres. Para reproducir esta división de espacios y actividades de una generación a la siguiente se construyó lo que se conoce como la dualidad de la existencia humana (Bakan, 1966), enseñando a cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos, como si fuera imposible aspirar a todos. Además de exigir la renuncia a la mitad de los valores, se le obligaba a identificarse con la mitad de los problemas: a los hombres con la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de otras personas; y a las mujeres con la dependencia, la debilidad, la sumisión y la pasividad. Esta dualidad de la existencia humana forma parte esencial de la reproducción del modelo dominio-sumisión que subyace tras casi todas las formas de violencia (Díaz-Aguado, M.J.; Matúnez Arias, R.; Martín, J. et al., 2013).

Preguntas para responder en grupo:

1. ¿Cómo se presenta a los protagonistas de la película?
2. En la presentación de Edward, ¿crees que se trasmite la idea sexista de: “el chico que parece agresivo es más atractivo”? ¿Por qué?
3. ¿En qué medida cada protagonista refleja el estereotipo sexista?
4. ¿Cómo crees que los estereotipos sexistas transmitidos en las películas influyen a los y las adolescentes?
5. ¿Podría evitarse su influencia?, ¿De qué manera?

• FICHA 2 PARA TRABAJO POR EQUIPOS

Inicio y evolución de la violencia de género (Díaz-Aguado, M.J., 2003)

- 1) **La violencia no tarda mucho en aparecer.** En un principio la víctima cree que podrá controlarla. En esta primera fase la violencia suele ser de menor frecuencia y gravedad que en fases posteriores. A veces comienza como abuso emocional: coaccionando para llevar a cabo acciones que no se desean, obligando a romper todos los vínculos que la víctima tenía antes de iniciar la relación (con amigas, trabajo, incluso con la propia familia de origen...), y lesionando la autoestima cuando no se conforma al más mínimo deseo del abusador. La víctima intenta acomodarse para evitar las agresiones, que al principio suelen ser solo de tipo psicológico.
- 2) **Suele existir un fuerte vínculo afectivo.** La mayor parte de los agresores combina la conducta violenta con otro tipo de comportamientos a través de los cuales convence a la víctima de que la violencia no va a repetirse; alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes. En estas primeras fases, una de las principales razones para que la víctima permanezca con el agresor es la existencia del vínculo afectivo junto a la ilusión de creer que la violencia no se va a repetir.
- 3) **Cuando el vínculo afectivo no es suficiente para convencer a la víctima de que siga con su agresor, éste suele amenazarla con consecuencias muy graves.** En las fases más avanzadas, el agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarle, amenazas que pueden hacer temer, incluso, sobre la seguridad de los hijos o de otros familiares.

Preguntas para responder en grupo:

1. 1ª escena: ¿Qué estereotipos femeninos y masculinos aparecen?
2. 2ª escena: ¿Cómo crees que Edward hace sentirse a Bella?
3. 3ª escena: ¿Qué conductas consideras “controladoras” de un chico a una chica?
4. 4ª escena: ¿Todo el mundo puede alcanzar ese canon de belleza?, ¿se puede conseguir una cita sin tener que estar en una situación de riesgo?
5. 5ª escena: ¿Por qué crees que Bella acata lo que dice Edward?, ¿Piensas que Bella hace lo correcto?

• FICHA 3 PARA TRABAJO POR EQUIPOS

Amor y violencia son incompatibles. Conocer aquellos mitos del amor romántico que pueden contribuir a la violencia de género

Trabajo previo al visionado de las escenas: ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes ideas que suelen transmitirse en muchas películas?

- a) Para ser feliz has de encontrar a tu media naranja.
- b) El amor lo puede todo.
- c) Los celos son una expresión de amor.
- d) Por amor hay que estar dispuesto/ a darlo todo.
- e) Estar enamorado es estarlo para siempre.
- f) Se puede amar a quien se maltrata, se puede maltratar a quien se ama.

Preguntas para trabajar en grupo tras ver las secuencias de la película

Escena 1ª

1. ¿Crees que en una relación de igualdad entre el chico y la chica puede tener cabida el miedo?, ¿Por qué?
2. ¿Por qué Bella muerta de miedo dice: “no me harás daño”?
3. ¿Por qué crees que aunque Edward muestra a Bella quien es realmente, ésta no se lo cree y piensa que no corre peligro a su lado?
4. Imagina una situación real con características similares a la de la escena, ¿se trataría de una relación saludable?, ¿Por qué?

Escena 2ª

1. ¿Piensas que si tu pareja te expusiera a una situación de peligro podrías justificarlo por el hecho de que le amas?
2. ¿Crees que se puede estar dispuesto a hacer cualquier cosa por amor, o que el amor también tiene límites?
3. ¿Cómo hace Bella sentir a su padre?, ¿Consideras que está justificado?

Escena 3ª

1. Edward se siente celoso ¿por qué?
2. ¿Crees que su actitud es una muestra de amor a Bella?, ¿Por qué?
3. ¿Podría Bella haber actuado de otra manera?, ¿Cómo valoras su silencio?

• FICHA 4 PARA TRABAJO POR EQUIPOS

Película: La Bella y la Bestia

Las películas de animación, especialmente las de Disney, han transmitido sin ningún pudor estereotipos marcadamente sexistas en sus personajes. Mostrando a espectadores de todas las edades, pero sobre todo al público infantil, cómo se debe ser, si se es niña y cómo si se es niño.

De la misma manera, en ese tipo de películas en las que siempre hay una princesa que tiene que ser salvada por un apuesto príncipe, aparecen algunos de los mitos de amor romántico, tales como la omnipotencia del amor o la vinculación de amor y maltrato, que se relacionan con la violencia de género, a los que hay que prestar cuidada atención, evitar su influencia entre el público más joven, el infantil, y enseñar a detectarlos con una mirada crítica a las y los adolescentes.

Preguntas para responder en grupo:

1. ¿Podrían influir este tipo de cuentos en los niños pequeños? ¿De qué manera?
2. 1ª escena: ¿Esto sucede en la vida real?, ¿Cómo?, Pon algún ejemplo.
3. 1ª escena: ¿Podría la Bestia controlar su ira y su agresividad? ¿Cómo?

Película: Shrek

Otra forma de ver películas de animación...

1. ¿Por qué la película de Shrek es necesaria y supone un avance respecto a los cuentos tradicionales?

• FICHA 5 PARA TRABAJO POR GRUPOS

Desarrollar un esquema cognitivo en el que se erradique el sexismo y sobre el que edificar una relación de igualdad en la pareja

Trabajo a realizar: elaboración de una campaña, diseño de un slogan o de un anuncio... que promueva la igualdad y el respeto mutuo en la relación de pareja.

