



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Necesidades socioeducativas en la adolescencia sobre la violencia de género: propuesta educativa

Ainoa Mateos Inchaurredo



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGIA
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación



Necesidades socioeducativas en la adolescencia sobre la violencia de género: propuesta educativa

TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA POR

Ainoa Mateos Inchaurredo

Bajo la dirección de

Dr. Pere Amorós Martí y Dra. Trinidad Donoso Vázquez

Barcelona, 2011

A todas las personas que me quieren,
por la confianza depositada en mí
y por el apoyo en los momentos difíciles

*“Hoy no soy la mujer perfecta que esperaban,
he roto sin pudor las reglas marcadas.
Hoy he calzado tacones para hacer sonar mis pasos.
Hoy sé que mi vida nunca será un fracaso”*

Asociación la Xana, Rompiendo el Silencio, p. 25

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera dirigir los agradecimientos a mis directores de tesis, al Dr. Pere Amorós Martí y a la Dra. Trinidad Donoso Vázquez, por su acompañamiento y supervisión durante el proceso de realización de la tesis. A la Dra. Trinidad Donoso, por mostrarme su enfoque de trabajo y un abanico de posibilidades para entender la temática de estudio. Al Dr. Pere Amorós, un agradecimiento muy especial, por confiar en mi desde el primer momento que nos conocimos, motivarme para iniciar mi carrera profesional en el ámbito universitario, por brindarme la oportunidad de ser miembro del grupo que coordina, el GRISIJ (Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en la Infància i Joventut) y ofrecerme su experiencia y conocimientos como investigador.

Agradezco de forma muy especial a la Dra. Crescencia Pastor por su acompañamiento y asesoramiento a lo largo de estos años, así como el afecto mostrado en cada uno de los momentos difíciles que han ido surgiendo.

Al grupo GRISIJ por aconsejarme y orientarme desde mis inicios como becaria pre-doctoral en el seno del grupo. Por las demostraciones de cariño que habéis tenido hacia mi en diferentes momentos, por ser más que compañeros y compañeras de trabajo, por estar a mi lado en los momentos más difíciles y por creer y confiar en mi de forma incondicional. Es un orgullo para mí poder compartir y aprender día a día con cada uno y cada una de vosotras. Porque si miro hacia atrás, recuerdo el miedo con el que entré ante una nueva experiencia en la Universidad, pero también recuerdo un grupo de personas con una calidad humana que superaba cualquiera de las expectativas que me hubiera podido imaginar. Por todo ello, para mi el GRISIJ es más que un grupo de investigación, es un grupo de compañeras y compañeros que me han ayudado a madurar, que me acogieron siendo muy joven y supieron entender y respetar las características propias de esta edad.

Agradecer a Ruth Vilà su paciencia, asesoramiento y acompañamiento para iniciarme en la formación del análisis de datos cuantitativos.

Agradecer a la Dra. M^a José Rodrigo y la Dra. Rosaura González de la Universidad de la Laguna, y al Dr. Francis Jaureguiberry, de la Université de Pau et des Pays de l'Adour las

oportunidades que me han ofrecido durante las estancias pre-doctorales en sus respectivas Universidades.

Agradecer a la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) la concesión de diferentes becas como la beca pre-doctoral FI de formación de personal universitario novel, la beca BE para estancias pre-doctorales fuera de Cataluña así como la concesión de la beca FJOVE en colaboración con la Agencia Catalana de Juventud para la realización de tesis doctorales en materia de juventud. Por último, agradecer a la Universidad de Barcelona la concesión de la ayuda para la finalización y difusión de tesis doctorales.

El agradecimiento a los equipos directivos, profesorado y alumnado de los centros educativos: I.E.S. Pla de les Moreres, I.E.S. Eduard Fontserè, I.E.S. Anna G. Mundet, I.E.S. J.V. Foix, I.E.S. Celestí Bellera, I.E.S. Sabadell, sin su colaboración no hubiera sido posible realizar esta investigación.

Agradecer a Jorge Wimes de la empresa MANEKO la disponibilidad, creatividad y el buen trabajo que ha mostrado para la creación de los materiales audiovisuales que se presentan en la tesis.

Por último, pero los más importantes, el agradecimiento a mi familia, especialmente a mis padres, José y Nieves. No sé como expresar en unas líneas todo lo que siento por vosotros. Sin vuestro apoyo y cariño no hubiera sido posible llegar hasta aquí. Finalmente, agradecer a Iván el respeto que ha mostrado hacia mi trabajo, comprendiendo el tiempo y la dedicación que éste requería para la realización de la tesis.

A todos y todas vosotras que de una manera u otra habéis formado parte de la realización de esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Presentación.....	19
PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL	
CAPÍTULO 1.....	25
Violencia de género en las parejas adolescentes: situación actual	25
1.1. Introducción.....	25
1.2. Adolescencia y violencia de género en la pareja.....	31
1.3. Teorías sobre la violencia de género en la pareja	37
1.3.1. Teoría del aprendizaje social	38
1.3.2. Teoría del Apego	40
1.3.3. Teoría Feminista	43
1.4. Modelos para la prevención e intervención socioeducativa de la V.G. en la pareja	48
1.4.1. Modelo ecológico de Corsi (1999)	50
1.4.2. Modelo ecológico de Lori Heise.....	55
1.4.3. Modelo ecológico de Echeburúa y Montalvo (1998)	56
1.5. A modo de resumen	58
CAPÍTULO 2.....	59
Violencia de género en parejas adolescentes: F.R. y F.P.....	59
2.1. Introducción.....	59
2.2. Los factores de riesgo y de protección de la violencia de género.....	61
2.3. Mitos y creencias hacia la violencia de género en la adolescencia.....	76
2.4. El ideal de amor romántico	84
2.4.1. El concepto del amor	84
2.4.2. Teorías del amor	86

2.4.3. El amor romántico: creencias y actitudes que favorecen la V.G.....	87
2.4.4. Mitos con relación al amor romántico	90
2.4.5. Del amor romántico a la violencia de género.....	93
2.5. A modo de resumen	95
CAPÍTULO 3.....	97
La acción socioeducativa para la prevención de la V.G. en adolescentes	97
3.1. Introducción.....	97
3.2. La prevención	98
3.3. Las actuaciones preventivas desde el marco legislativo	99
3.4. Recomendaciones desde el marco científico para la prevención	103
3.5. Guías y programas socioeducativos para la prevención de la V.G. en adolescentes y jóvenes	107
3.6. Planes de prevención en violencia de género.....	123
3.7. La evaluación de las acciones preventivas en violencia de género.....	129
3.8. Recomendaciones para la acción socioeducativa en V.G. y parejas adolescentes.....	137
3.9. A modo de resumen	140
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA	
CAPÍTULO 4.....	145
Diseño metodológico de la investigación	145
4.1. Introducción.....	145
4.2. El objeto de la investigación	146
4.3. Las premisas de trabajo	148
4.4. Objetivos de la investigación	149
4.5. El diseño metodológico: Investigación diagnóstica multimétodo	151
4.6. Fases de la investigación	153
4.6.1. Temporalización de la investigación.....	157
4.7. Criterios de selección de los y las participantes en la investigación	158

4.7.1. Características de los y las participantes	160
4.8. Las técnicas de recogida de la información.....	167
4.8.1. Análisis de situaciones	169
4.8.2. Grupos de discusión con adolescentes.....	176
4.8.3. Entrevistas informales	186
4.8.4. Diario de campo.....	187
4.8.5. La Escala Likert: escala de actitud hacia la violencia de género.....	188
4.9. Análisis de la información.....	201
4.10. Criterios de rigor científico	202
4.11. Ética	203
4.12. A modo de resumen	205
CAPÍTULO 5.....	207
Resultados de la investigación diagnóstica	207
5.1. Introducción.....	207
5.2. Descripción de los y las participantes.....	208
5.3. Resultados	208
5.3.1. Dimensión cognitiva	210
5.3.2. Dimensión emocional-actitudinal.....	215
5.3.3. Dimensión comportamental.....	231
5.3.4. Otros elementos del análisis.....	253
5.4. A modo de resumen	255
5.5. Discusión de los resultados	258
TERCERA PARTE: DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL PROGRAMA	
CAPÍTULO 6.....	267
El diseño del programa “GENER@-T”.....	267
6.1. Introducción.....	267

6.2. Antecedentes.....	268
6.3. Fundamentación conceptual del programa: el modelo de apoyo social.....	271
6.4. Fundamentación metodológica del diseño del programa	274
6.5. Transformación de las necesidades en objetivos y contenidos del programa	276
6.6. Estrategias y técnicas del programa.....	279
6.7. Estructura del programa.....	280
6.8. Diseño de la evaluación del programa	286
6.9. Evaluación del diseño del programa	288
6.9.1. Medidas de mejora del programa	291
6.10. A modo de resumen	293

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES GENERALES

CAPÍTULO 7.....	297
Conclusiones, limitaciones y prospectiva	297
7.1. Introducción.....	297
7.2. Conclusiones.....	297
7.3. Limitaciones de la investigación.....	297
7.4. Prospectiva de investigación	307
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	313

CD ANEXOS

Anexo 1: Informe de resultados de los centros participantes.

Anexo 2: Situaciones de análisis, versión catalán.

Anexo 3: Guión grupo discusión piloto.

Anexo 4: Diario de campo de la investigadora.

Anexo 5: Proceso de validación y mejora de la escala de actitud.

Anexo 6. Diseño de la aplicación del programa, diseño de la evaluación del mismo y desarrollo de los recursos evaluativos

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Matices terminológicos en el ámbito de la violencia de género según la autora.	30
Tabla 1.2. Implicaciones para la intervención desde diferentes teorías explicativas de la V.G.	38
Tabla 2.1. Resultados de estudios sobre F.R. y F.P. en las relaciones de noviazgo en la adolescencia.	68
Tabla 3.1. Recomendaciones de estrategias y contenidos para la prevención de la V.G. en la pareja.	103
Tabla 3.2. Programas de prevención en violencia de género en el ámbito internacional.	107
Tabla 3.3. Revisión elaborada por la autora de programas y guías para la prevención en V.G. en el ámbito estatal.	110
Tabla 3.4. Revisión elaborada por la autora de planes estatales para la prevención en V.G.	123
Tabla 3.5. La efectividad de programas para la prevención de la violencia de género.	130
Tabla 4.1. Temporalización de la investigación.	158
Tabla 4.2. Relación de instrumentos y fechas de aplicación.	168
Tabla 4.3. Tabla de indicadores para la elaboración de las situaciones.	170
Tabla 4.4. Relación de las preguntas de reflexión con las dimensiones.	172
Tabla 4.5. Codificación de las situaciones de análisis.	175
Tabla 4.6. Preparación de los grupos de discusión de los y las adolescentes de 1º y 2º E.S.O.	179
Tabla 4.7. Codificación de los grupos de discusión.	185
Tabla 4.8. Tabla de especificación.	190
Tabla 4.9. Resumen de las aplicaciones de la escala para su validación.	193
Tabla 4.10. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.	198
Tabla 4.11. Estadísticos y asimetría.	199
Tabla 5.1. Relación de los instrumentos y las dimensiones de análisis.	209
Tabla 5.2. Tabla de especificación de la escala de actitud hacia la violencia de género.	232
Tabla 5.3. Puntuaciones en la escala según centro.	233
Tabla 5.4. Puntuaciones en la escala según sexo.	233
Tabla 5.5. Correlación entre las puntuaciones en la escala y la edad.	234

Tabla 5.6. Identificación de la situación según grupo de puntuación.	250
Tabla 5.7. Frecuencia (Fi) de los códigos de análisis de los grupos de discusión.	254
Tabla 6.1. Transformación de las necesidades a objetivos y contenidos del programa.	277
Tabla 6.2. Tabla resumen del programa “GENER@-T”.	282
Tabla 6.3. Evaluación del diseño y preparación de la aplicación.....	287

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. La rueda de control y poder de Pence (1987:12).....	34
Figura 1.2. Ciclo de la violencia, Leonor Walker (2000).....	35
Figura 1.3. Secuencia del comportamiento violento de Echeburúa y Montalvo (1998:77).....	36
Figura 1.4. Estructura del sistema patriarcal de Ferraz (2008:23).....	46
Figura 1.5. Modelo Ecológico de Corsi (2001:49).....	50
Figura 1.6. Modelo ecológico de Corsi (2001) adaptado por la autora.....	54
Figura 1.7. Modelo ecológico de Echeburúa y Montalvo (1998:75).....	56
Figura 2.1. Figura elaborada por la autora a partir de los resultados de la revisión de Vézina y Hébert (2007).....	64
Figura 4.1. Objetivos de la investigación.....	150
Figura 4.2. Fases de la investigación.....	154
Figura 4.3. Fase 1. Diagnóstico de necesidades en adolescentes.....	156
Figura 4.4. Fase 2. Diseño y elaboración del programa.....	157
Figura 5.1. Red de códigos del análisis de los grupos de discusión con adolescentes.....	253

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1. Distribución por centro del alumnado participante.....	161
Gráfico 4.2. Distribución por sexo del alumnado participante.....	161
Gráfico 4.3. Distribución por edad del alumnado participante.....	162
Gráfico 4.4. Distribución por curso del alumnado participante.....	162
Gráfico 4.5. Distribución por grupos según religión del alumnado participante.....	163
Gráfico 4.6. Distribución del origen del alumnado participante.....	163
Gráfico 4.7. Distribución del origen de la madre del alumnado participante.....	164
Gráfico 4.8. Distribución del origen del padre del alumnado participante.....	165
Gráfico 4.9. Distribución de tipología de familia del alumnado participante.....	165
Gráfico 5.1. Identificación de la situación abuso y maltrato físico según sexo.....	210
Gráfico 5.2. Identificación de la situación abuso y maltrato físico agrupado.....	211
Gráfico 5.3. Identificación situación de abuso y maltrato psicológico según sexo.....	212
Gráfico 5.4. Identificación situación de abuso y maltrato psicológico.....	212
Gráfico 5.5. ¿Cumplirá la promesa de no volver a agredirla?.....	215
Gráfico 5.6. Opinión de la relación de Ana y Pere.....	217
Gráfico 5.7. ¿Comportamiento por amor?.....	218
Gráfico 5.8. Justificaciones del comportamiento de Izan “por amor”.....	219
Gráfico 5.9. Justificaciones del comportamiento de Izan “no por amor”.....	220
Gráfico 5.10. ¿Mejorará la situación de Amalia e Izan con amor?.....	221
Gráfico 5.11. ¿Por qué no mejorará la situación con amor?.....	222
Gráfico 5.12. ¿Por qué mejorará la situación con amor?.....	223
Gráfico 5.13. Sentimientos asociados a Ana.....	235
Gráfico 5.14. Sentimientos asociados a Pere.....	236
Gráfico 5.15. Opinión sobre la actuación de Amalia.....	238

Gráfico 5.16. ¿Por qué actúa correctamente Amalia?.....	238
Gráfico 5.17. ¿Por qué actúa de forma incorrecta Amalia?.....	239
Gráfico 5.18. Recomendaciones a Amalia.....	240
Gráfico 5.19. Sentimientos asociados a Amalia.....	241
Gráfico 5.20. ¿Por qué se le asocian sentimientos negativos a Amalia?.....	242
Gráfico 5.21. Sentimientos asociados a Izan.....	243
Gráfico 5.22. Justificación de los sentimientos positivos asociados a Izan.	244
Gráfico 5.23. Justificación de los sentimientos negativos asociados a Izan.	245
Gráfico 5.24. Grupos de puntuaciones según sexo.....	246
Gráfico 5.25. Grupo de puntuaciones e identificación violencia física.....	247
Gráfico 5.26. Grupo de puntuaciones e identificación violencia psicológica.	248

ÍNDICE DE FICHAS

Ficha 6.1. Evaluación del diseño del programa.....	289
---	-----

ÍNDICE DE CONTENIDO

Presentación	11
--------------------	----

PRIMERA PARTE: CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

1. Antecedentes del programa	17
1.1. Los y las participantes del estudio	17
1.2. La metodología del estudio	18
1.3. Transformación de las necesidades en objetivos del programa	19
1.4. Propuesta de aplicación del programa	21
1.5. Propuesta de evaluación del programa	21
1.5.1. Estrategias y recursos de evaluación	22
2. Objetivos del programa	33
3. Contenidos del programa	34
4. Estrategias y técnicas.....	35
4.1. Carpeta de aprendizaje	37
4.2. Trabajo de investigación	39
4.3. Construcción de la web temática	41
4.4. Ejercicios de papel y lápiz	46
4.5. Trabajo en grupo.....	47
4.6. Exposición teórica	50
4.7. Análisis de vídeos.....	52
4.8. Análisis de situaciones	55
4.9. Expresión artística.....	57
4.10. Historias animadas.....	58
4.11. Discusión dirigida	60
4.13. Juegos de rol	66

5. Materiales y recursos	70
6. Estructura del programa.....	71
7. Recomendaciones para el desarrollo de las sesiones	77

SEGUNDA PARTE: GUÍA DE CONTENIDO PARA EL PROFESORADO

1. Los Derechos Humanos, la Constitución Española y la Ley Integral	81
1.1. La Declaración Universal de Derechos Humanos	81
1.2. La Constitución Española	84
1.3. La Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección integral contra la Violencia de Género	85
2. La violencia de género y sus diferentes formas	87
2.1. Formas de violencia de género.....	89
3. Los factores de riesgo y de protección de la V.G. en parejas adolescentes.....	91
4. La incidencia de la violencia de género en la adolescencia	95
5. Recursos para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género.....	99
6. El género y la cultura	102
6.1. Socialización de género	103
6.2. El patriarcado y el sexismo	104
6.3. Los estereotipos y roles tradicionales de género	107
7. La igualdad versus desigualdad de género en diferentes ámbitos	113
8. Los mitos, el amor y la violencia.....	114
8.1. Estereotipos de género, sexismo y violencia.....	114
8.2. El ideal del amor romántico.....	116
8.3. Mitos en torno a la violencia de género	120
9. La expresión emocional	124
9.1. El amor, la pasión y la violencia	125
10. “El buen trato” como modelo alternativo al “maltrato”	128
11. La resolución de conflictos	130
12. La autoestima	133

13. La autoafirmación de los derechos propios	135
14. Las habilidades sociales y comunicativas en la pareja	137

TERCERA PARTE: DESARROLLO DE LAS SESIONES

Sesión 1: ¿Qué sabes sobre la violencia de género?.....	141
Sesión 2: ¡Conoce tus derechos!	153
Sesión 3: ¡Investigando!	161
Sesión 4: Tengo una amiga que	166
Sesión 5: ¡Iniciamos nuestra web!.....	173
Multisesión: No te D-GEENERES, construye una masculinidad y feminidad en igualdad....	176
Sesión 10: Un testimonio, una historia	197
Sesión 11: ¡Avanzando en la web!.....	201
Sesión 12: Violencia de género, las cifras.....	204
Sesión 13: ¡Nuestra web crece!.....	207
Sesión 14: ¡Gener@ parejas sin violencia!	209
Sesión 15: ¡Trátame bien!	214
Sesión 16: ¡Actualiza la web!.....	218
Sesión 17: Los recursos de nuestro entorno	221
Sesión 18: Trabajo de campo	226
Sesión 19: Nos han contado que	228
Sesión 20: Exponemos, compartimos y conocemos	230
Sesión 21: ¡Finalizamos la web!.....	232
Sesión 22: Sensibiliz@, inform@y gener@	234
Sesión 23: ¿Qué hemos aprendido?.....	236
Sesión 24: Compañer@s... ¡Nuestra web para tod@s!	239
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	243

CD MATERIAL AUDIOVISUAL

PRESENTACIÓN

La violencia de género es un problema social que afecta a mujeres de todo el mundo, con independencia de su origen, cultura, procedencia o edad. Conformar un problema social que atenta contra los derechos humanos y por ende, contra los derechos a la vida, a la seguridad, a la libertad y a la dignidad de las personas.

En palabras de Lorente (2001:51) *“La agresión a la mujer es inmotivada, desproporcionada, excesiva, extendida y con intención de aleccionar”*, y como tal, se aparta de otras formas de violencia. El objetivo de esta forma de violencia no es lesionar a la otra persona, sino legitimar un poder que se ha otorgado de forma histórica a los hombres y que establece relaciones desiguales entre mujeres y hombres. Esta división de poderes y constitución de patrones de dominio-sumisión limita a ambos sexos, encorsetándolos en un determinado rol social. Romper con estos roles implica salirse de “la norma” preestablecida y como tal, genera situaciones de exclusión social. Está en la mano de todos y de todas que esta “norma” construida socialmente cambie, permitiendo que cada persona configure su identidad con independencia de pertenecer a un sexo u otro.

Las mujeres han sido objeto de diferentes formas de poder, sobre todo del poder latente e invisible de los hombres sobre las mujeres, legitimado de forma histórica. Esta legitimación ha provocado sobre las mujeres una situación de desempoderamiento. Esto no significa que haya estado exenta de poder, sino que su situación social ha expresado poco poder y ha quedado en un segundo plano dentro de una sociedad patriarcal rígida, donde todo se articula en torno a la figura del hombre.

En un momento histórico como el actual, en el que las mujeres han conseguido fomentar su poder y visibilizarse en diferentes planos de la vida pública y privada, existen algunos hombres que sienten este progreso como una pérdida de poder. El empoderamiento de las mujeres no implica una disminución de poder hacia el otro sexo, sino una complementación de poderes entre ambos. Afortunadamente, existe otro sector de hombres que comprenden este empoderamiento de las mujeres como una lucha compartida entre ambos sexos para lograr una igualdad plena y real que beneficia tanto a hombres como a mujeres. Permanecer en unos cánones

preestablecidos limita a ambos sexos. Cuestionarlos implica la necesidad de generar nuevos modelos de feminidad y masculinidad, para que quienes no quieran permanecer anclados en el pasado, puedan seguir unos modelos que les permitan progresar y generar su nueva identidad basada en la igualdad y no en el poder históricamente legitimado.

Todos estos cambios implican establecer nuevas formas de relación entre las personas, así como aceptar el derecho y la libertad de todos y todas para progresar, evolucionar y participar por igual en los diferentes planos de la vida.

La violencia sobre la mujer ha estado presente de forma histórica, sin embargo, su estudio es relativamente reciente. La violencia de género en la pareja no surge de forma espontánea durante el matrimonio o la vida en pareja, con frecuencia se inicia durante el noviazgo. De ahí que en estos últimos años el estudio de ésta se centre en las parejas más jóvenes.

Es importante conocer qué factores precipitan el inicio de esta forma de violencia en las primeras relaciones de noviazgo y aquellos que la protegen. Es necesario el diagnóstico de necesidades socioeducativas en la etapa adolescente, donde se constituyen las primeras relaciones de pareja, ya que éstas conforman un patrón para las posteriores relaciones amorosas.

Desde este contexto, surgen diferentes interrogantes o premisas de trabajo que motivan la presente investigación: ¿Se da la violencia de género en las relaciones de parejas heterosexuales adolescentes?; ¿El nivel de rechazo hacia la violencia de género será superior al nivel esperado?; ¿Quiénes mostrarán mayor rechazo hacia la violencia de género, las chicas o los chicos?; ¿Qué forma de violencia de género identifican los y las adolescentes?; ¿Los y las adolescentes perciben el riesgo de sufrir violencia de género en sus relaciones de noviazgo?; ¿Los y las adolescentes tienen una visión romántica del amor?; ¿Qué mitos y creencias se encuentran entre los y las adolescentes en torno al amor y a la violencia de género?

A partir de estas premisas, se plantean los dos grandes objetivos de la investigación:

- 1) Identificar las necesidades de acción socioeducativa para prevenir la violencia de género en adolescentes.
- 2) Diseñar un programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes.

Estos objetivos se concretan en objetivos específicos articulados en torno a tres dimensiones: cognitiva, actitudinal (emocional) y comportamental.

Estas dimensiones articulan tanto el estudio diagnóstico como la propuesta educativa ya que, para indagar y prevenir en el fenómeno multicausal de la violencia de género es necesario profundizar no solo a nivel cognitivo sino en diferentes niveles, como el actitudinal y comportamental.

La investigación se presenta en dos tomos:

- Tomo 1. Se estructura en cuatro partes: teórica, empírica, propuesta educativa y conclusiones. En la primera parte, se desarrolla el marco teórico que sustenta la investigación. En la segunda, se presenta la metodología del estudio, los resultados y la discusión de éstos a partir de la triangulación de información. En la tercera, se presenta el diseño y elaboración de la propuesta educativa <<GENER@-T. Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en la adolescencia>>, y por último, las conclusiones, limitaciones y prospectiva de la investigación.
- Tomo 2. Se desarrolla el programa "GENER@-T". Éste se estructura en tres partes: en la primera parte, presentación y características del programa, se presentan los antecedentes, los objetivos, los contenidos y las estrategias del programa. En la segunda parte, guía de contenido para el profesorado, se exponen los contenidos teóricos necesarios para que el profesorado pueda aplicar el programa. Por último, en la tercera parte, se desarrollan las sesiones que configuran el programa, cada una de ellas con sus respectivos objetivos, contenidos y actividades.

Para concluir, se parafrasea a Martin Luther King como punto de partida en esta pequeña aportación a la lucha contra la violencia de género: *"El hombre nació en la*

barbarie, cuando matar a su semejante era una condición normal de la existencia. Se le otorgó una conciencia. Y ahora ha llegado el día en que la violencia hacia otro ser humano debe volverse tan aborrecible como comer la carne de otro”.

**PRIMERA PARTE: MARCO
CONCEPTUAL**

CAPÍTULO 1

Violencia de género en las parejas adolescentes: situación actual

1.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se contextualiza la violencia de género, las teorías que han tratado de explicarla y los modelos desde los cuales se propone la acción socioeducativa para su prevención. Se trata de aproximar la violencia de género, en sentido amplio, a la violencia de género en la adolescencia.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 ha sido la base de diferentes declaraciones, convenciones y acuerdos contra la violencia doméstica y posteriormente contra la violencia de género. Se ha tratado de establecer unos principios comunes internacionales en los cuales, ejercer violencia sobre alguien implica vulnerar los derechos humanos de la persona. Este principio “básico” en la declaración de los Derechos Humanos, ha supuesto un cambio a nivel legislativo, político, sanitario y social. Ha supuesto el primer paso para “des-normalizar” el uso de la violencia en cualquier tipo de relación (familiar, de pareja, entre iguales, etc.).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus diversos organismos, Organización Mundial de la Salud (OMS), Amnistía Internacional, y otras organizaciones no gubernamentales, han analizado y elaborado informes sobre la violencia de género, su repercusión, las consecuencias de ésta y su extensión a nivel mundial.

A lo largo de estos últimos años, se han generado nuevas convenciones, declaraciones e informes internacionales, con el fin de mejorar la situación de la mujer en el mundo, protegerla de abusos y discriminaciones. Con este fin, la ONU (1993) ratifica la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer en la Resolución de la

Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993. Por la incidencia y repercusión mundial de la violencia de género, la OMS (1995) declara la violencia de género como prioridad internacional. Posteriormente, el 6 de Octubre de 1999 se adopta el Protocolo facultativo para crear mecanismos de denuncia e investigación de las situaciones de violencia contra la mujer en la Asamblea General de las Naciones Unidas, el cual entra en vigor el 22 de diciembre de 2000. Para marzo de 2010, el Protocolo tiene 79 estados firmantes y 99 estados parte, entre ellos España que firmó el 14 de marzo de 2000 y ratificó el 6 de julio de 2001.

Tomando como referencia las reflexiones internacionales, se han introducido avances en la legislación española para la lucha contra la violencia de género, como por ejemplo la ley orgánica 1/2004 de 28 de Diciembre de medidas de protección integral contra la violencia de género (BOE, 2004) y la ley autonómica catalana 5/2008 del 24 de Abril del “dret de la dona a erradicar la violencia masclista” (DOGC, 2008). Sin embargo, estos cambios legislativos no son suficientes para erradicarla. La violencia de género no se puede resolver únicamente con el derecho penal, ya que es un problema multidimensional y para su resolución deben implicarse los diferentes ámbitos educativos, sociales, políticos, jurídicos, etc.

Los diversos informes elaborados por la OMS, ONU, Amnistía Internacional, Instituto de la Mujer y otros, evidencian que la violencia de género, lejos de desaparecer con la democratización de la sociedad, el estado de bienestar y el acceso de las mujeres a la igualdad legal y laboral, sigue estando muy presente en nuestra sociedad. La violencia de género continúa arrasando en diferentes países, clases sociales, edades y culturas. Según los datos estadísticos que disponemos por organismos como Emakumearen Euskal Erakundea (Emakunde), Instituto de la Juventud (INJUVE), Instituto de la Mujer y el Ministerio de Igualdad, las cifras de denuncia por malos tratos hacia la mujer van en aumento, aunque cabe señalar que esto, puede deberse a los cambios introducidos a nivel legislativo y a la creciente sensibilización social del tema, que en consecuencia, han generado nuevos recursos que permiten no sólo identificar las situaciones de malos tratos sino también su denuncia.

La conciencia política, los movimientos sociales, entre ellos el movimiento feminista, la sensibilización, los medios de comunicación, y la adopción de medidas judiciales contribuyen a entender el problema como algo público, dejando atrás la visión privada del mismo, y consecuentemente, pudiendo ser tratado a nivel social por numerosos profesionales y organismos públicos y privados.

La violencia de género durante el noviazgo ha sido menos estudiada que la violencia conyugal o marital (González y Santana, 2001b). Sin embargo, algunas investigaciones indican que la incidencia puede ser más elevada, aunque, sus consecuencias no sean tan graves (Barnett, Miller-Perrin, y Perrin, 1997).

La incidencia de la violencia de género en adolescentes y jóvenes parece mantenerse en los últimos años, de ahí que las investigaciones señalen la necesidad de estudiar los factores de riesgo y de protección de la violencia de género en la pareja para contribuir a disminuir la aparición y mantenimiento de la violencia de género. Las consecuencias de la violencia de género en adolescentes pueden no percibirse como “graves” a corto plazo sin embargo pueden ser dañinas a largo plazo ya que contribuyen a establecer patrones de relaciones “insanas” en estas primeras experiencias en las relaciones de pareja. La violencia y su tolerancia son actitudes aprendidas, por ello, para prevenirla es importante educar en creencias, valores y actitudes libres de cualquier forma de violencia. La reeducación de éstas en la etapa adulta es más compleja que una primera educación preventiva, ya que implica un cambio de valores y creencias ya instaurados en nuestro constructo de personalidad. En consecuencia, se aconseja iniciar la prevención a edades tempranas. En esta línea, se apuesta por las políticas sociales y educativas encaminadas hacia la prevención primaria. Por otro lado, cabe tener en cuenta que la violencia suele iniciarse en las relaciones de forma gradual y por ello, es importante atajarla desde los primeros indicios previniendo posibles situaciones de mayor gravedad. En esta línea, González y Sanatana (2001b) señalan que la violencia de género en la pareja, en muchos casos, no se hace visible hasta que se inicia la convivencia familiar, sin embargo, antes de ésta pueden detectarse algunos indicios que alertan de la génesis de la misma.

Por todo ello, se reitera la importancia de diagnosticar las actitudes, las creencias y los valores ante la violencia de género así como proponer acciones socioeducativas eficaces que ayuden a identificar estos factores de riesgo (predictores) y factores de protección ante la misma.

Por último, es preciso presentar la definición de violencia de género que se adopta en la presente investigación. Se toma como concepto de “violencia de género” la definición de la ONU (1993) que en la Asamblea General de las Naciones Unidas la define de la siguiente forma: *“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. Incluyendo en la violencia física, sexual y psicológica en la familia, incluidos los golpes, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer, la violencia ejercida por personas distintas del marido y la violencia relacionada con la explotación; la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, el hostigamiento y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros ámbitos, el tráfico de mujeres y la prostitución forzada; y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, donde quiera que ocurra”*. (Resolución 48/104 de la Asamblea General de la ONU, Declaración para la eliminación de la violencia contra la mujer, 20 de diciembre de 1993).

De la definición anterior de violencia de género, la presente investigación se centra únicamente en la violencia de género en el ámbito de la pareja. Cuando se alude al concepto “pareja” en el estudio se refiere a parejas heterosexuales (no se abarca el sentido amplio de pareja, incluyendo a parejas homosexuales, porque las causas de la violencia en éstas tiene algunas especificaciones diferentes a las parejas heterosexuales) y especialmente, las referidas a las primeras relaciones de noviazgo en la adolescencia.

Además, se entiende la violencia de género en la pareja heterosexual como la violencia producida en la pareja por razón de género, de ahí, que hagamos incidencia en la violencia dirigida hacia las mujeres, sin indagar, en otras formas de violencia en la pareja.

Como señala Lorente (2001) *“La agresión a la mujer es inmotivada, desproporcionada, excesiva, extendida y con intención de aleccionar, no tanto de lesionar. Por eso el agresor es consciente de lo que hace y por qué lo hace”* (p.51), por ello se tiene especial interés en conocer y profundizar en esta forma de violencia que se aparta de otros tipos de violencia.

Por último, dado que se utilizan de manera sinónima diferentes terminologías en el ámbito de la violencia de género (violencia de pareja, violencia conyugal, etc.) tanto a nivel científico (sobre todo como consecuencia de las traducciones de la literatura científica anglosajona) como de los medios de comunicación, se presenta la tabla 1.1, con el fin de clarificar qué entendemos por cada uno de los términos.

Tabla 1.1. Matices terminológicos en el ámbito de la violencia de género según la autora.

CONCEPTO	ÁMBITOS	MATICES PARA DIFERENCIAR LAS TERMINOLOGÍAS
Violencia doméstica o intrafamiliar	Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Implica convivencia familiar. - Se incluye la violencia de género producida en el hogar, el maltrato infantil y cualquier tipo de maltrato que pueda generarse en el hogar (p.ej. a otros familiares).
Violencia conyugal	Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Implica un estado civil: matrimonio, pareja de hecho. Actualmente, bajo el término “cónyuge” se incluye tanto a parejas homosexuales como heterosexuales, dada la legislación vigente en España para la posibilidad de matrimonios homosexuales. - La revisión de la literatura científica que existe actualmente, utiliza este término para referirse sólo a parejas heterosexuales. Actualmente, es necesario aclarar este concepto cuando se utiliza dado que se puede presuponer que la muestra incluye todo tipo de matrimonios o parejas de hecho.
Violencia en la pareja	Pareja	<ul style="list-style-type: none"> - El concepto no determina la existencia o no de convivencia familiar. - Teniendo presente la diversidad de tipologías de familias, el término “pareja” debe quedar definido; si incluye o no las relaciones de parejas homosexuales, cuya violencia en la pareja no está tan estudiada como en parejas heterosexuales. Las teorías explicativas serán diferentes que en parejas homosexuales y viceversa. - Es necesario clarificar si en el concepto “pareja” se incluyen los casos de violencia de “ex parejas”.
Violencia de género	Pareja, familiar, laboral, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - La violencia de género en sentido amplio hace referencia a todo acto de violencia basado en el género (ámbito laboral, familiar, de pareja, etc.).
Violencia de género en la pareja	Pareja	<ul style="list-style-type: none"> - Esta terminología, a diferencia de la “violencia de pareja” determina la causa del acto de violencia: “basada en el género”. - No determina si implica o no convivencia familiar. - Se refiere a parejas heterosexuales, de ahí, que se refiera al concepto género. - No marca diferencias por la tipología de parejas: primeras parejas amorosas, parejas que conviven, parejas de adultos que no conviven, etc. Estos matices son importantes cuando definimos los factores de riesgo y de protección.
Violencia de género en parejas adolescentes	Parejas	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante conocer la diferenciación terminológica a nivel internacional en cuanto a la violencia de género en parejas. Se utiliza “Dating violence” para la violencia de

("Dating violence")		<p>género en parejas jóvenes donde no se suele incluir la convivencia familiar y se utiliza "Partner violence" para la violencia de género en la pareja adulta en la cual puede existir convivencia familiar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No implica convivencia familiar. - En la literatura científica internacional, se utiliza "Dating violence" para los estudios de violencia en parejas heterosexuales adolescentes.
Violencia de género en parejas jóvenes o adultas ("Partner violence")	Parejas	<ul style="list-style-type: none"> - "Partner violence" suele implicar convivencia familiar. - Acostumbra a referirse a parejas heterosexuales. - Dado que implica convivencia familiar, existen otros factores de riesgo y de protección que la diferencian de la violencia en parejas jóvenes "Daiting violence".
Violencia machista o sexista	Familiar, de pareja, laboral, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - No delimita el ámbito (igual que la violencia de género). - Implica claramente que el sujeto activo que ejerce la violencia es el hombre. - Se refiere a parejas heterosexuales. - Remite al "sexismo", el cual atribuye principalmente las causas de la violencia al sistema patriarcal que produce desigualdades por género, quedando relegadas a segundo plano otras variables que intervienen en la producción de la violencia (el problema es multicausal). - El término sexismo, todavía es percibido por algunos hombres con connotación negativa para su identidad masculina, de ahí que pueda dificultar la conciliación del género en su uso terminológico en estudios e intervenciones.

1.2. ADOLESCENCIA Y VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA PAREJA

La violencia en las parejas heterosexuales constituidas por adolescentes es un fenómeno conformado por múltiples elementos, por lo que se pueden dar diferentes formas de violencia (física, psicológica, sexual, social, etc.), y por tanto, existen diferentes factores multidimensionales que pueden contribuir al inicio o mantenimiento de una situación de violencia en la pareja (González, 2008; González y Santana, 2001b; Vézina y Hébert, 2007).

Lo significativo de la violencia en la pareja, a diferencia de otros tipos de violencia, es que el maltratador conoce bien a la víctima y, consecuentemente, las formas de dañarla. Tamarit, Lila y Gracia (2005) destacan las siguientes:

- **Físico:** puede ir desde lo más obvio, la bofetada, hasta el homicidio, pasando por las lesiones con o sin ingreso clínico. En el ámbito de la adolescencia algunos autores especifican “otras formas” más sutiles de la violencia física que se pueden dar en las parejas adolescentes y que, por el hecho de ser muy sutiles, dificulta que los propios adolescentes o jóvenes las perciban como una forma de violencia. Autores, como Ferrer et al. (2006); González (2008); González y Santana (2001b); Muñoz et al (2003); Vézina y Hébert (2007) entre otros, analizan las diferentes formas de la violencia de género en la adolescencia y su incidencia. Estas aportaciones se exponen más adelante en los resultados epidemiológicos de la literatura científica.
- **Sexual:** los abusos sexuales están muy unidos a la violencia física. Incluyen: violación dentro de la pareja, obligar a la mujer a realizar prácticas sexuales no deseadas, etc. Vézina y Hebert (2007) destacan en esta línea, que en la adolescencia una de las formas de abuso sexual que puede pasar más desapercibida en estas primeras relaciones de noviazgo es la coacción sexual (la insistencia por el inicio de las relaciones sexuales).
- **Psicológico:** la violencia psicológica contempla las humillaciones verbales sistemáticas o amenazas dirigidas hacia la pareja o hacia aquello que valora, daños contra las propiedades o mascotas a las que está ligada emocionalmente la víctima, amenazas con el suicidio o daño a sí mismo, etc. El maltrato psicológico, muchas veces precede al físico.
- **Social:** El maltrato social busca el aislamiento de la víctima, bloqueando su acceso a apoyos, recursos sociales o familiares. Los celos, sospechas de infidelidad, traición emocional, demandas extremas del tiempo y atención que dedica a la pareja, etc. forman parte del aislamiento de la persona maltratada.
- **Económico o financiero**¹: Esta forma de violencia, no es citada en la revisión de la literatura científica sobre violencia en parejas jóvenes, probablemente porque son relaciones de pareja que no suelen incluir una convivencia en el

¹ La forma de violencia “económica” aunque es una de las formas de violencia de género en la pareja, en el presente estudio no tiene relevancia ya que es una forma de abuso inusual en parejas adolescentes.

seno familiar. El abuso económico consiste en impedir el acceso a la información o al manejo de la economía familiar, se le niega el acceso a los recursos financieros cuando lo necesita para comida, ropa, transporte, etc. (Emakunde, 2003; Emakunde, 2008)

La violencia de género es algo más que una agresión física. Las estrategias de control que usan los perpetradores son reforzadas por la sociedad, los estereotipos culturales y las instituciones que conceden mayor estatus y poder a los hombres.

A continuación, se presenta la figura 1.1, “la rueda de poder y control” de Pence (1987) para recoger visualmente las formas de abuso que se pueden producir en la pareja y la interacción o simultaneidad de las mismas. La rueda se diseña para representar las estrategias de control y poder en parejas adultas pero puede transferirse a parejas adolescentes a excepción de: el abuso económico y la manipulación de los niños o niñas, ya que en parejas muy jóvenes no suele darse la convivencia ni la presencia de hijos o hijas.

Figura 1.1. La rueda de control y poder de Pence (1987:12)



Como se recoge en la figura anterior, la violencia de género en la pareja se da de múltiples formas y con diferentes estrategias. Una vez que se da el primer episodio, lo más probable es que vuelva a repetirse otra situación de abuso o violencia, del tipo que sea (Walker, 2000).

De todas las formas de violencia que se presentan en “la rueda de control y poder”, las más usuales en parejas adolescentes son: amenazas, intimidación, abuso emocional, aislamiento, privilegio masculino y desvalorización.

Las diferentes formas de violencia que se han presentado aparecen en las relaciones de parejas adolescentes de forma gradual, aumentando a medida que se incrementa la formalidad de la pareja. Por ello no siempre se identifican los primeros indicios de violencia y se aceptan. Estas primeras formas de violencia percibidas como “leve” se

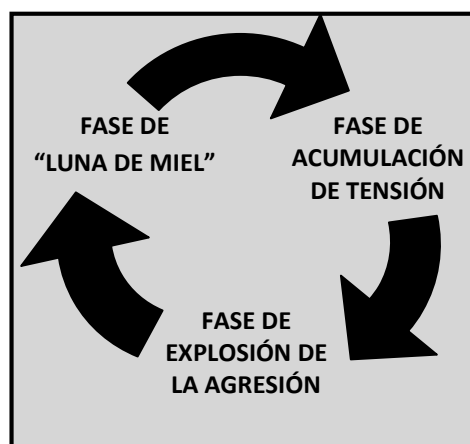
legitiman e instauran en la base de la pareja conduciendo a una escalonada de episodios violentos en la pareja (González, 2008).

Como recogen González y Santana (2001b) en su estudio, uno de los primeros estudios de violencia en parejas jóvenes en el ámbito estatal, los más jóvenes al aceptar los primeros signos de violencia (sutiles o leves) entran en una dinámica cíclica, en la cual se construye la pareja sobre semillas de violencia, aumentando progresivamente los episodios de violencia -ciclo de la violencia (Walker, 2000)- y aceptándose las desigualdades entre los miembros de la pareja (Murphy y O'Leary, 1989).

El estudio longitudinal de O'Leary et al. (1989) analiza datos en términos absolutos que constatan que el 51% de parejas que utilizan la violencia en el noviazgo aumentan significativamente el riesgo de ejercerla en los primeros dieciocho meses de casados. Por ello, consideramos importante, poder anticipar el diagnóstico previo a las primeras relaciones de noviazgo para facilitar unas relaciones sanas, igualitarias y libres de violencia.

En este intento de explicar la evolución de la violencia en la pareja, Leonor Walker (1979; 2000) describe este proceso cíclico de la violencia en la "Teoría del ciclo de la violencia" que se representa en la figura 1.2.

Figura 1.2. Ciclo de la violencia, Leonor Walker (2000).

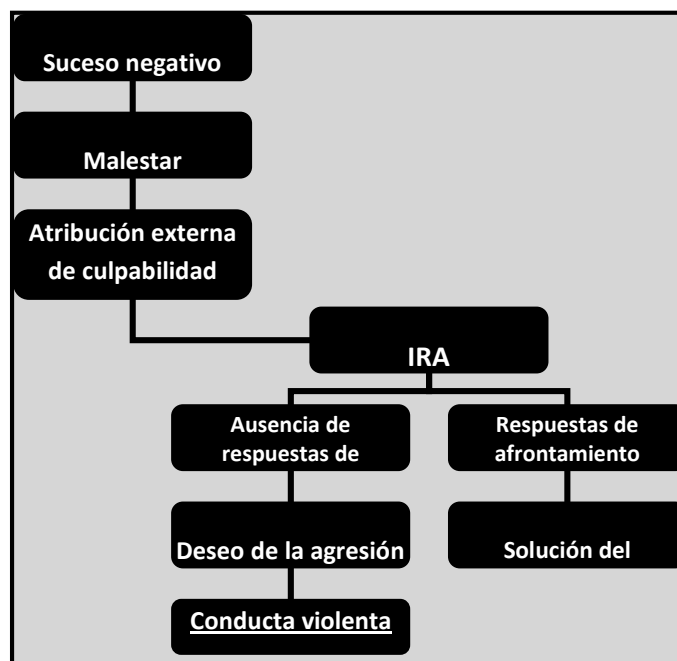


La autora define la violencia en la pareja como un proceso cíclico en el cual se distinguen tres fases: fases de tensión creciente, fase de explosión o agresión y fase de

reconciliación o luna de miel. En la primera fase se da la acumulación de tensión que comienza con pequeños actos violento. Durante esta fase el agresor se vale de cualquier pretexto para iniciar la violencia. En la segunda fase, la fase de explosión de la agresión, el agresor descarga su tensión con acciones violentas de tipo psicológico, físico, sexual u otras formas. Por último, se da la fase de arrepentimiento, también conocida como “luna de miel”. Durante esta fase, el agresor trata de conciliarse con la víctima, pide perdón y trata de convencerla de que la situación no volverá a repetirse. Esta fase de “luna de miel” dificulta a la víctima identificar el proceso cíclico de violencia en el cual está inmersa. Las agresiones no solo no suelen desaparecer tras esta fase sino que aumentan en su frecuencia y gravedad. La fase de luna de miel se va reduciendo a lo largo del tiempo, pudiendo llegar a ser incluso inexistente en la relación, conviviendo en una relación de violencia ininterrumpida.

Otros autores, como Echeburúa y Montalvo (1998) también han definido la secuencia del comportamiento violento en las relaciones de pareja, tal y como se puede ver en la figura 1.3.

Figura 1.3. Secuencia del comportamiento violento de Echeburúa y Montalvo (1998:77).



Según los autores, la secuencia del comportamiento violento en el ámbito familiar responde a la interacción entre los sucesos que precipitan la respuesta violenta (suceso negativo), el malestar, las atribuciones de culpa y la ira. Dando como respuesta el acto violento ante la ausencia de estrategias de afrontamiento adecuadas en el agresor ante los sucesos negativos o de malestar. Por tanto, las estrategias de afrontamiento o de resolución de conflicto resultan cruciales para frenar la génesis de respuestas violentas.

1.3. TEORÍAS SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA PAREJA

El marco teórico que guía la prevención de la violencia en las relaciones de pareja adolescentes, remite a las teorías explicativas que se han generado para dar respuesta conceptual a la génesis del maltrato.

Se pueden encontrar diferentes teorías explicativas de la violencia doméstica las cuales son transferibles a la explicación de la violencia de género, en cuanto que hacen referencia a la violencia en la pareja.

Previamente a la exposición de las teorías, es preciso diferenciar el concepto teoría y modelo, ya que en la revisión de la literatura científica ambos constructos no quedan diferenciados a nivel conceptual ni práctico (Espinar, 2006; González, 2008; Tamarit et al., 2005). Se entiende por teoría aquellos supuestos, postulados u observaciones que tratan de explicar las causas que dan origen a un determinado fenómeno. El modelo, no da la explicación sino la representación abstracta de la teoría, y es desde esta representación desde la cual se propone la acción. Los modelos provienen de las teorías. Las teorías tratan de explicar y los modelos proponen la intervención acorde a la teoría en la cual se basan.

En la tabla 1.2, se presenta de forma resumida las teorías que han tratado de explicar las causas de la violencia doméstica, incluida la violencia de género. Dado que algunas de ellas, actualmente, están superadas por los avances científicos en la materia, sólo se profundizaran en aquellas que sirven de base teórica para la acción socioeducativa en violencia de género.

Tabla 1.2. Implicaciones para la intervención desde diferentes teorías explicativas de la violencia de género. Tabla de Tamarit, Lila y Gracia (2005) adaptada por la autora.

TEORÍA	¿A QUIÉN SE DIRIGE LA INTERVENCIÓN?	OBJETIVOS PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO
Teoría del conflicto	Díada y entorno	Equilibrar costes y recompensas.
Teoría del intercambio	Pareja	Desinstalar patrones de autoridad en la pareja. Facilitar estrategias de resolución de conflictos.
Teoría Biológica	Individuo	Trabajar desde los factores genéticos.
Teoría de sistemas	Pareja y/o familia	Potenciar las habilidades interpersonales.
Teorías psicopatológicas	Individuo	Intervenir desde la sintomatología psiquiátrica, factores psicológicos y sociales.
Teoría del apego	Individuo	Construir un apego seguro.
Teoría del aprendizaje social	Grupos, medios de comunicación, sociedad e individuo	Favorecer los estilos de pensamiento, comportamiento, habilidades, etc. asertivos para favorecer un modelado positivo.
Teoría feminista	Contexto social: medios de comunicación, familia, grupos, instituciones, etc.	Impulsar normas sociales, actitudes, leyes y políticas favorecedoras de la equidad de género.

De las diferentes teorías expuestas se desarrollarán de forma más amplia la teoría del aprendizaje social, la teoría del apego y la teoría feminista, ya que estas son las principales teorías de referencia. A posteriori, se analizarán diferentes modelos ecológicos que buscan la integración de las diferentes teorías para proponer la acción desde una perspectiva multidimensional, la cual permite una intervención amplia e integrada en los diferentes contextos de desarrollo de la persona.

1.3.1. Teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973) presenta la violencia como una conducta aprendida por el individuo en interacción con su entorno. La teoría postula, sin olvidar los factores biológicos, que un individuo puede aprender a ser agresivo

mediante la observación o emulación de un modelo agresivo al que admira (real o simbólico) que puede provenir de los padres, amigos, medios de comunicación, etc. (contexto). Por ello, se insiste desde esta teoría en que la conducta violenta es una conducta aprendida, tal y como señalan Alberdi (2005) y Rojas (2005) es una conducta que se puede modificar mediante la educación o (re)educación.

Desde el enfoque del aprendizaje social de Bandura (1973), se postula que vivir situaciones de violencia de género en el hogar puede reforzar conductas violentas o sumisas hacia la pareja. En contrapartida, estudios como los de Follette y Allexander (1992) y Riggs y O'Leary (1996), no encuentran asociación directa entre la exposición a la violencia y la reproducción de modelos violentos, ya que no explicaría aquellos casos de agresiones en los cuales no existe historial de malos tratos en el ámbito doméstico ni aquellos que han vivido la violencia en el ámbito doméstico y no la reproducen. En esta misma línea Mullender (2000) en la crítica a las "teorías de los hombres" señala que el ser humano no es una máquina programada que reproducen todo lo vivido y consecuentemente puede realizar un aprendizaje positivo de la experiencia (resiliencia), evitando reproducir patrones de violencia. En este sentido las aportaciones de la teoría de Bandura (1973) que señalan el aprendizaje o refuerzo de conductas mediante la interacción con el entorno quedan superadas con la resiliencia. Si bien es cierto que vivenciar la violencia en la infancia es un factor de riesgo para reproducir patrones de conductas violentas (Lavoie, Hébert, Vézina, y Dufort, 2001; Manseau, Fernet, Hébert, Collin-Vezina, y Blais, 2008; O'Keefe, 2005; Vézina y Hébert, 2007), también es cierto que no es causa-efecto. La reproducción de conductas violentas por modelaje o aprendizaje social no explica aquellos casos en que sin historial de violencia en la infancia, se reproducen patrones violentos en la etapa adulta (Mullender, 2000) ni aquellos casos en que el historial de violencia en la infancia no genera conductas violentas en la etapa adulta -resiliencia al maltrato- (Aracena et al., 2000).

Según Bandura (1977) existen varias influencias en el aprendizaje de la conducta violenta:

- a) Influencia familiar: El aprendizaje de la conducta violenta proviene del entorno familiar donde modelan y refuerzan esta conducta.

- b) Influencia sub-cultural: El aprendizaje de la conducta violenta proviene del lugar o entorno donde reside la persona.
- c) Influencia simbólica: El aprendizaje de la conducta violenta proviene de la observación de modelos violentos (modelado simbólico): reales, imágenes, medios de comunicación, etc.

La teoría de Bandura (1977) concluye que las influencias familiares son las que tienen mayor repercusión. Las influencias del modelado simbólico, también tienen especial relevancia ya que son tan eficaces como las aprendidas por demostraciones sociales (Bandura, Ross, y Ross, 1963). Otros autores, como Malik et al. (1997) postulan que no sólo se aprenderían conductas agresivas mediante el modelado (familia) sino que existen otros factores tales como la interacción con el entorno, el abuso de alcohol y drogas, así como otras variables mediadoras.

De las aportaciones de la teoría del aprendizaje social, se puede apuntar para la intervención la importancia del trabajo con la familia para fomentar conductas y modelos asertivos. Por ello, consideramos interesante incluir a las familias en las intervenciones socioeducativas para la prevención de la violencia de género en los y las adolescentes. Hacer partícipe a las familias en la educación para la igualdad y la no violencia puede ser un factor protector o un refuerzo de conductas. Para no transmitir modelos contradictorios entre la escuela y la familia sería favorecedor el trabajo conjunto entre ambos agentes educativos.

1.3.2. Teoría del Apego

La teoría etológica del apego (Bowlby, 1969; Bowlby, 1980) intenta explicar el origen de la conducta violenta desde la psicopatología evolutiva. Desde el campo de la psicología del desarrollo, los autores tratan de explicar y describir que los niños y niñas se convierten en personas apegadas emocionalmente a las personas que los cuidan. Desde este enfoque se define el "apego" como *un vínculo o lazo afectivo fuerte y duradero entre el niño o niña y sus cuidadores*. Desde esta aportación se postula que el niño o niña tiene tendencia a responder o actuar con el fin de permanecer cerca de la

persona que le cuida y protege de los riesgos. De ahí que se considere importante la figura del primer cuidador, generalmente la madre.

Si este vínculo afectivo se produce de manera normal, el niño o la niña se desarrolla de manera competente en tareas evolutivas críticas, y la adquisición de niveles básicos de desarrollo le permite la adquisición de competencias posteriores de mayor complejidad. Estas competencias adquiridas gracias a un buen apego, permiten al niño o a la niña ser menos vulnerable ante las situaciones de riesgo social. Por el contrario, si el niño o la niña no establece un apego normalizado con sus cuidadores, tendrá deficiencia en determinadas tareas evolutivas y consecuentemente, en la adquisición de competencias más complejas. Este déficit aumentará la vulnerabilidad del niño ante las situaciones de riesgo social.

Los estudios realizados sobre los efectos de la violencia en niños o niñas han encontrado efectos que dependen, en gran medida, de la edad del niño o la niña cuando se produce la situación de violencia y de las oportunidades que éstos tienen para resolver las tareas evolutivas críticas a pesar de la situación de violencia (Díaz-Aguado, 1996).

La psicopatología evolutiva ha prestado una atención especial a tres tareas evolutivas básicas de la infancia que permitirán el posterior desarrollo de competencias más complejas. Toldos (2002) las resume y clasifica de la siguiente manera:

1) El establecimiento de las relaciones de apego: las primeras relaciones afectivas que establece el niño o niña con los adultos significativos, es una tarea evolutiva crítica de la primera infancia, ya que permitirán desarrollar los modelos internos que regulan las relaciones sociales posteriores, la seguridad básica y la forma de responder ante situaciones difíciles o estresantes. En algunos casos, cuando el niño o la niña no recibe la atención que necesita, aprende que no puede esperar cuidados y protección de sus cuidadores, y desarrolla una visión negativa del mundo y puede aprender a responder ante las dificultades de manera retraída o violenta.

Según el autor, el vínculo del apego va pasando por diferentes etapas y si éstas se desarrollan sin incidencias, el resultado final será un vínculo afectivo fuerte y duradero que permitirá incrementar la capacidad de interaccionar con otras personas. Un

vínculo de apego fuerte permite desarrollar competencias para vincularse socialmente con otras personas. Por ello, el autor señala que para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos es preciso proporcionar al niño o la niña experiencias positivas con las personas que lo cuidan para que le ayuden a aprender a: confiar en sí mismo y en los demás; predecir, interpretar y expresar lo que sucede y estructurar su comportamiento con relación al comportamiento de los demás.

Otros autores, como Dutton y Golant (1995) indican que el desarrollo de comportamientos violentos en las relaciones de pareja se relaciona con problemas tempranos del apego ansioso. Desde esta perspectiva, la conducta violenta responde a un modelo interno de abandono y rechazo a las relaciones amorosas a causa de un trastorno en la construcción del apego. Las amenazas reales o irreales desencadenan sentimientos negativos que les puede llevar a la agresión física.

A lo largo del ciclo vital, los individuos con apego seguro describen sus relaciones como felices, amigables y verdaderas, tienden a tener relaciones más largas y realistas. Sin embargo, las personas con apego inseguro describen sus relaciones como celosas, preocupantes e inestables emocionalmente (González, 2008).

2) *El establecimiento de la autonomía y la motivación de eficacia*: se trata de una tarea evolutiva crítica de los años escolares y preescolares a partir de la cual se desarrolla la capacidad de marcarse metas, nuevos objetivos y el esfuerzo para su consecución (Toldos, 2002). La creación de vínculos de apego seguro favorece esta capacidad de aprendizaje autónomo (Aber, Allen, Carlson, y Cichetti, 1989) y la motivación de eficacia. Según Harter y Zigler (1974) esta motivación permite al niño o niña ser competente, conseguir los objetivos que se marca e influir en su entorno. Es importante que el niño o la niña reciba un refuerzo positivo cuando alcanza sus objetivos. Por el contrario, si los mensajes son negativos o no se atienden de forma consciente éste puede responder con ansiedad ante los resultados negativos o la previsión de resultados negativos (Aber et al., 1989; Díaz-Aguado, 1986; Harter y Zigler, 1974).

3) *El desarrollo de la interacción con los iguales*: se trata de una tarea evolutiva crítica de los años escolares a partir de la cual se adquieren habilidades socio-emocionales más complejas que facilitarán el desempeño de los roles de adultos (Toldos, 2002).

Es en la adolescencia cuando la influencia de los compañeros y las compañeras adquiere una especial significación ya que participan en la formación de la identidad. La consecuencia de este proceso es la construcción del conocimiento de uno mismo y de los demás (Berger y Thompson, 1997; Selman, 1980). Aunque el grupo de iguales puede ser una fuente de seguridad, no siempre la cumplen de manera adecuada, y en algunas ocasiones, los iguales pueden contribuir al aprendizaje de la violencia (Buehler, 1966; Vézina y Hébert, 2007). Si los iguales aprueban o toleran las situaciones de violencia o las actitudes delincuentes facilitan que la agresión se interprete como adecuada o justificada (Vézina y Hébert, 2007).

1.3.3. Teoría Feminista

La teoría feminista parte del “género” como elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias percibidas entre los sexos, masculino y femenino, y es una forma de representar las relaciones de poder (Gracia y Musitu, 2000).

La socialización entendida como proceso de transmisión de la cultura de una generación a otra, se concibe en la perspectiva de género como el proceso de aculturación en valores, actitudes y destrezas. Es a través de esta “aculturación” donde se configuran roles sociales en función del género. Desde esta perspectiva se sugiere que la agresión está relacionada con las normas culturales y el rol tradicional asignado al hombre y a la mujer.

En esta línea, Tamarit, Lila y Gracia (2005) recogen las aportaciones de los enfoques feministas en relación con la socialización diferenciada entre hombres y mujeres. A continuación se presenta un resumen de las características principales que configuran esta socialización diferenciada:

- Socialización de las mujeres:

- Su vida se centra en el cuidado de otras personas.
 - Su personalidad se relaciona con la afectividad, expresividad emocional y empatía.
 - Posición débil y subordinada con relación al hombre.
 - La economía queda delegada al hombre.
 - La relación sexual es un deber y responsabilidad en aras del matrimonio y la maternidad.
- Socialización de los hombres:
- Su identidad se orienta hacia el logro y el éxito público, estatus social y desarrollo positivo en las relaciones personales.
 - El éxito fuera de la familia exige una conducta controlada, prevenida y calculada. Esto implica inhibición de las emociones.
 - La ira puede verse como una fuente de poder o fuerza del hombre.
 - Dificultad inter-emocional para expresar las emociones (el cólera) de forma productiva.
 - El dinero es símbolo de estatus, prestigio y autoridad. Los hombres manejan la economía como símbolo de poder y autoridad.
 - El deseo está desligado de la necesidad emocional.

La perspectiva feminista atribuye la etiología de la violencia de género a las diferencias estructurales de la sociedad patriarcal. En el estado español se ha fomentado este tipo de socialización durante un largo período histórico patriarcal.

Desde la antropología, según Gil y Lloret (2007) se define el patriarcado *“como un sistema de organización social en el cual el poder político, económico, religioso, militar y la organización familiar están encabezados por hombres. Todas las sociedades son patriarcales a excepción de alguna matriarcal, pero éstas suelen ser sociedades que restan al margen de la lógica occidental”* (p.23).

Las autoras definen dos tipos de patriarcado:

- Patriarcado de coerción: Normas rígidas. Su desobediencia puede comportar incluso la muerte.

- Patriarcado de consentimiento: Corresponde al patriarcado de las sociedades desarrolladas. Se busca cumplir las leyes implícitas. En lugar de castigar, se favorece una serie de conductas que se consideran adecuadas en esa sociedad.

Aunque actualmente se ha avanzado en la igualdad entre hombres y mujeres, en gran parte gracias a los movimientos feministas, todavía siguen existiendo creencias, valores y actitudes tradicionales ancladas en el patriarcado.

Históricamente, se ha legitimado el poder y la dominación del hombre sobre la mujer, así como, la pasividad y la obediencia de la mujer donde las creencias, valores y normas sociales y culturales favorecen este estereotipo del rol tradicional de la mujer y del hombre (Alberdi, 2005; González, 2008). En ésta línea Rojas (2005) señala que la semilla cultural más perniciosa de la violencia en la intimidad es probablemente el culto al poder mediante los privilegios del patriarcado. Este mismo autor destaca que varias investigaciones comparativas demuestran que las actitudes culturales sexistas están relacionadas con altas tasas de violencia contra la mujer.

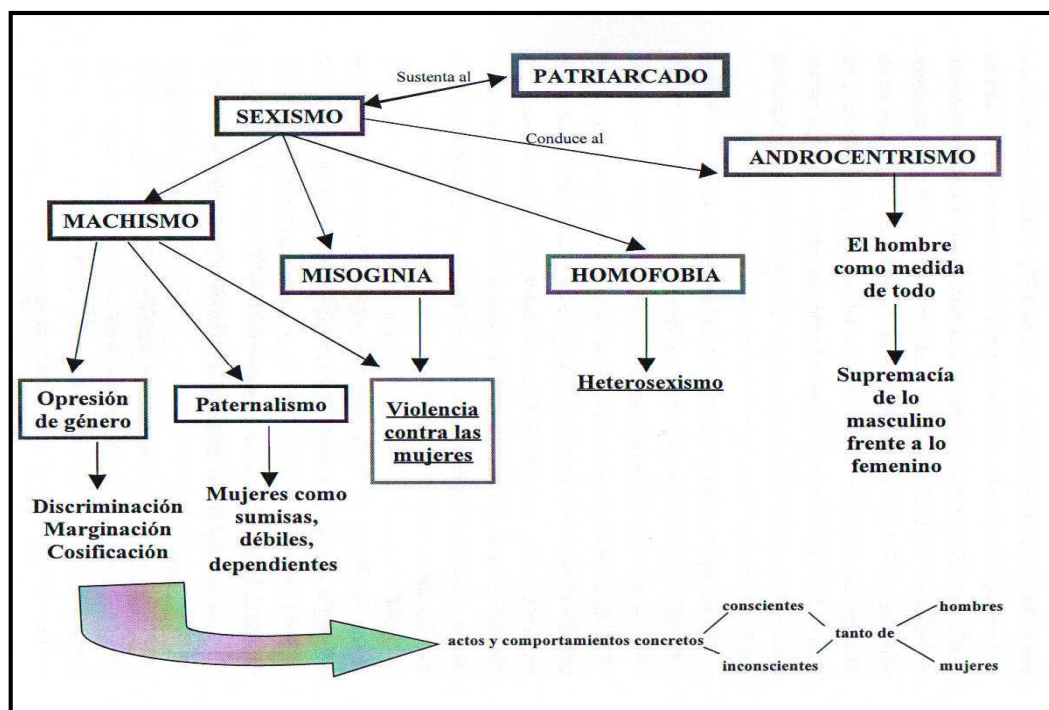
En el caso de la violencia de género, según Ruiz-Jarabo y Blanco (2007), *“el varón ha aprendido social y culturalmente a situarse en la posición de dominio, y ha incorporado la violencia como una forma de relacionarse con las mujeres, para conseguir sus objetivos y para resolver sus conflictos. Encuentra en el polo opuesto a la mujer, que ha aprendido social y culturalmente a situarse en la posición de sumisión, habiendo incorporado la obediencia a quien la ama (padre, esposo, novio), la superioridad por naturaleza del otro y su derecho a ser cuidado por ella. Incorpora pues la violencia como una forma de relación naturalizada, y cuando ésta es de intensidad tiende a sentirse culpable”* (p.33).

Desde hace tiempo, se viene apuntando que los hombres con creencias y actitudes tradicionales en cuanto al rol de género son más propensos a utilizar la violencia de pareja. González y Santana (2001b) señalan que las creencias tradicionales de los roles de género no sólo contribuyen a mantener y justificar la desigualdad entre mujeres y hombres, sino que también facilitan el uso de la violencia como una forma de control en la pareja.

Esta aportación es corroborada por resultados de diferentes estudios como por ejemplo, el proyecto DETECTA de Fundación Mujeres (2004) que concluye que las creencias de los y las adolescentes relacionadas con los roles tradicionales de género son favorecedoras de modelos asimétricos de relación entre hombres y mujeres.

En la figura 1.4 elaborada por Ferraz (2008a) se representa el sistema patriarcal que según la teoría feminista sustenta la violencia de género.

Figura 1.4. Estructura del sistema patriarcal de Ferraz (2008:23).



Tal y como se observa en la figura anterior, de la socialización de género patriarcal se derivan algunos de los problemas para la igualdad real de oportunidades, las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres y la violencia de género. Para sustentar el patriarcado se requieren actitudes, creencias y valores sexistas. Esta forma de concebir a los hombres y a las mujeres genera otros fenómenos sociales discriminatorios, como la homofobia y la misoginia, con consecuencias negativas para

la salud y el porvenir de los y las jóvenes entre otros (Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007).

El sexismo es un prejuicio que consiste en creer que hay actitudes adecuadas o inadecuadas según el sexo de la persona y genera discriminación tanto para los hombres como para las mujeres, ya que reduce las posibilidades de ambos a nivel social, relacional, afectivo, etc.

Las **actitudes sexistas** cuentan con dos formas básicas de manifestación (Fundación Mujeres y UNED, 2004):

- Sexismo Hostil, se caracteriza por ser un sexismo más visible, se enuncia con un tono negativo y de menosprecio hacia las mujeres. Se constituye en base a:
 - Paternalismo dominador
 - Diferenciación de género competitiva
 - Hostilidad
- Sexismo Benévolo, se caracteriza por ser un sexismo sutil, se enuncia bajo un tono afectivo que dificulta su detección. Se constituye en base a:
 - Paternalismo protector
 - Diferenciación de género complementaria
 - Intimidad heterosexual

El sexismo benévolo es el sexismo más difícil de identificar por los chicos y las chicas en las primeras relaciones de pareja. Bajo un enunciado protector y mitificado, los chicos y chicas justifican estas actitudes sexistas en la pareja como parte del amor. Esta “no” identificación del sexismo benévolo facilita el establecimiento de desigualdades de poder en la pareja.

Autoras como Brunel (2010) constatan que en la actualidad algunas jóvenes aceptan el principio de sumisión a los hombres. Esto, no solo es preocupante en términos de prevención sino que apunta hacia la necesidad de trabajar las actitudes tanto con chicas como con chicos.

Desde esta perspectiva del género, la violencia en la pareja es fruto de una relación desigual entre el hombre y la mujer. El objetivo de la violencia de género en la pareja

no es causar daño (aunque lo produzca) sino iniciar o mantener las desigualdades de poder entre el hombre y la mujer, de ahí que se considere importante la desmitificación de estereotipos y mitos sexistas.

La sociedad patriarcal, como se recoge en la figura 1.4, sustenta y es sustentada por el patriarcado. El sexismo genera o conduce al machismo, el cual engloba el conjunto de actitudes, conductas, prácticas sociales y creencias destinadas a justificar y promover el mantenimiento de actitudes discriminatorias contra las mujeres, y el androcentrismo sitúa la visión masculina como centro del Universo, como medida de todas las cosas y representación global de la humanidad, ocultando otras realidades entre ellas, la de la mujer.

Para concluir las aportaciones de este enfoque, destacar que desde la teoría feminista se entiende la violencia de género como fruto de la “socialización” diferenciada entre hombres y mujeres así como del contexto sociocultural que configura, potencia y justifica el uso de la violencia (patriarcado) con el fin de mantener la dominación masculina en los diferentes ámbitos: familia, trabajo y comunidad (Matud, Rodríguez, Marrero, y Carballeira, 2002).

1.4. MODELOS PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA PAREJA

Las diferentes teorías explicativas de la violencia de género han dado lugar a diferentes modelos para la intervención y prevención de la violencia de género (modelo de los esquemas cognitivos, modelo biológico, modelos de procesamiento de la información social, modelo psicopatológico, etc.).

De los modelos revisados para la acción socioeducativa y la prevención de la violencia de género se expondrán en las siguientes líneas únicamente los modelos ecológicos por su enfoque multidimensional.

Para comprender el origen de la violencia de género, y por tanto diseñar las propuestas de acción socioeducativa, se apuesta por el análisis multicausal del

fenómeno. Las teorías psicopatológicas, psicosociales u otras como la del aprendizaje social no explican por sí solas el fenómeno y, consecuentemente, su intervención queda limitada a una única dimensión de la problemática. Desde las teorías psicopatológicas se centra la intervención en las patologías; desde la teoría psicosocial la intervención radica en aspectos sociales como la pobreza o el estrés; desde la teoría del aprendizaje social la intervención se centra en el modelado y presupone patrones intergeneracionales de la violencia, etc. En el presente estudio se coincide con la teoría feminista en la importancia de trabajar las actitudes y la educación por la equidad de género, pero esta teoría por sí sola no explica por qué algunos hombres no maltratan viviendo en la misma sociedad “patriarcal y desigualitaria”. Por ello, se opta por modelos ecológicos de acción socioeducativa que proponen la intervención desde diferentes contextos (macrosistema, exosistema y microsistema), teniendo en cuenta las aportaciones explicativas de las diferentes teorías (feminista, aprendizaje social, psicosocial, etc.).

Muchos de los modelos teóricos existentes no han explicado la violencia de género desde los diferentes sistemas de desarrollo de la persona (desde la familia y grupo de iguales hasta la comunidad y cultura). Cada uno de estos sistemas sociales tienen influencia sobre el individuo y por ello, es preciso contemplarlos para tratar de explicar la génesis de la violencia de género y planificar la acción socioeducativa.

Como se ha venido señalando a lo largo de este apartado, la tendencia respecto al planteamiento de teorías ha llevado a proponer modelos unilaterales basados en explicaciones individuales, psicopatológicas y sociopolíticas. Recientemente, los teóricos han empezado a reconocer la necesidad de poner en práctica acercamientos que abarquen diferentes factores y dimensiones (Belsky, 1993; Bronfenbrenner, 1979; Vézina y Hébert, 2007).

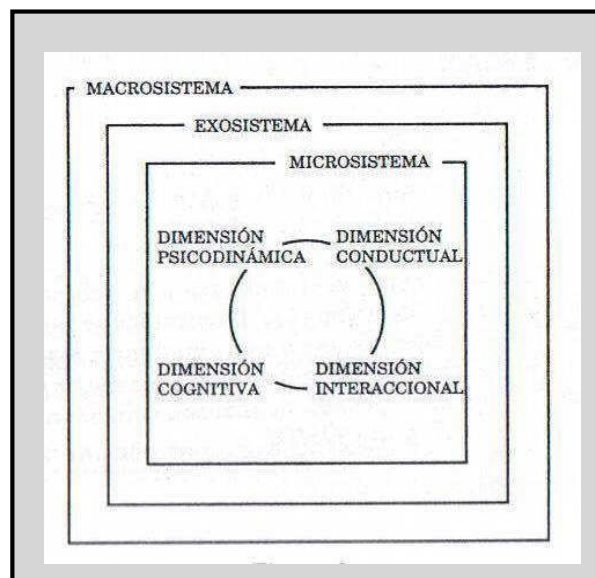
De las diferentes aplicaciones del marco ecológico todas ellas tienen en común el trabajo desde diferentes niveles de causalidad. De los modelos ecológicos revisados destacamos los siguientes: el modelo propuesto por Jorge Corsi (2001), el modelo de Lori Heise (1998) y el modelo de Echeburúa y Fernández-Montalvo (2008).

1.4.1. Modelo ecológico de Corsi (1999)

Este modelo ofrece un marco teórico de referencia que permite diferenciar factores y niveles en la génesis, reproducción y mantenimiento de la violencia familiar, facilitando la detección de las dimensiones donde es necesario intervenir (Tamarit et al., 2005).

El modelo ecológico de Corsi (2001) ha sido una adaptación del modelo de la teoría del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1979), que postula que la realidad familiar, social y cultural pueden entenderse como dimensiones organizadas como un todo articulado, como un sistema compuesto por subsistemas que se articulan de manera dinámica, tal y como se muestra en la figura 1.5.

Figura 1.5. Modelo Ecológico de Corsi (2001:49).



Según el autor si no se quiere descontextualizar a la persona es necesario tener en cuenta los distintos contextos en los cuales se desarrolla:

- a) **Macrosistema.** Primer nivel. Remite al contexto más amplio, incluye las formas de organización social, sistema de creencias y los estilos de vida que prevalecen en la cultura o subcultura en la cual está inmersa la persona. Concretando el

macrosistema en el fenómeno de la violencia de género haría referencia a las definiciones culturales acerca del rol de la mujer y del hombre y a las creencias culturales asociadas a la violencia de género.

- b) **Exosistema.** Segundo nivel. Está compuesto por la comunidad más próxima. Incluye las instituciones mediadoras entre la cultura y el individuo (escuela, iglesia, medios de comunicación, ámbito laboral, organismos judiciales y de seguridad, etc.). Centrándonos en la violencia de género, se puede señalar que las estructuras y el funcionamiento de este entorno (escuela, instituciones judiciales, etc.) favorecen y realimentan el problema (legitimación institucional de la violencia, la transmisión de patrones violentos desde los mas media, factores de riesgo asociados a la violencia de género –estrés económico y desempleo-, legislación adecuada, etc.).
- c) **Microsistema.** Tercer nivel. Es el contexto más reducido. Se refiere a las relaciones que tiene la persona con su entorno más inmediato. Dentro de este nivel se encuentra la familia, la cual tiene un papel privilegiado como estructura básica del microsistema. En la familia se pueden aprender (teoría del aprendizaje) ciertos patrones o modelos de conductas. Dentro de este nivel, también se encuentra la red de amigos, los cuales, como señalan Vézina y Hébert (Vézina y Hébert, 2007), tienen un papel importante en cuanto a la producción de patrones violentos con la pareja. Según estos autores, aquellos chicos que tienen amigos delincuentes o que aprueban el uso de la violencia, acostumbran a utilizar ésta en sus relaciones de pareja. En la revisión de estos autores se observa que hay factores de riesgo, como la pertenencia a bandas y grupos de amigos conflictivos, que correlaciona con el uso de la violencia en la pareja. Estos factores de riesgo forman parte del microsistema del individuo.

Como ha quedado recogido en el apartado de las teorías, y coincidiendo con las aportaciones de Corsi (2001), se tiende a buscar los motivos de la violencia de género desde nuestra propia gama de recursos: los médicos en los organismos, los psicólogos en las estructuras psíquicas, los sociólogos en la sociedad, etc. El modelo ecológico propuesto por el autor tiene como objetivo romper estos límites, y dar lugar a una

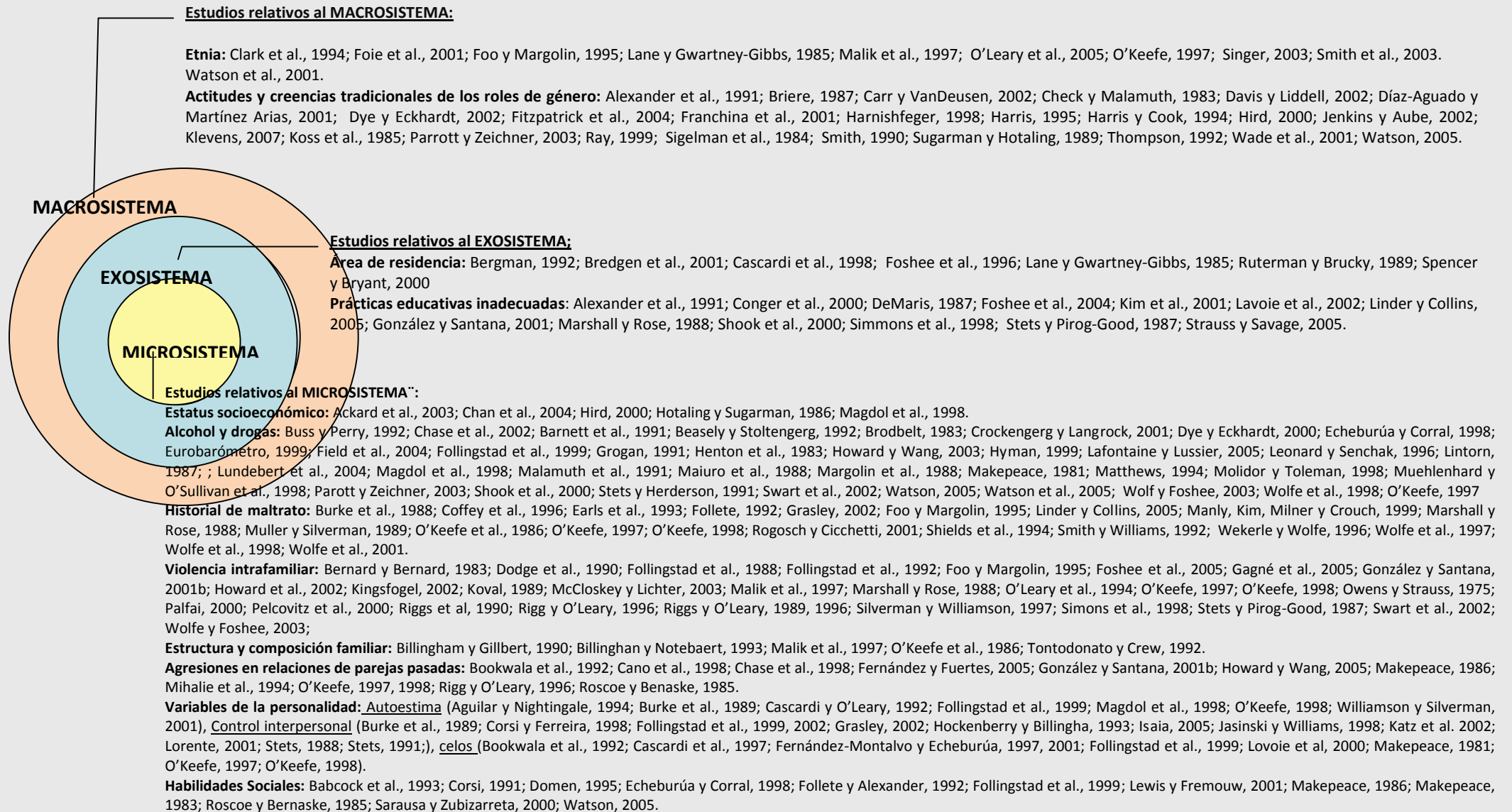
mirada amplia e integradora sobre el desarrollo humano. Corsi (2001), tratando de ser coherente con esta perspectiva ecológica, adapta el modelo de desarrollo humano de Bronfrenbrenner (1979) y concreta un subsistema dentro del “microsistema” (ver figura 1.5) constituido por dimensiones psicológicas interdependientes (estas dimensiones deben considerarse en su relación recíproca con los distintos niveles de sistemas):

- Dimensión cognitiva: Configura el estilo cognitivo de la persona. Comprende las formas de percibir y conceptualizar el mundo. El hombre violento suele adoptar conductas disociadas, tiene una percepción estructurada y rígida de la realidad; percibe a la mujer como “provocadora”. La mujer maltratada tiene una idea distorsionada del poder del maltratador. Todo ello, la hace sentirse poco valorada, con baja autoestima y poco capaz.
- Dimensión conductual: Abarca el repertorio de comportamientos. Cómo la persona se relaciona con el mundo. Se caracteriza por estar a la defensiva y por la posesividad de la pareja. La mujer maltratada, por su parte, suele ocultar el sufrimiento causado por esta situación.
- Dimensión psicodinámica: Hace referencia a la intrapsique de la persona (emociones, ansiedad, conflictos conscientes e inconscientes, etc.). El hombre violento puede internalizar pautas de resolución de conflictos a partir de la temprana infancia. Esta conceptualización de Corsi (2001) tiene relación con la teoría del aprendizaje social y la teoría del apego (Bandura, 1977; Bowlby, 1969) las cuales, postulan que los patrones o modelajes de conductas violentas facilitan su imitación en la etapa adulta (teoría del aprendizaje social) y que la falta de un apego seguro en la primera infancia puede facilitar un apego desestructurado que aumenta la posibilidad de generar la violencia en la pareja (Bowlby, 1969).
- Dimensión interaccional: Alude a las pautas de relación, interacción y comunicación interpersonal. La violencia en la pareja no es permanente, sino que se da por ciclos (Walker, 1979), desde situaciones de calma hasta

situaciones de peligro de la vida. Cuando se establece la asimetría de poder en la relación se puede recurrir a la violencia para el mantenimiento de la misma.

A continuación, se presenta el modelo de Corsi adaptado por la autora (figura 1.6) a partir de la revisión de los factores de riesgo para la génesis de la violencia en la pareja realizada por González (2008). Tal como puede observarse en la figura 1.6., se sitúan los diferentes estudios revisados según el ámbito de estudio y donde se ubican los factores de riesgo en el modelo (factores de riesgo sociales –macrosistema-, personales –microsistema-, etc.).

Figura 1.6. Modelo ecológico de Corsi (2001) adaptado por la autora.



Como se observa en la figura anterior, son muchas las investigaciones en factores de riesgo que se han realizado en los últimos años para estudiar las posibles relaciones entre el uso de la violencia y las diferentes variables (creencias y actitudes, relación del alcohol y drogas con el uso de la violencia, las variables de personalidad, etc.) de cada una de las dimensiones del contexto en que se desarrolla la persona (macrosistema, exosistema y microsistema).

1.4.2. Modelo ecológico de Lori Heise

Desde este enfoque Heise (1998) sugiere que en la génesis del maltrato participan los efectos combinados de los siguientes factores:

- a) Factores del marco sociocultural y del medio económico y social: normas de control legitimadas, roles de género, aceptación de estrategias violentas de resolución de conflictos, vinculación de la masculinidad con valores agresivos, etc.
- b) Factores del marco comunitario: instituciones o estructuras sociales formales e informales, falta de apoyo social, situaciones sociales de inadaptación (pobreza, marginación, desempleo, etc.).
- c) Factores del contexto inmediato en los que se da la agresión: asimetría de poder, conflictos de poder, control masculino de los bienes y toma de decisión, etc.
- d) Características individuales del maltratador que afectan a su comportamiento agresivo: ser hombre, haber presenciado violencia en la infancia, haber sido víctima de abusos o malos tratos en la infancia, consumo de sustancias, etc.

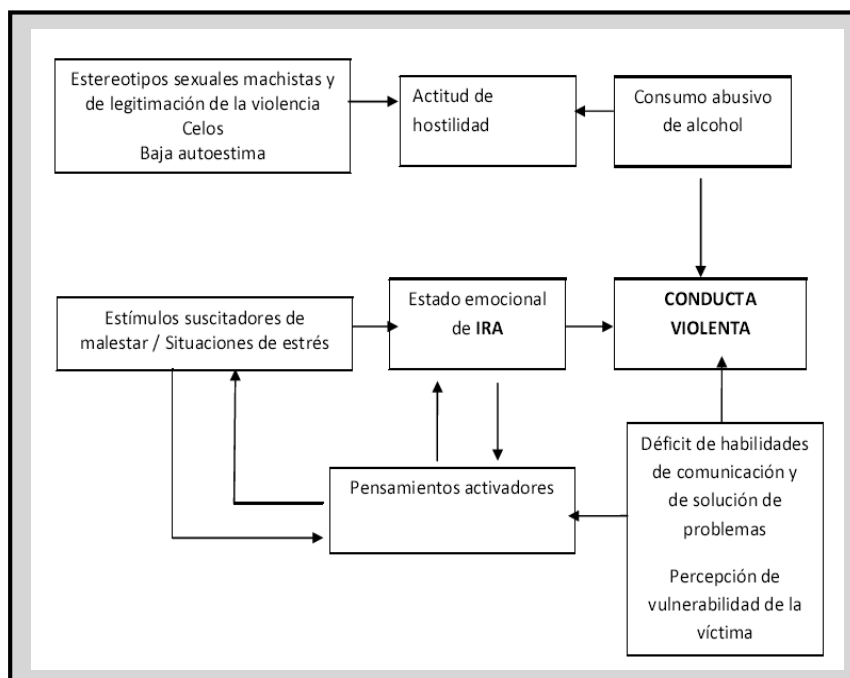
Desde esta perspectiva se relaciona el número de factores presentes con la aparición de la violencia, siendo ésta más probable cuanto mayor número de factores se den.

Se denota que este modelo tiene semejanzas con el modelo de Corsi (2001) en cuanto a la estructura de los niveles. La diferencia se encuentra en la concreción que Corsi realiza con las dimensiones psicológicas que pueden interaccionar en los tres grandes niveles: macrosistema, exosistema y microsistema.

1.4.3. Modelo ecológico de Echeburúa y Montalvo (1998)

Echeburúa y Montalvo (1998) consideran que la conducta violenta es el resultado de la interacción de diferentes elementos como la ira, la hostilidad, factores precipitantes, déficits de habilidades sociales, percepción de vulnerabilidad y reforzamiento de conductas previas. En la figura 1.7 se muestra la interacción de los factores que intervienen en la aparición de la violencia de género en la pareja.

Figura 1.7. Modelo ecológico de Echeburúa y Montalvo (1998:75).



Como se observa en la figura anterior, la conducta violenta se da cuando interactúan los siguientes elementos:

- **La ira** (estado emocional intenso) expresada de forma apropiada como herramienta para canalizar una frustración no es insana. La ira descontrolada está acompañada de actitudes hostiles y conductas violentas que contribuyen al deterioro de las relaciones con los demás.

- La actitud de **hostilidad** puede ser el resultado de estereotipos sexuales machistas que legitiman formas de relación violenta para la resolución de problemas, celos patológicos e indefensión de la víctima.
- El déficit de habilidades sociales y de comunicación, falta de estrategias de resolución de conflictos y baja autoestima. Un **repertorio pobre de conductas y trastornos de personalidad** impiden la canalización del conflicto.
- La presencia de **factores precipitantes** como el uso de sustancias, estrés socioeconómico, frustración, etc. El consumo de drogas u otras sustancias en interacción con frustraciones de la vida cotidiana en la relación de pareja pueden contribuir a la aparición de la violencia.
- **La percepción de vulnerabilidad de la víctima.** Un hombre irritado puede descargar su ira contra otra persona, pero suele buscar la persona que le parece más vulnerable (por capacidad de respuesta, por el entorno de la víctima –la privacidad de la familia-, etc.).
- **El reforzamiento de conductas previas.** Las conductas violentas ejercidas anteriormente por el agresor, pueden ser un refuerzo para seguir generando violencia en los casos en que éste consiguió el objetivo propuesto. De este modo, la violencia acaba siendo una estrategia efectiva y rápida. Por otro lado, la víctima opta por el refuerzo de conductas sumisas, porque con un comportamiento sumiso consigue evitar o disminuir la violencia de su pareja. Por tanto, el ciclo de la violencia que se genera refuerza las conductas de agresión como método y la sumisión como supervivencia.

Este modelo se centra principalmente en aspectos individuales (psique, percepción de la víctima, conducta, actitudes, estado emocional, etc.) y no recoge de forma explícita otros niveles del contexto de desarrollo de la persona.

1.5. A MODO DE RESUMEN

La creciente preocupación que despierta en la sociedad actual el fenómeno de la violencia de género es una realidad. En los últimos años se ha incrementado la preocupación por la temática, en especial, en la incidencia en la población más joven.

Las primeras relaciones de pareja que se establecen durante la adolescencia son muy importantes ya que éstas marcarán patrones de relaciones posteriores.

La mayoría de investigaciones en violencia de pareja en adolescentes y jóvenes han tratado de dar respuesta a las causas de la violencia de género y a los perfiles de los y las víctimas y agresores, como los estudios de Lozano et al. (2007), Manseau et al. (2008) y Vézina y Hébert (2007),

La literatura científica señala la necesidad de detectar no sólo su incidencia en términos estadísticos, sino analizar aquellos factores que aumentan la posibilidad de sufrir o generar violencia en la pareja y aquellos factores que mitigan el riesgo.

La creciente sensibilización y preocupación en materia de igualdad en España ha dado lugar a la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, la creación del Ministerio de Igualdad (2008), el Plan Nacional de Sensibilización y Prevención en violencia de género y el Plan Estratégico de igualdad de oportunidades 2008-2011.

La prevención de la violencia de género requiere no sólo conocer su incidencia, la etiología del fenómeno y sensibilizar a la población, sino que requiere de medidas políticas y sociales que contextualicen y den soporte a las intervenciones socioeducativas en prevención de la violencia de género.

Los y las jóvenes al finalizar la educación obligatoria deben tener herramientas suficientes para identificar las situaciones de violencia y poder abandonar aquellas relaciones que no estén libres de violencia. Desde este enfoque, se plantean las investigaciones y retos de futuro en prevención de la violencia de género en la pareja.

CAPÍTULO 2

Violencia de género en parejas adolescentes: factores de riesgo y factores de protección

2.1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se analizan aquellos factores que aumentan la probabilidad de sufrir violencia y aquellos otros que la disminuyen. Además de estos factores de riesgo y de protección se destacan aquellos mitos, estereotipos, creencias, valores y actitudes que retroalimentan y justifican las situaciones de violencia de género. Todos estos elementos citados dificultan que los y las más jóvenes identifiquen la violencia en sus primeras experiencias de amor en la pareja.

De la III Macroencuesta sobre la violencia contra las mujeres (Instituto de la Mujer, 2006) destacan algunos resultados por su relevancia para el estudio de la presente tesis:

- La violencia en la pareja es una de las que tienen mayor incidencia.
- Entre las mujeres más jóvenes y las más mayores, el maltrato declarado tiene menor incidencia que en otras edades.
- El maltrato doméstico aparece más relacionado con la pareja como maltratador, de ahí que aumenten su incidencia en edades donde existe convivencia.

La falta de criterios comunes que permitan identificar y cuantificar de forma unívoca los casos de violencia de género, más la complejidad del seguimiento de los procesos judiciales y la diversidad de competencias de los organismos que recogen la información, han sido una de las causas de la disparidad de datos a nivel estadístico. Por ello, resulta difícil poder realizar un estudio estadístico que permita comparar la

incidencia de la violencia de género en parejas adolescentes y jóvenes a lo largo de los últimos años.

Los resultados que se han destacado de la III Macroencuesta (Instituto de la Mujer, 2006) tienen relación directa con algunos factores de riesgos vinculados a las parejas jóvenes que se desarrollarán en este capítulo.

En la adolescencia se tiene una baja percepción del riesgo (Gidycz, McNamara, y Edwards, 2006), de ahí que tengan sensación de invulnerabilidad ante los malos tratos de la pareja. Esta sensación de invulnerabilidad les impide identificar los primeros signos de violencia en la pareja. Junto a esta creencia o falta de percepción de riesgo se unen algunos mitos románticos que justifican la violencia en la pareja, y dificultan que las adolescentes abandonen las relaciones de parejas basadas en la violencia. Esta, puede ser una de las hipótesis para explicar el resultado de la III Macroencuesta (Instituto de la Mujer, 2006) con relación a la menor incidencia de declaración de malos tratos entre las más jóvenes. Existe una menor incidencia de chicas que declaren ser maltratadas, sin embargo esto no significa que no exista un maltrato técnico². En esta línea, otros estudios como el de Donoso (2008) dirigido al empoderamiento de mujeres que no sufrían un maltrato explícito, detectan en éste que el 25% de éstas sí sufrían violencia.

En esta línea, Hirigoyen (2005) señala el déficit de estudios epidemiológicos dónde se constate la incidencia de víctimas de violencia de género a dos factores: 1) la falta de criterios y de definición común de esta forma de violencia conlleva mayor subjetividad en las valoraciones y estudios; 2) las secuelas de las víctimas, especialmente las de tipo psicológico, pueden incapacitarla para expresar su situación.

Estos datos denotan la importancia de visibilizar las diferentes formas de violencia de género ya que no puede identificarse si no se conocen los indicadores de la misma. Este dato es especialmente importante en las más jóvenes donde la violencia se inicia de forma sutil y aumenta a medida que la pareja adquiere mayor formalidad.

² En la III Macroencuesta (2006) las mujeres tipo A son aquellas consideradas técnicamente maltratadas. Se considera mujeres maltratadas de tipo técnico aquellas que responden "frecuentemente" o "a veces" a, al menos, una de las trece frases escogidas de las veintiséis sobre las que se ha recabado información. También se ha tenido en cuenta la definición de los tipos de violencia del Consejo de Europa.

Es conocido el riesgo de que la violencia aumente durante la convivencia, de ahí, que sea importante desmitificar que el maltrato en la pareja desaparecerá cuando convivan juntos y aumente el grado de compromiso con el otro. Estudios como la III Macroencuesta (Instituto de la Mujer, 2006) y el de Howard, D., Wang, M. y Yan, F. (2007), señalan que en las parejas la convivencia es un factor de riesgo y se detecta mayor índice de violencia en las parejas que conviven juntas.

Por todo ello, se considera importante poder trabajar los factores de riesgo, los factores protectores y, los mitos, creencias y actitudes que forman parte de la génesis de la violencia de género en la pareja, porque estos elementos tienen especial relevancia para el diseño de acciones socioeducativas para prevenirla.

2.2. LOS FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Antes de presentar los resultados epidemiológicos de algunas investigaciones de carácter nacional e internacional, se considera oportuno definir qué se entiende por factor de riesgo y factor protector.

Se entiende por *factor de riesgo* aquel evento o condición que aumenta la probabilidad de que se inicie o se mantenga la violencia de género en la pareja. El individuo que presenta estas condiciones o vive ciertos eventos tiene mayor probabilidad de desarrollar conductas violentas, sin embargo, esto no significa que necesariamente vaya a desarrollarlas. Por otro lado, cabe señalar que la presencia de un único factor, no permite predecir la conducta de riesgo. Es importante señalar que no existe causa-efecto entre el factor de riesgo y la conducta violenta, sino que existe una relación de probabilidad.

Si hablamos de factores de riesgo, es imprescindible señalar aquellos *factores protectores* que ante situaciones de riesgo reducen o atenúan la probabilidad de ejercer o mantener conductas violentas. Estos factores protectores pueden ser factores individuales, sociales o ambientales.

Es importante conocer los factores de riesgo para trabajarlos de forma preventiva y contribuir con ello a mitigar el riesgo. Otra forma de prevenir también será aumentar al máximo los factores protectores. Por ello, en el estudio se parte del supuesto de que una buena prevención implicará trabajar los factores de riesgo (dando a conocer los factores de riesgo y rompiendo mitos y estereotipos) y los factores de protección (habilidades sociales, resolución de conflictos, etc.).

Cabe matizar que los factores de riesgo pueden devenir factores protectores dependiendo del contexto, de la propia persona, de su red social, etc. Con todo ello, queremos insistir en la necesidad de tomar con cierta cautela los factores de riesgo que se presenta, ya que ninguno de ellos es causa-efecto de la violencia de género. La presencia de algunos de estos factores de riesgo, aumentan la probabilidad pero nunca deben interpretarse como causa-efecto.

Se encuentra diferentes revisiones de investigaciones en violencia en parejas jóvenes como la realizada por Lewis (2001) y O'Keefe (2005). Los diferentes estudios sobre los factores de riesgo y de protección en violencia en la pareja conllevan a resultados inconsistentes, como así lo constataron en su revisión González (2008), Vézina y Hébert (2007) y otros investigadores e investigadoras. En algunas investigaciones se señala que pertenecer a un grupo minoritario correlaciona con mayor riesgo de sufrir violencia, sin embargo, en otros esta correlación no tiene consistencia. Por ello, se debe insistir en los factores de riesgo y de protección como orientaciones para la acción socioeducativa, pero nunca como diagnóstico causa-efecto ya que la violencia de género es multicausal y además los factores de riesgo y de protección que señalan los estudios no siempre son consistentes, y en ocasiones, para un estudio una variable es un factor de riesgo y no lo es en otro estudio similar.

Se encuentran diferentes clasificaciones de los factores de riesgo y de protección fruto de los estudios epidemiológicos en violencia de género. Según Riggs et al. (2000) los factores tradicionalmente asociados a la violencia doméstica (algunos de ellos transferible a la violencia en parejas adolescentes) son:

- Historia de comportamiento agresivo.

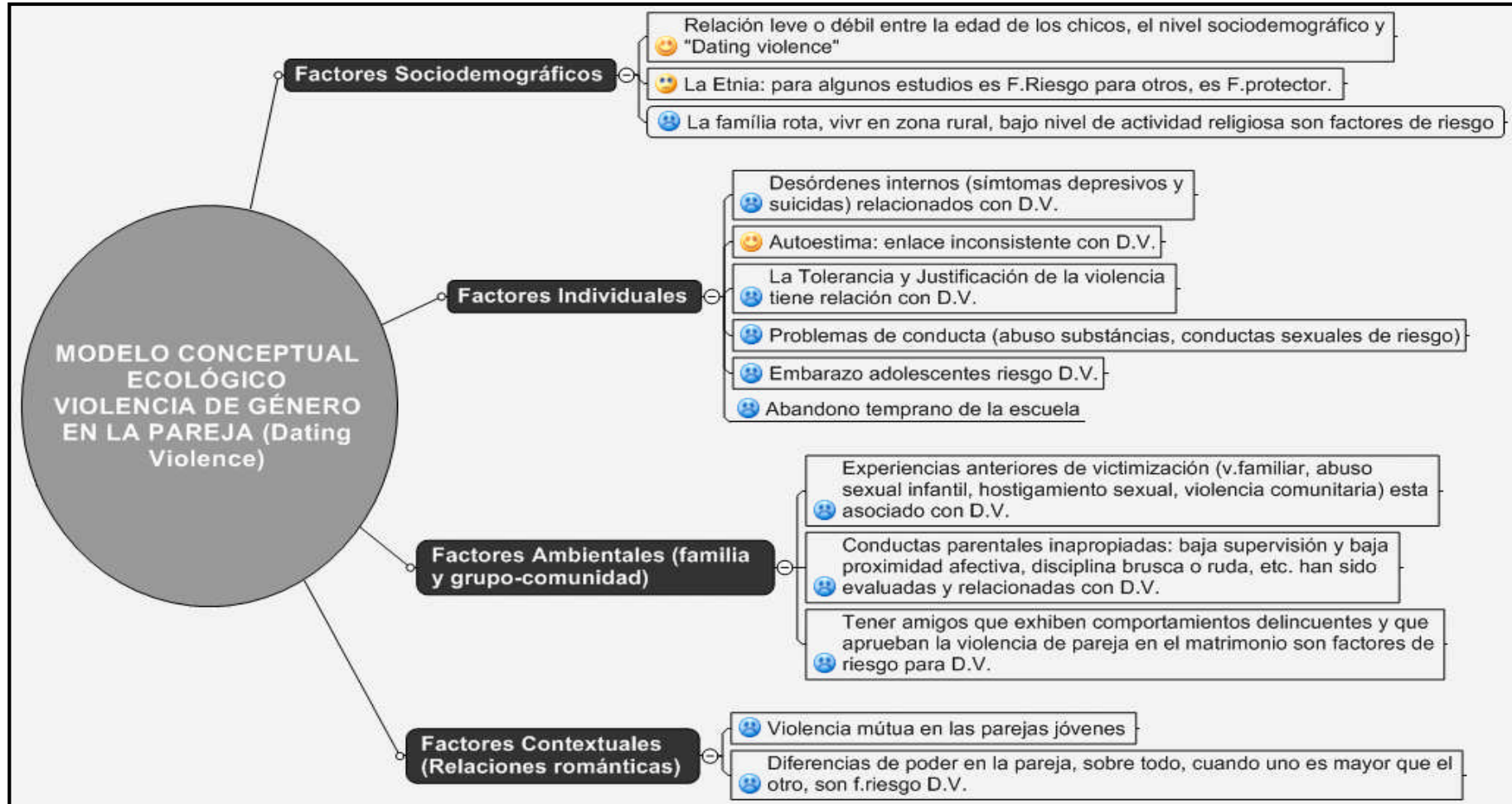
- Historia de abuso en la infancia o haber presenciado malos tratos en su familia de origen
- Mayor poder o estatus diferencial.
- Aislamiento y carencia de recursos.
- Relaciones controladoras, marcadas por los celos.
- Identidad poco definida.
- Trastorno mental.
- Alcoholismo y/o abuso de drogas.

Entre las diferentes revisiones analizadas se destaca la revisión de Vézina y Hébert (2007) en la cual analizan 61 estudios empíricos publicados entre 1986 y 2006, cuyo objeto consistía en investigar los factores de riesgo para que se produjese una situación de violencia psicológica, sexual y física en las relaciones románticas de mujeres entre 12 y 24 años.

Se toma esta revisión como referente por la amplitud de estudios que ha abarca, por la actualidad de la revisión, por su perspectiva ecológica en el análisis de los resultados, y por la franja de edad de los y las participantes en las investigaciones revisadas. Aunque se señala ésta como referente se tiene en cuenta para triangular la información otras revisiones como las realizadas por González (2008), Langhinrichsen (2005), Lewis y Fremouw (2001), etc., así como, estudios empíricos centrados en la violencia en parejas adolescentes (Bosch et al., 2007; Ferrer et al., 2006; Ferrer et al., 2006; González, 2008; González y Santana, 2001b; Howard et al., 2007; Muñoz et al., 2003; Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, y O'Leary, 2007; Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary, y González, 2007; Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary, y González, 2007; O'Leary y Smith, 2003; Próspero, 2006).

En la revisión de Vézina y Hébert (2007) se presentan los factores de riesgo categorizándolos en cuatro dimensiones: sociodemográfica, individual, medioambiental y contextual. En la figura 2.1 elaborada a partir de la revisión citada, se se presentan los factores de riesgo que correlación con la violencia en parejas jóvenes con el icono de un “☹”; los factores que para algunos estudios son de riesgo y para otros no con “☺” y los factores que no son de riesgo (no correlacionan) se presentan con “☺”.

Figura 2.1. Figura elaborada por la autora a partir de los resultados de la revisión de Vézina y Hébert (2007).



De la revisión citada, se recogen algunos datos por su relevancia para la presente tesis: el 29% de las chicas señalan haber sufrido violencia psicológica en las relaciones románticas, el 31% violencia física y el 4% indican haber sufrido hostigamiento sexual.

Ésta revisión facilita indicios para confirmar la existencia de violencia de género en parejas adolescentes y por ello se valora importante diagnosticar las necesidades educativas en adolescentes de 12 a 14 años para planificar la acción socioeducativa de carácter preventivo previo al inicio de las relaciones de pareja.

Otra revisión significativa para el presente estudio y que venimos citando a lo largo de los capítulos, ha sido la realizada por González (2008) por la diversidad de estudios recogidos de tipo nacional e internacional. En su revisión, como en otros estudios consultados para la investigación, se señala con mayor frecuencia los factores de riesgo que los factores protectores para la génesis de la violencia en la pareja. Por ello, es necesario recordar que algunos factores de riesgo pueden devenir factores protectores dependiendo de la influencia de diversas variables, así como, algunos factores protectores en determinados contextos y bajo determinadas variables pueden devenir factores de riesgo. De la revisión realizada por González (2008) se destacan los siguientes factores de riesgo y factores protectores en las relaciones de parejas jóvenes:

- Factores Socio-demográficos:

- Los grupos minoritarios presentan mayor índice de conductas agresivas.
- Un bajo nivel de escolarización está asociado con conductas agresivas.
- El estatus socioeconómico se relaciona con un mayor nivel de agresión.
- Mayor prevalencia de comportamientos agresivos en los adolescentes de áreas rurales.

- Factores Históricos:

- El maltrato en la infancia es un factor de riesgo para el desarrollo posterior de conductas agresivas.
- La exposición a la violencia en la familia, escuela, comunidad, etc. favorece conductas agresivas.

- La disciplina familiar severa en niños varones de 10 y 12 años predice la iniciación y frecuencia de agredir física y psicológicamente en relaciones de noviazgo entre 16 y 17 años.
 - La negligencia familiar (ausencia de afecto e indiferencia materna) se relaciona con la violencia en las relaciones de noviazgo en los hombres.
- Factores Clínicos e Interpersonales:**
- Tener amigos que consumen alcohol y drogas tiene relación con la violencia en adolescentes.
 - Los hombres, respecto al consumo de alcohol, tienen mayor tendencia a implicarse en conductas agresivas que las mujeres.
 - La ira es un potente precursor emocional de la violencia en el noviazgo.
 - Hay relación entre agresiones en contextos generales y la violencia en el noviazgo en los hombres adolescentes.
 - Los adolescentes que han utilizado la violencia en parejas anteriores aumentan la probabilidad de utilizar las agresiones en parejas recientes o futuras.
 - Se relaciona a los adolescentes agresivos con una baja autoestima.
 - El deseo de control de la pareja correlaciona positivamente con agredir o sufrir violencia en las relaciones de noviazgo.
 - En función del sexo, los varones determinan que los celos son una de las razones para agredir.
 - La falta de control de la ira, los celos y los intentos de control correlacionan con el alto riesgo a agredir.
 - Las actitudes y creencias normativas y las actitudes favorables a la violencia han sido relacionadas como predictores de la violencia posterior.
 - Los roles de género tradicionales correlacionan positivamente con la violencia en las relaciones de noviazgo en adolescentes.
- Factores Contextuales:**
- La iniciación de episodios agresivos es precedida por el déficit en habilidades comunicativas en los varones jóvenes.
 - Tener amigos que justifican la violencia, consumen alcohol, tienen actitudes delictivas y/o pertenecen a bandas tiene correlación con la violencia en parejas adolescentes.

- La insatisfacción en la relación de pareja correlaciona con la violencia en las relaciones de pareja de adolescentes.

Los factores de riesgo y los factores de protección, especialmente los factores de riesgo, en las relaciones de noviazgo en la adolescencia han sido muy estudiados a lo largo de estos últimos años (Bagner et al., 2007; Bagner, Storch, y Preston, 2007; Cleveland, Herrera, y Stuewig, 2003; Clifford, 1996; Gidycz et al., 2006; González et al., 2007; Howard et al., 2007; Howard et al., 2007; Keren y Ben-Zur, 2007; Lavoie et al., 2001; Manseau et al., 2008; O'Keefe, 2005; Rivera-Rivera, Allen, Rodríguez-Ortega, Chávez-Ayala, y Lazcano-Ponce, 2006; Shepherd, Sutherland, y Newcombe, 2006).

Para recoger algunos de los resultados de estas investigaciones se utilizará una tabla resumen de los mismos, con el fin de ir más allá de un listado de factores de riesgo y de protección. La tabla 2.1 permite ahondar en las diferencias encontradas en las investigaciones sobre los factores de riesgo y protección, según género, procedencia, color de la piel, etc.

Tabla 2.1. Resultados de estudios sobre factores de riesgo y factores protectores en las relaciones de noviazgo en la adolescencia.

INVESTIGACIÓN	RESULTADOS
<p>Bagner, D., Storch, E., y Preston, A. (2007)</p>	<p>Este estudio examina la relación entre la violencia de género en parejas jóvenes y las variables: ansiedad social, la soledad, la depresión y el uso de alcohol y drogas. La muestra consta de 215 estudiantes (el 93% situados entre los 17 y 25 años). Los resultados indican que la relación romántica está asociada o correlacionada con la ansiedad (solo para las chicas), con la soledad, con síntomas depresivos, con el alcohol y el abuso de sustancias.</p> <p>En el estudio, no se encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas para generar la agresión: los autores plantean dos posibles explicaciones; 1) porque corren menos peligros las mujeres si se comportan de este modo, expresando su insatisfacción que si actúan de otra manera; 2) Ambos, hombres y mujeres confían en la agresión para desarrollar patrones violentos.</p> <p>A estas dos posibles explicaciones, podría añadirse una tercera: algunas de estas chicas que agreden pueden estar usando la violencia como “autodefensa” de los ataques de su pareja.</p> <p>En este estudio se destaca la importancia de los factores clínicos como la depresión, ansiedad social y abuso de sustancias como factores de riesgo en las relaciones de pareja.</p>
<p>Howard, D., Wang, M., Yan, F. (2007)</p>	<p>Es un estudio de carácter nacional realizado en institutos de EE.UU. con una muestra de 7.179 chicas adolescentes. Se examina los factores psicológicos asociados con la violencia física en las relaciones amorosas entre chicas adolescentes. Extrajeron cinco resultados: 1) la violencia física en parejas adolescentes es un resultado extendido; 2) No hay diferencias o no existe un patrón sistemático por nivel académico (edad) para sufrir la violencia, por ello, sugieren que la prevención debe ser a edades tempranas; 3) La prevalencia de la violencia en parejas adolescentes en chicas blancas es menor que en otras etnias (la incidencia es 1,5 veces mayor); 4) El compromiso con la pareja se relaciona con las informaciones</p>

	<p>de violencia física sufrida por las chicas de la muestra; 5) los problemas emocionales, los episodios de peleas físicas, abuso de sustancias y relaciones sexuales de riesgo incrementan el riesgo de sufrir violencia. Además, añaden que la violencia puede ser un precipitante en estas chicas para tener conductas suicidas, depresivas, etc.</p>
<p>Keren, M. y Ben-Zur, H. (2007)</p>	<p>Este estudio asocia los factores sociales (amigos, familia y entorno) y afectivos (depresión, comportamiento agresivo, relación con los padres) con el riesgo de ejercer violencia. Algunos de sus resultados son: la influencia parental correlaciona con el riesgo de la aceptación de un patrón de comportamiento (con los chicos aumenta el riesgo con el grupo de amigos, la influencia parental no mitiga el riesgo de la influencia de los iguales); Hay más riesgo en los/as adolescentes que siguen al grupo que en aquellos/as que tienen una relación débil con el grupo. La maduración psicológica de las chicas puede disminuir el riesgo en las decisiones de tipo sexual. Los factores afectivos muestran una asociación más débil con el riesgo de reproducir comportamientos agresivos, en contraste con los factores sociales. Bajos niveles de depresión y agresión están relacionados con una relación positiva con los padres. Por tanto, una buena relación con los padres les hace más resilientes ante la adversidad.</p>
<p>Lozano, Muñoz, Peña, Gámez y Fernández (2007)</p>	<p>El objetivo de este estudio es analizar las conductas agresivas (físicas y psicológicas) en las relaciones de parejas jóvenes y adolescentes. Para ello toman una muestra de estudiantes universitarios/as de 154 mujeres y 67 hombres, entre 18 y 27 años. Los resultados obtenidos confirman el alto porcentaje de conductas agresivas en las relaciones de parejas jóvenes y adolescentes. La edad media de la primera relación se sitúa en los 15 años tanto en mujeres como en hombres. La agresión física leve presenta una alta prevalencia en comparación con el patrón de la agresión grave tanto en agresores como en víctimas. Los adolescentes y jóvenes de ambos sexos sufren la violencia física en la pareja; la agresión verbal es superior a la física y constatan una proporción mayor en las mujeres (no se explica o no se diferencia si es un acto defensivo ante los ataques de la pareja). Las mujeres muestran mayor porcentaje de conductas celosas que los hombres. Se constata la consolidación de un patrón de agresiones psicológicas creciente en la relación.</p>

<p>Manseau, H., Fernet, M., Hébert, M., Vézina, D., y Blais, M. (2008)</p>	<p>El objetivo del estudio es explorar el potencial de los factores de riesgo para la victimización de la violencia física en las relaciones amorosas de adolescentes que están bajo el sistema de protección. La muestra utilizada es de 196 chicas de Canadá. Los resultados muestran que la mayoría de las participantes han sufrido algún tipo de victimización en sus relaciones; el 53% informan algún tipo de violencia física sufrida en su experiencia en la relación de pareja. Factores no asociados a la violencia en la pareja según el estudio: abusos sexuales en la infancia, no completar los estudios o fracaso escolar.</p> <p>Factores asociados a la victimización de la violencia de género en la pareja: Historia de abuso físico parental, vivir fuera del entorno familiar, la edad de la primera relación sexual, número de relaciones sexuales y estar embarazada.</p>
<p>Vézina y Hébert (2007)</p>	<p>Este artículo revisa la literatura sobre los factores de riesgo para la victimización en las relaciones románticas de chicas adolescentes y mujeres jóvenes. Revisan un total de 61 estudios comprendidos entre 1986 y 2006. Agrupan los factores de riesgo y de protección siguiendo las cuatro categorías de un modelo conceptual ecológico: factores socio demográficos, individuales, (personal e interpersonal) del medioambiente (familia, comunidad e iguales) y contextuales (vinculados a la relación romántica). Algunos de los resultados encontrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De 61 investigaciones, 41 no estudian la relación entre la violencia en la pareja y la etnia. De las 21 que lo estudian, 8 investigaciones apuntan a una asociación entre la etnia y la violencia y 13 no encuentran resultados que indiquen la asociación entre etnia y violencia en la pareja. - De los 61 estudios, 19 estudian la relación entre la edad y sufrir violencia en la pareja. De los 19 estudios, 4 relacionan tener más edad con la violencia en la pareja. Los autores plantean que puede ser porque las chicas menores han tenido menos experiencias románticas y sexuales. - En cuanto al nivel socioeconómico y la relación con la violencia en la pareja, 15 estudios no asocian en sus resultados estas dos variables. Por el contrario, 5 estudios encuentran vínculo entre estas dos variables. - Estructura familiar: 8 estudios no encuentran asociación entre la violencia en la pareja y la estructura familiar.

	<ul style="list-style-type: none"> - Costumbres religiosas: 10 estudios han evaluado el enlace entre la violencia de género en la pareja y las costumbres religiosas, y 6 de ellos han fracasado en identificar una asociación significativa entre estas dos variables. - La depresión es asociada tanto como consecuencia de la violencia de género en la pareja como elemento precipitante. Sentirse satisfecho con la vida reduce el riesgo de ser víctima de maltrato físico. - Las chicas más jóvenes tienen más riesgo de considerar los celos y posesividad como una demostración de amor. - Numerosos estudios denuncian que las chicas creen que la violencia en las parejas durante el matrimonio es justificada y aceptable. Éstas, corren más riesgo de ser víctima. - Varios autores sostienen que el uso de drogas puede alterar el juicio de las chicas y les puede dificultar la identificación de situaciones peligrosas. - La promiscuidad romántica y sexual está relacionada con la violencia de género. Las jóvenes con relaciones promiscuas corren mayor riesgo de sufrir violencia en la pareja que otras jóvenes. La pubertad temprana también se asocia con el riesgo a ser víctima. - El éxito académico se contempla como un factor protector contra la violencia de género en la pareja. La baja escolarización es un factor de riesgo. - La supervisión parental es un factor protector. Las chicas con padres punitivos o permisivos corren mayor riesgo de ser víctimas en sus relaciones amorosas. - Ser víctima de abusos en la infancia es un factor de riesgo para ser víctimas en las relaciones amorosas. - Las chicas que generan violencia a su pareja, corren mayor riesgo de ser víctimas.
<p>Gidycz, McNamara y Edwards (2006)</p>	<p>Este estudio es una revisión teórica de investigaciones empíricas y estudios teóricos que examinan la relación entre la percepción del riesgo y la victimización sexual en mujeres.</p> <p>En la revisión se diferencian dos niveles de reconocimiento de riesgo: percibir la vulnerabilidad y reconocer la situación de riesgo. Resultados: las mujeres exhiben un prejuicio optimista porque creen que corren menos riesgo que otras mujeres</p>

	<p>(falta de percepción del riesgo).</p> <p>El artículo sugiere que muchas intervenciones educativas para prevenir la violencia en la pareja no han tenido éxito porque los y las adolescentes tienen una visión optimista del riesgo (percepción de invulnerabilidad) existe la creencia entre los y las adolescentes de que ellos corren menos riesgo que la población en general. Por ello, los autores recomiendan no usar ejemplos mitificados en las intervenciones educativas ya que las participantes en estos programas de prevención deben salir del programa con la percepción de que ellas son susceptibles a ser víctimas como cualquier otra mujer. Otra recomendación de los autores es el facilitar herramientas para identificar las situaciones de riesgo. La simulación de las situaciones puede preparar a las mujeres para afrontar las situaciones de riesgo.</p>
<p>Shepherd, Sutherland, Newcombe (2006)</p>	<p>Este estudio trata de buscar la comparación entre el alcohol, violencia y la victimización en relaciones amorosas adolescentes. Se ha utilizado una muestra de 4.187 adolescentes entre 11 y 16 años. Los resultados indican una asociación entre el alcohol y la victimización. Reducir la intoxicación por alcohol contribuye a reducir la victimización pero no necesariamente afecta al comportamiento violento. Estar ebrio y usar la violencia está especialmente asociado en las edades de 11 y 12 años.</p>
<p>O’Keefe (2005)</p>	<p>La revisión de O’Keefe (2005) recoge algunos de los resultados con relación a los factores de riesgo y a la prevención de la violencia en las relaciones de pareja de jóvenes. Destacamos algunas de sus aportaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se ha estudiado más la incidencia de la violencia en parejas adultas que en parejas jóvenes. - La violencia de género en parejas de adolescentes es grave ya que en las primeras relaciones se establecen patrones para las posteriores experiencias amorosas. - Cuando se sufre la violencia en parejas adolescentes o jóvenes rara vez se explica a los padres o adultos, se suele explicar a los amigos. - Las diferentes investigaciones señalan un intervalo de incidencia de la violencia en parejas adolescentes entre el 9% y el 57%. - En algunas investigaciones se habla de violencia mutua en

	<p>la pareja. Las causas pueden ser muy diversas en la génesis de esta violencia pero coinciden en que las consecuencias son más negativas para las mujeres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los resultados de las investigaciones son inconsistentes: algunos estudios concluyen que existe relación entre pertenecer a una determinada raza y la génesis de la violencia, otros no encuentran relación significativa; la exposición a la violencia en la infancia es un factor de riesgo para algunas investigaciones pero no para otras, etc. Algunos factores de riesgo que parecen consistentes en las diferentes investigaciones es la aceptación del uso de la violencia; ser testigo de violencia está más relacionado con chicos que con chicas; tener amigos violentos es un factor de riesgo para chicos y chicas. Algunos estudios señalan como factor de riesgo el aprendizaje de roles tradicionales; el consumo de alcohol y drogas es un factor de riesgo, así como tener varias parejas o estar embarazada, etc.
<p>Rivera, Allen, Rodríguez, Chávez y Lazcano (2006)</p>	<p>El presente estudio trata de buscar la relación entre la depresión y las conductas de riesgo en estudiantes femeninas. La muestra la forman 13.293 estudiantes de 12 a 24 años de escuelas públicas.</p> <p>Algunos de los resultados obtenidos han sido: la prevalencia de violencia durante el noviazgo ha sido del 28%; la depresión, el consumo de tabaco y alcohol, bajo rendimiento escolar y antecedente de relaciones sexuales han sido vinculadas con la violencia durante el noviazgo. Por tanto, estas variables de estudio pasan a ser factores de riesgo para la victimización en la violencia en el noviazgo.</p>
<p>Cleveland, H., Herrera, V. y Stuewig (2003)</p>	<p>Este estudio examina el abuso físico en las relaciones amorosas adolescentes. Se recogieron más de 90.000 cuestionarios de 134 escuelas (EE.UU). Finalmente, usaron dos muestras N= 20.745 (cuestionario 1) y N= 14.738 (cuestionario 2). Algunos de sus resultados fueron:</p> <p>En las chicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Factor protector: una relación positiva con las madres y el dominio escolar reduce el riesgo de ser abusadas. - Factor riesgo: Hay correlación entre la violencia en la pareja y las variables “beber” y “depresión”. En las relaciones menos serias o formales, es un factor de riesgo importante el abuso de alcohol y bajo rendimiento escolar para pasar a ser víctima. En las relaciones más formales, el factor que

	<p>incrementa el riesgo de ser víctima es la depresión, y como factor protector la relación positiva con la madre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No hay correlación significativa entre la violencia en la pareja y las variables delincuencia, uso de la violencia (peleas) y actitud y/o comportamiento sexual. <p>En los chicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No hay relación (ni de riesgo ni de protección) entre la violencia y la relación con los padres, ni entre la violencia y la depresión. - Factor protector: la escuela, como en el caso de las chicas, reduce el riesgo de perpetrar violencia en la pareja. - Factor de riesgo: la actitud y comportamiento sexual se correlacionan con la violencia en la pareja (Factor de riesgo para generar abusos). La delincuencia y estar involucrados en peleas correlaciona con la violencia en la pareja. En las relaciones menos serias el atractivo sexual es un factor de riesgo para ejercer violencia. En las relaciones más serias o formales, el tiempo de la relación y la implicación en peleas incrementa el riesgo de perpetrar la violencia. Las relaciones con mayor grado de compromiso tienen mayor riesgo a la génesis de la violencia. También se encontró relación entre la insatisfacción en la escuela y ser abusivo o agresor.
<p>Lavoie, Hébert, Vézina y Dufort (2001)</p>	<p>El estudio trata de buscar la relación entre las variables: amigos, estados psicológicos, historia anterior de violencia y otras experiencias de violencia en la pareja con la violencia en parejas adolescentes. La muestra es de 917 chicas y 820 chicos de 5 escuelas de Montreal y Quebec.</p> <p>Factores asociados a las víctimas: tener un número elevado de parejas sexuales, tener amigos que maltratan a sus parejas, hostilidad, negar sus necesidades en una relación amorosa, haber sufrido violencia en una relación amorosa anterior, problemas con las drogas (sobre todo en la violencia sexual).</p> <p>Factores asociados al agresor: actitudes alentadoras de violencia sexual, ser testigo de la violencia, hostilidad, ser delincuente, tener amigos violentos, consumir de forma elevada pornografía, etc.</p> <p>Algunos resultados que destacamos de la investigación son: las chicas señalan los celos por parte de sus novios en un</p>

	55%, la insistencia por parte del novio para mantener relaciones sexuales en un 23% y la violencia física es la forma de violencia más mencionada por las chicas.
Clifford (1996)	El estudio tiene por objetivo la búsqueda de los factores predictores en chicos para generar la violencia en la pareja. Se plantea cuatro hipótesis: la historia de violencia familiar predice o tiene relación con la posterior perpetración de la violencia en la pareja; el estilo inseguro de la familia de origen está relacionado con la violencia en la pareja en los individuos que han sufrido abusos; el estilo atribucional está relacionado con la violencia en la pareja; sentimientos de cólera predicen la violencia en la pareja más que la depresión. De estas 4 hipótesis se han confirmado: Hipótesis 1 confirmada (sobre todo predicen agresión verbal); hipótesis 2, parcialmente confirmada; la tercera hipótesis no se ha podido confirmar en el estudio y la cuarta hipótesis también queda confirmada.

Como queda reflejado en este apartado, son numerosos los factores que influyen en el inicio de la violencia de género en parejas adolescentes. Algunas de estas variables predictivas señalan diversos caminos por los cuales es posible hacer la prevención (González y Santana, 2001b).

Los factores de riesgo y los factores de protección marcan las líneas para diseñar las acciones socioeducativas para prevenir la violencia de género en la pareja. Coincidiendo con O'Keefe (2005), los programas de prevención primaria deberían incluir en su propuesta educativa las diferentes formas de violencia, los signos de alarma, las dinámicas de intimidación, poder y control implícito, así como formar en habilidades para construir relaciones saludables como la comunicación y la resolución de conflictos. Sobre todo, es importante destacar la necesidad de que los y las adolescentes conozcan los factores de riesgo y los primeros signos de alarma, ya que, la falta de percepción de riesgo así como el desconocimiento de las formas de violencia en la pareja de tipo sutil o con apariencia benévola y protectora (sexismo benévolo, por ejemplo) les lleva a continuar con la relación violenta.

2.3. MITOS Y CREENCIAS HACIA LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA

Los mitos y creencias distorsionados en torno al amor y al uso de la violencia y las actitudes y creencias sexistas son factores de riesgo para generar violencia en la pareja (Fundación Mujeres y UNED, 2004; González y Santana, 2001b). Por la relevancia de estos factores de riesgo en la génesis y mantenimiento de la violencia de género en las parejas adolescentes se dedican los siguientes apartados para su desarrollo.

Varios autores, como Gorrotxategi y Haro (1999), Mullender (2000) y Sarausa y Zubizarreta (2000) señalan que los mitos o prejuicios que rodean a la violencia de género, condenan de antemano a las mujeres y justifican el acto violento de los hombres que maltratan. Esto, a su vez, resulta una de las principales razones que sustentan la tolerancia social ante los actos violentos y el sentimiento de culpa de la víctima.

De ahí, que se considere importante desmitificar y romper prejuicios en torno a la violencia de género, porque retroalimentan una espiral viciosa que reproduce y fomenta actitudes no asertivas de la víctima (que se niega a denunciar porque tiene miedo a la victimización secundaria³ y se siente culpable) y del agresor (que encuentra en los mitos justificación para sus actos).

El conjunto de mitos que se presentan a lo largo de este apartado, contribuyen a la alimentación de la tolerancia a la violencia de género. A continuación se destacan aquellos que tienen más presencia entre los y las adolescentes.

Sarausa y Zubizarreta (2000) exponen mitos como:

- *“El maltrato en la pareja es un asunto privado en el que los demás no pueden meterse”*. Los autores desmontan este argumento apelando a que la violencia doméstica es un delito, por lo cual, lo privado no lo exime de lo ilegal.
- *“Pegar una bofetada o insultar de vez en cuando a una mujer, no es maltrato”*. Independientemente de la frecuencia, cualquier modo de maltrato físico, emocional o sexual es una agresión.

³ La victimización secundaria es la respuesta no asertiva que da el sistema a la víctima haciendo que vuelva a revivir su papel de víctima.

- *“En todas las parejas hay discusiones”*. Los autores señalan que no se puede confundir los términos “discusión” con “maltrato”.
- *“Los hombres que maltratan a las mujeres están locos o no saben lo que hacen”*. Autores como Mullender (2000) y Sarausa y Zubizarreta (2000) desmontan este mito ya que se ha demostrado científicamente que no existe una correlación entre la enfermedad mental y el maltrato.
- *“Cuando una mujer deja a su marido, el maltrato desaparece”*. El mito, según los autores, no es cierto ya que las amenazas, acoso y agresiones suelen mantenerse después de la separación (sólo hay que escuchar las noticias de mujeres víctimas de violencia doméstica después de abandonar el hogar).
- *“Si los hombres que maltratan a las mujeres fueran a la cárcel, la violencia hacia la mujer desaparecería”*. Esto, según los autores y coincidiendo con su argumentación, no sería suficiente, ya que hay que corregir y tratar este tipo de conductas violentas para intentar modificarlas. La privación de libertad no es un tratamiento eficaz para la (re)educación de modelos de resolución de conflictos.

Entre los estudios sobre los mitos que envuelven la violencia de género se encuentran las aportaciones de Mullender (2000) que expone mitos relacionados con las teorías explicativas de la violencia de género (psicoanalítica, psicosocial o conductual). Éstas relacionan la violencia con factores de tipo individual, psicológicos o fisiológicos de la víctima o agresor (teorías sobre el hombre y sobre la mujer). Algunos de estos mitos, relativos al maltrato son:

- *“La pérdida de control”*. Se incide en el hecho de que no hay relación entre los hombres que maltratan y un historial clínico de enfermedad psíquica. Es decir, según la autora existen grupos en los que se trabaja la ira que animan a los hombres a pensar y encontrar excusas en la pérdida de control, las cuales son razones psicológicas simplistas que justifican su conducta.
- *“La transmisión generacional”*. Apunta hacia una no determinación de la violencia –al contrario de lo que señalan muchos mitos y estereotipos sobre los niños/as que han vivido el maltrato infantil o doméstico-. Los seres humanos no estamos programados y de ahí, que algunas personas que han soportado

maltrato o abusos en la infancia, en la etapa adulta no transmiten estos abusos a las personas de su alrededor y evitan el abuso dado que son conscientes del daño que causa esta situación.

El mito “de la transmisión generacional” ha contribuido a la tolerancia del maltrato durante muchos años. Este mito, no sólo ha dañado a quienes han sido maltratados –porque han justificado el maltrato-, sino al propio agresor – que en vez de recibir ayuda recibe compasión-.

- *“El alcohol”* ha sido la justificación a muchas situaciones de abusos. Se ha llegado a mitificar que el uso del alcohol u otras sustancias ilícitas era la causa de estas situaciones de violencia. Mullender (2000) señala que el número de hombres violentos es igual en las categorías de ebrio y sobrio; consecuentemente se puede determinar que puede ser un elemento precipitante de la violencia pero no es causa-efecto.
- *“Se merece o ha provocado la violencia”*. Este mito culpabiliza a la víctima y no condena el acto violento.
- *“Ella lo aguanta porque forma parte de su cultura”*. Esta idea es parecida a la de “ha aprendido a aceptarlo”. Esto no es cierto, no se acepta, simplemente, se trata de sacar valor y utilizar estrategias de adaptación para sobrevivir. No se sufren de manera diferente los malos tratos en función de una cultura u otra.

En esta misma línea, Gorrotxategi y Haro (1999) señalan que la violencia en la pareja está rodeada de prejuicios o mitos que condenan a las mujeres -victimización secundaria- y justifican a los hombres violentos. Por este motivo se sustenta y se vive en silencio social el auge de la violencia de género, así como, los sentimientos de culpa de la víctima generados y fomentados por algunas teorías explicativas, como las teorías sobre la mujer (Mullender, 2000).

Algunos de los mitos que desmontan Gorrotxategi y Haro (1999), coincidiendo con los de Mullender (2000) y Sarausa y Zubizarreta (2000) son:

- *“Un hombre no maltrata porque si, ella también habrá hecho algo para provocarle”* (responsabiliza a la víctima).

- *“Si el maltrato se repite, la culpa es de la mujer por seguir conviviendo con ese hombre”* (responsabiliza a la víctima y no se tiene en cuenta la falta de recursos, en algunos casos).
- *“Los hombres que agreden a sus parejas están locos”* estos autores, igual que Mullender (2000) desmitifican este mito. Afirman que sólo un 5% de los hombres que maltratan a sus parejas presentan trastornos psicopatológicos. Coincidiendo con la opinión que expusimos anteriormente, los autores señalan que es cierto que los agresores tienen dificultades para canalizar su malestar y frustración, lo cual no les exime de la responsabilidad de sus actos. No son enfermos ya que distinguen el momento en que maltratan (en privado, nunca en público) y gradúan el grado de violencia.
- *“Los hombres que agreden a su pareja son violentos por naturaleza”*. Según estos autores no todos los que agreden a su pareja son violentos con todas las personas, sino que descargan su ira con aquellas personas sobre las cuales se sienten con derecho, como por ejemplo los hijos, hijas y su pareja. Por tanto, pueden controlar su ira, pero deciden canalizarla de éste modo con las personas sobre las que sienten tener derechos relacionados con la propiedad, en cambio, en otras situaciones con otras personas se controlan y la canalizan de forma diferente. Por ello, cabe señalar que el problema no se reduce a un déficit de habilidades para la resolución de conflictos, ya que ejercen la violencia principalmente con la pareja o miembros de la familia sobre la cual tienen sentimientos de poder, control y posesión.
- *“Lo que ocurre dentro de la pareja es privado”*. Gorrotxategi y Haro (1999) desmitifican la esfera privada del maltrato que durante muchos años se ha mantenido. En esta línea Alberdi (2005) y Rojas (2005) señalan la privacidad del hogar y el honor de la familia como causa de la invisibilidad del maltrato y la falta de denuncia.

2.3.1. Creencias y actitudes: sexismo, violencia y adolescencia

Aunque el sexismo es promovido por chicos y chicas, las consecuencias para unos u otras son diferentes. Algunos autores, como Ferrer et al. (2006) definen el sexismo

como la actitud hacia una persona en función de su sexo biológico. Desde el punto de vista actitudinal estos autores definen el sexismo como la respuesta evaluativa, cognitiva, afectiva y conductual de una persona en función de la pertenencia a un sexo biológico u otro.

En el presente apartado, entre otras investigaciones, se presentan los principales resultados del estudio DETECTA (2004), el cual ha investigado sobre el sexismo interiorizado en las creencias de adolescentes y jóvenes entre 13 y 21 años. El estudio trata de relacionar este sistema de creencias con la implicación en la prevención de la violencia de género en el contexto de la pareja.

Algunos de los resultados más significativos del estudio DETECTA (2004) son: 1) El 22% de los y las jóvenes de la muestra conocen alguna mujer víctima de violencia de género (el porcentaje de chicas es superior que el de chicos, esto puede ser atribuido a una forma diferente de percibir una misma realidad). 2) El sexismo encontrado en los chicos es mayor que en las chicas. 3) Un 32,6% de chicos son sexistas por un 5% de chicas. 4) En los enunciados sexistas en tono benévolo un 66.5% de los chicos están de acuerdo y un 73.4% de las chicas muestran acuerdo con dichos planteamientos. 5) En cuanto a la división sexista de roles un 33.6% (un tercio) de chicos y un 7.7% de chicas está de acuerdo con la división sexista de los roles (esta diferencia puede aportar conflictos en las relaciones de pareja en la distribución de roles). 6) Los resultados señalan que chicos y chicas están de acuerdo con la incorporación de la mujer al mundo laboral, sin embargo hay contradicciones en cuanto a que la mujer delegue las funciones domésticas. 7) En la escala de sexismo interiorizado de este estudio se relacionan los modelos asimétricos de relación (desigualdad de poder en la pareja) con la violencia de género. 8) Las chicas que han participado en el estudio DETECTA no aceptan los planteamientos que dan autoridad al chico sin embargo un 40% de los chicos sigue considerando legítimo ejercer su autoridad como hombre (la violencia de género nace del intento de instaurar esa asimetría en las relaciones de pareja, por ello, se puede intuir esta creencia como un riesgo importante para las generaciones que nos preceden). 9) El 20,6% de chicos justifican la conducta del agresor frente al 2,1% de chicas. 10) El 20.6% de los chicos y el 48,5% de las chicas niegan el problema de la violencia. Los datos señalan el desconocimiento del proceso de instauración de la

misma y la excesiva confianza en que a ellas no les puede suceder. 11) Los chicos son más reticentes que las chicas en intervenir ante una situación de malos tratos. 12) Las personas participantes en el estudio muestran dificultades para identificar los indicios de abusos; las formas más reconocidas de abuso han sido la intimidación, agresión física y sexual. Las formas más sutiles y encubiertas son detectadas con mayor dificultad por los y las participantes del estudio.

Otras investigaciones, como la de Sears, Byers, Whelan and Saint Pierre (2006) han tratado de estudiar las creencias de las chicas y chicos en el uso del comportamiento agresivo en las relaciones de pareja. De su estudio, se destaca la existencia de ocho ideas centrales en el sistema de creencias de los y las adolescentes en torno a la violencia de género: 1) La definición de los comportamientos abusivos dependen del contexto (por ejemplo, los celos pueden ser abusivos en un contexto pero no en otro, sexismo benévolo). 2) Los chicos definen el abuso en función de la intención (si hay mala intención, es abuso, sino, no) y las chicas por el impacto del abuso (si provoca daño físico o emocional). 3) Ambos usan violencia, los chicos usan la física y las chicas la psicológica (estos resultados pueden cuestionarse ya que no se especifica si el inicio de la conducta violenta o parte de la misma se produce como autodefensa). 4) Perciben un doble estándar asociado a chicos y chicas en el uso de la violencia física (lo físico está más castigado socialmente en los chicos que en las chicas). 5) Los chicos y chicas señalan que la violencia psicológica es una lucha por el control y este uso de la violencia psicológica tanto en chicos como en chicas se ha incrementado en los últimos años. Los chicos la usan como una nueva forma de control porque es más aceptable socialmente. Las chicas, según los autores, pueden estar usando la violencia psicológica con el fin de mantener el poder en la relación y poder ser independientes de su pareja. 6) Perciben tanto chicos como chicas que el abuso psicológico y físico van conectados. 7) La vergüenza impide a los y las adolescentes revelar su situación de violencia, y cuanto más serio es el abuso menos se explica. 8) Los adolescentes demandan habilidades o herramientas que les ayuden a iniciar y mantener relaciones saludables, por ello sugieren iniciar el trabajo antes de tener relaciones para identificar los signos; además los chicos y chicas de la muestra piden trabajar la violencia porque les interesa y les preocupa.

En el ámbito nacional se encuentran investigaciones como la de Ferrer et al. (2006) que estudian las creencias y actitudes sexistas como base de la violencia de género aunque reconocen y tienen en cuenta la multicausalidad del problema. Los resultados obtenidos en la investigación señalan que las variables socio-demográficas, familiares y formativas explican una pequeña parte de las puntuaciones en creencias y actitudes hacia las mujeres y la violencia. Por ello, los autores infieren que para delimitar con exactitud los determinantes de las creencias y actitudes sexistas es necesario seguir profundizando en otras variables que pueden tener incidencia. La variable explicativa más importante en el estudio ha sido la variable género.

Otra investigación nacional centrada en el estudio de las actitudes de los y las adolescentes ante la violencia de género es la realizada por Heras, Caicedo y Ubillos (2006). En su estudio concluyen que los y las adolescentes tienen estereotipos y creencias sexistas que favorecen la violencia de género. Parece que los chicos muestran más actitudes y creencias justificativas y favorecedoras a la violencia de género. Aunque es cierto que algunos de los varones detectaban las creencias distorsionadas en cuanto a la violencia de género, también es cierto que otros muchos se sienten con más derechos que las mujeres o bien niegan los malos tratos.

Los estudios mencionados en este apartado, como el proyecto DETECTA (2004), Ferrer et al. (2006), Heras, Caicedo y Ubillos (2006) y Sears, Byers, Whelan y Saint Pierre (2006) son relevantes para diseñar pautas de prevención relacionadas con el sistema de creencias sexistas y la violencia de género:

- Es necesario incluir en el currículum escolar todos los aspectos mencionados con relación a las actitudes y creencias, en particular, en el de los y las adolescentes, ya que es en esta etapa donde se desarrolla la identidad (identidad sexual, de género, vocacional, ideológica, etc.).
- Se debe trabajar sobre la percepción del riesgo, especialmente con los chicos, dando herramientas para poder identificar los indicios de relaciones desigualitarias y de abuso.
- Tanto chicas como chicos deben tener las herramientas necesarias para la discriminación ante las actitudes sexistas benévolas, que se presentan con un

cierto carácter protector y que no dejan de ser creencias en la desigualdad y necesidad de protección de los hombres sobre las mujeres. El tono encubierto no debe confundir a los y las jóvenes, por ello, deben conocer todos los mecanismos de los diferentes tipos de sexismo.

- En cuanto a los roles de género y sociales se detecta un porcentaje significativo de aceptación de estas diferencias, sobre todo los chicos, por ello, es necesario cuestionar y reflexionar sobre estas diferencias con los y las adolescentes, ya que, éste puede ser un factor de riesgo para el incremento de los conflictos en las futuras relaciones de pareja.
- Las chicas cuestionan y rechazan las discriminaciones sexistas, la diferenciación de roles por género y la autoridad legítima del hombre, por ello es preciso sensibilizar a los chicos en esta línea ya que, los modelos asimétricos en la relación de pareja son el caldo de cultivo para la génesis de la violencia en pareja. Con el fin de evitar el riesgo del establecimiento de la violencia en las relaciones es necesario trabajar con los chicos y chicas en la des-legitimización de las desigualdades en cualquier ámbito.
- Deben identificar las diferentes formas de abuso para tener percepción del riesgo, y para ello, es necesario reducir la visión optimista del riesgo.
- Iniciar la prevención a edades tempranas para facilitar herramientas para el establecimiento de relaciones saludables, libres de violencia.
- Trabajar de forma preventiva la tolerancia cero a la violencia independientemente del objetivo, del comportamiento y del contexto.
- Romper mitos y estereotipos que legitiman las diferencias por género.
- Romper mitos en torno al amor romántico.
- Se usa menos la violencia física porque está menos aceptada socialmente pero esto conlleva un incremento de los abusos psicológicos por chicos y chicas. Por ello, es necesario sensibilizar a todos y todas contra cualquier forma de violencia.

2.4. EL IDEAL DE AMOR ROMÁNTICO

El ideal del amor romántico, como señala González y Santana (2001b), es un factor de riesgo en las relaciones de parejas jóvenes para tolerar la violencia en la pareja. Según las autoras esta concepción del amor pueda llevar a algunas jóvenes a interpretar la violencia en la pareja como una prueba de amor a superar. La concepción distorsionada del amor o los mitos románticos (Yela, 2003) son factores de riesgo señalado en diferentes estudios (Bosch et al., 2007; Cavanagh, 2007; Shulman y Kipnis, 2001).

Las creencias en torno al amor son factores de riesgo importantes en la etapa adolescente, ya que es en esta etapa donde se inician las primeras relaciones de pareja. En términos de prevención, es adecuado dar a conocer estos mitos románticos a los y las adolescentes para facilitarles herramientas para la identificación de los primeros signos de violencia en las relaciones de pareja. Por la necesidad de romper estos mitos en el trabajo preventivo de la violencia con adolescentes, se desarrolla de forma más amplia esta concepción romántica para comprender mejor la violencia de género en parejas adolescentes.

2.4.1. El concepto del amor

El amor es una construcción cultural y cada periodo histórico ha desarrollado una definición del concepto de amor. El amor y los vínculos entre matrimonio, amor y sexo, son constructos arbitrarios y se definen en función del momento histórico y del contexto cultural y social (Barrón, Martínez-Inigo, de Paul, y Yela, 1999).

La importancia del amor en nuestra sociedad se deriva de la concepción cultural occidental. Como recoge Sangrador (1993), el 90% de los sujetos consultados en una investigación señalan que no se casarían con un individuo si no están enamorados de él o ella. Sin embargo, esta asociación entre amor y matrimonio no es común en sociedades donde el matrimonio con otra persona es acordado por la familia, y en muchas ocasiones la futura pareja no se conoce.

Existe una tensión entre dos de los estilos amorosos, “eros” y “agape”, los cuales, según Sangrador (1993) pueden ser interpretados desde las consideraciones psicosociales del amor como tres formas de “amor”: amor como actitud, amor como emoción y amor como conducta.

De todas las tipologías amorosas Lee (1976) fue el primero en describir y presentar las siguientes características de estilos de amor:

- Eros o amor pasional o romántico: se caracteriza por una pasión irresistible, con sentimientos intensos, intimidad, fuerte atracción física y actividad sexual. El amante Eros valora el amor pero no está obsesionado con él.

- Ludus o amor idílico: caracterizado por interacciones casuales, con poca implicación emocional y sin expectativas futuras. Este tipo de amor no tiene un estilo propio, sino que más bien le gusta todo tipo de compañero. Se evita la intimidad y la intensidad.

- Storge o amor amistoso: se define por un compromiso duradero que se desarrolla lenta y prudentemente. Busca compartir actitudes y valores más que la atracción física. Se basa en la intimidad, la amistad, el compañerismo y el cariño. Busca un compromiso a largo plazo más que un apasionamiento a corto plazo.

- Pragma o amor pragmático: este estilo de amor está compuesto por Ludus y Storge, y se basa en la búsqueda racional de la pareja ideal. El amor pragmático toma en consideración la edad, el grado de formación, el estatus social, la religión o las capacidades parentales. La diferencia con Storge radica en que puede crecer el amor sin preocupaciones por el proyecto futuro.

- Manía o amor observio/posesivo: compuesto por Eros y Ludus, se caracteriza por una fuerte dependencia de la pareja, celos intensos, posesividad, desconfianza y ambivalencia. Se fuerza el compromiso sin dejar que evolucione de forma natural.

- Ágape o amor altruista: compuesto por Eros y Storge. Se define por la renuncia absoluta y entrega desinteresada. Este estilo de amor se caracteriza por el autosacrificio a favor del bienestar de la pareja. Es un amor idealista en el cual la sexualidad y sensualidad no son relevantes.

En el estudio de Hendrick y Hendrick (1986) se encontró que los hombres, comparado con las mujeres, dan mayor importancia al amor pasional (eros) y al lúdico (ludus). Las mujeres, se inclinan más por el amor amistoso (storge), el lógico (pragma) y el posesivo (manía). En el contexto español, Ubillos et al. (1997) emplearon la “*Escala de Actitudes sobre el Amor*” para evaluar los seis estilos propuestos en la tipología anterior con participantes de origen español y latinoamericano de 15 países y observaron que los estilos de amor más valorados fueron Eros y Ágape, mientras que los menos valorados fueron Ludus y Pragma.

En el estudio de Ferrer et al. (2008) se obtienen datos que indican que, en general, las personas entrevistadas tienen mayor acuerdo con los estilos de amor Eros, Ágape, Pragma y Store. Existen niveles elevados de desacuerdo o rechazo del estilo Ludus e indiferencia respecto al estilo Manía. El estilo Eros o amor romántico suscita acuerdo en más de un 80% de las personas entrevistadas, en todos los grupos de edad y tanto en mujeres como en hombres. Este último resultado, muestra de forma notoria la vigencia de esta concepción del amor y de las relaciones de pareja. Las investigaciones anteriores con población joven universitaria, como la de González y Santana (2001b) ya señalaron el amor romántico como un estilo en parejas jóvenes universitarias. El estudio de Ferrer et al. (2008) constata que además de darse en las relaciones de parejas con población universitaria también se da en la población general.

2.4.2. Teorías del amor

Para indagar en el origen de los diferentes estilos de amor, es necesario conocer aquellas teorías que han tratado de explicar la construcción del amor. Sangrador (1993) resume las diferentes teorías explicativas del amor:

Teoría bifactorial del amor apasionado de Berscheid y Walster (1982). Esta teoría defiende que la experiencia amorosa requiere dos componentes: la activación emocional y la etiqueta de la misma como “amor” o “enamoramiento”. Desde esta teoría se postula que mediante el proceso de socialización las personas aprendemos a

etiquetar diferentes emociones (amor, alegría, tristeza, etc.) a partir de la identificación de situaciones y el modelado.

Teorías del intercambio del amor de Thibaut y Kelley (1952). Desde esta perspectiva se incide en la disponibilidad para enamorarse de las personas en un contexto de intercambio, donde la satisfacción con la pareja pasa por recibir aquello que se percibe o se valora como merecido. Se trata de un intercambio amoroso entre los miembros de la pareja. Desde esta concepción será más propenso a enamorarse aquel miembro de la pareja que tenga mayor necesidad de recompensa (por ejemplo, el miembro de la pareja que vive una situación de crisis sin apoyo familiar será más proclive a enamorarse de una persona que le brinde soporte, que otras personas en crisis que cuentan con su red de soporte familiar).

Teoría ganancia-pérdida del amor de Aronson y Linder (1965). Esta teoría basa el amor en la relación entre el afecto percibido (ganancia) y la pérdida de afecto (pérdida). Desde esta lógica se valora más negativa la pérdida de afecto que la ausencia de afecto. Estos autores señalan que una pareja puede recompensar a su pareja igual que lo haría un extraño (ganancia) pero la pérdida de afecto (pérdida) por parte de la pareja es más dañina que la pérdida ocasionada por un extraño. Desde esta visión, se podría hipotetizar que no duele el que no te den afecto sino la pérdida de este afecto.

Teoría del apego del amor de Shaver, Hazan y Bradshaw (1988). Desde esta teoría se postula que las personas tienden a adoptar un estilo amoroso u otro en función del tipo de apego que hayan experimentado en su infancia con su madre: apego seguro, esquivo y ansioso-ambivalente.

2.4.3. El amor romántico: creencias y actitudes que favorecen la violencia de género

“El amor no es sólo una emoción a la que, supuestamente, despertamos al llegar a la adolescencia. A lo largo de nuestra vida, vamos construyendo nuestra visión particular de esta emoción, uniendo los retazos de nuestra experiencia temprana y reciente, directa o indirecta” (González y Santana, 2001b:45)

A lo largo de la literatura se ha abogado por historias de amor apasionado entre hombres y mujeres, historias idílicas que han formado parte de nosotros a través de nuestra herencia cultural, han sido nuestro modelo para amar y ser amados, nos hemos socializado en la forma de amar y concebir el amor. Este sentimiento se ha mitificado a través de la literatura, del cine, de la publicidad, etc. para llegar a nosotros como “el amor idílico o romántico”. Branden (2000) define el amor romántico como *“una relación apasionada espiritual-emocional-sexual entre un hombre y una mujer, que refleja una alta consideración por el valor que tiene la persona del otro”* (p.19).

Algunos autores como Cavanagh (2007), Furman (2002) y otros señalan que es necesario destacar que el amor romántico es especialmente importante durante la adolescencia porque es en esta etapa evolutiva donde se inicia la construcción y el desarrollo del ideal del amor romántico y los comportamientos que configurarán su vida romántica o amorosa en las etapas más adultas. Por todo ello, es importante considerar el contexto de sus iguales ya que estos, le ayudarán a configurar la concepción del “romanticismo”.

El romanticismo desmedido, ese amor idílico, puede convertirse en un peligro para las parejas, especialmente para las parejas adolescentes. Así, por ejemplo, como señalan González y Santana (2001b) la creencia de que el “amor todo lo puede” lleva a algunas jóvenes a considerar que sus esfuerzos por conseguir ese amor idílico pueden mejorar y subsanar cualquier problema que surja en la relación. El rechazo, incluso las agresiones, se puede concebir, desde esta herencia romántica, como una traba a superar. El amor romántico, señalan las autoras, no sólo ha servido de tapadera para agresiones en la pareja sino que ha sido la base de relaciones formadas desde el control de la pareja. Es desde esta concepción o visión romántica del amor, donde se engendran ideas distorsionadas de este sentimiento, que confunden los celos con amor. Enlazando estas aportaciones con los factores de riesgo que se han presentado anteriormente, es preciso señalar la gravedad de confundir actitudes de celosía de la pareja con el amor (amor romántico), ya que pueden dar lugar a la justificación de formas de violencia más sutiles, pero igual de dañinas, como son los celos patológicos, el control, la privación de libertad, etc.

Como señala Hendrick y Hendrick (1992) existe la creencia romántica de que el amor debe durar para siempre, motivo por el cual, algunas parejas, y en especial en las primeras relaciones de pareja, puede interpretar la violencia en la pareja como parte de la relación y como un obstáculo que se debe superar.

Uno de los errores más frecuentes entre los y las jóvenes que inician una relación de pareja, es creer, cuando aparecen las primeras situaciones de violencia, que la situación mejorará con el tiempo. Para poder romper una relación, como señalan González y Santana (2001b) es necesario identificar la situación de violencia y las consecuencias de mantener ese compromiso. Sin embargo, algunos y algunas adolescentes debido a su corta experiencia en el campo sentimental carecen de información y herramientas para valorar de forma adecuada la situación. En este sentido, no se puede obviar, que el agresor se valdrá de todos los recursos para que la víctima crea en su arrepentimiento, entrando en el llamado ciclo de la violencia (Walker, 1979). Por último, es importante tener en cuenta, que la violencia en la pareja, especialmente en parejas jóvenes, surge de forma gradual, desde lo más sutil a lo más explícito, aumentando su gravedad a medida que aumenta el compromiso en la relación (González y Santana, 2001b).

Cavanagh (2007) estudió el género, la raza y el contexto de iguales como elementos claves para comprender la construcción social del ideal romántico y los comportamientos en las relaciones de pareja. En su estudio concluye que la red de amigos es la incubadora del pensamiento romántico tanto para chicos como para chicas. Encontró diferencias entre el ideal romántico de la relación entre la población blanca y la población africana. Las personas de raza blanca destacan los componentes románticos y la influencia de la red de iguales; las personas de raza negra, dan el énfasis al componente sexual de la relación. Por último, del estudio destaca que los chicos dan más énfasis al componente sexual que las chicas, ya que estas adquieren compromiso con la relación independientemente de que exista sexo o no.

Coincidiendo con Furman (2002) cabe resaltar que las relaciones románticas en la adolescencia no son un camino de rosas, una de cada cinco adolescentes son víctimas de violencia física o sexual por su pareja.

Otros autores como Shulman y Kipnis (2001) también han estudiado las relaciones románticas en adolescentes de 15 a 16 años, y algunos de sus resultados son interesantes para la acción educativa con adolescentes: los chicos y chicas describen diferente o tienen diferente percepción de las relaciones románticas; la percepción de los chicos es más positiva que la de las chicas. El amor adolescente ha sido descrito más resistente a los problemas y más entusiasta. En contraste con el amor en etapas más adultas que describe la relación basándose en elementos como la verdad, el soporte o la estabilidad.

2.4.4. Mitos con relación al amor romántico

En torno al amor y a la violencia de género se han formulado creencias erróneas que se presentan como verdad. Este tipo de creencias van cargadas de emotividad e ideología (Bosch et al., 2007).

Igual que sucede con los mitos sobre la violencia de género, los mitos románticos son erróneos, ficticios e irracionales. En esta línea, Yela (2003) presenta un conjunto de creencias socialmente compartidas en torno a la naturaleza del amor:

Mito de la “media naranja”, o creencia de que elegimos a la pareja que teníamos predestinada. El origen de este mito se encuentra en la Grecia Clásica con los relatos de Aristófanes sobre las almas gemelas y consolidado durante el amor cortés y el romanticismo. Este mito puede llevar a un nivel de exigencia excesivamente elevado en la relación de pareja, con el consiguiente riesgo de decepción, o por el contrario, una permisividad excesiva a la supuesta “pareja ideal” o un sobreesfuerzo para conservar “la pareja ideal predestinada”.

Mito del emparejamiento o de la pareja, creencia de que la pareja heterosexual es algo natural y universal y que la monogamia amorosa está presente en todas las épocas y todas las culturas. Consecuentemente, todas aquellas conductas fuera de esta concepción de “normalidad” como la homosexualidad o la poligamia, darían lugar a conflictos entre aquellas personas que se desvíen de algún modo de esta creencia normativa.

Mito de la exclusividad, o creencia en que no es posible estar enamorado o enamorada de dos o más personas a la vez. Esto puede suponer conflictos internos para la persona.

Mito de la fidelidad, o creencia de que todos los deseos eróticos, pasionales, románticos, etc. deben satisfacerse exclusivamente con la pareja, si es que se la ama de verdad. Tener relaciones fuera de la pareja conlleva la sanción social.

Mito de los celos, o creencia de que los celos son un signo de amor e incluso el requisito indispensable de un verdadero amor. Este mito suele unirse habitualmente para justificar comportamientos egoístas, injustos, represivos y, en ocasiones, violentos.

Los más jóvenes suelen asociar los celos con una traba a superar en las relaciones de pareja (González y Santana, 2001b), pudiéndose interpretar la violencia como una prueba de amor y resistencia en la relación.

Mito de la equivalencia, o creencia en que el “amor” (sentimiento) y el “enamoramiento” (estado más o menos duradero) son equivalentes, y por lo tanto si una persona deja de estar apasionadamente enamorada es que ya no ama a su pareja y, por ello, lo mejor es abandonar la relación. Aceptar este mito supone no reconocer ni aceptar la diferencia entre una cuestión y otra, lo que puede llevar a vivirla de forma traumática. En esta línea, Sangrador (1993), señala la tensión irresuelta o relación existente entre lo que denominamos amor-afecto y amor-pasión. Además, añade que las diferencias lógicas entre ambos binomios se relacionan con la idealización, la fantasía y las recompensas imaginarias que unen el binomio amor-pasión. El factor temporal es la diferencia más destacable entre ambos binomios: el afecto suele durar más que la pasión, el amor-pasión es mucho más frágil. No se puede vivir mucho tiempo en el ideal elaborado en la etapa de amor apasionado, porque como señala Sangrador (1993), algunas investigaciones han puesto fecha de caducidad a este amor apasionado, que se estipula en torno a tres años y unos meses. Algunas personas asocian el amor-pasión a la etapa de noviazgo y su declive al matrimonio (fruto del factor temporal). Desde el mito de la equivalencia, no se reconocería durante el matrimonio el binomio amor-afecto, y por tanto se hablaría de desenamoramiento, al

darse el declive del amor-pasión, fruto del paso del tiempo, no del enlace o formalidad de la pareja.

Mito de la omnipotencia o creencia de que “el amor lo puede todo” y por tanto si hay verdadero amor no deben influir los obstáculos externos o internos sobre la pareja y es suficiente con el amor para solucionar todos los problemas. Este mito puede ser utilizado como una excusa para no modificar determinados comportamientos o actitudes. Desde este mito del amor, la violencia en la pareja se interpretaría como un obstáculo en la pareja que se solucionará con el amor y el paso del tiempo, cuando el tiempo, en una relación violenta es el mayor factor de riesgo. A medida que pasa el tiempo, la espiral de violencia en estas relaciones irán en aumento, no disminuirán por el mero hecho de la presencia de “amor”. Además, se debe insistir en la incompatibilidad existente entre el binomio amor-violencia.

Mito del libre albedrío, o creencia de que nuestros sentimientos amorosos son absolutamente íntimos y no están influidos por factores socio-biológicos-culturales ajenos a nuestra voluntad y conciencia. La influencia socio-biológica-cultural es un elemento presente porque es desde estas influencias que generamos nuestra concepción sobre el amor, el cual, es un constructo social que definimos en función de la época, momento histórico y cultura de referencia. Aceptar el mito de libre albedrío supone no reconocer las presiones externas a las que estamos o podemos estar sometidos, lo que puede llevar a consecuencias negativas: exceso de confianza, culpabilidad, etc.

Mito del matrimonio o de la convivencia, creencia de que el amor romántico-pasional debe conducir a la unión estable de la pareja y construirse en la única base de la convivencia de la pareja. Se vinculan los conceptos de amor romántico, matrimonio y sexualidad. Este mito establece una relación entre dos elementos, uno que se pretende duradero como es el matrimonio, y un estado emocional transitorio como es la pasión, lo que no sólo resulta difícil si no que puede llevar fácilmente a la decepción. En esta línea, Sangrador (1993) señala que el binomio amor-pasión entra en declive alrededor de los tres años y unos meses de relación. En palabras de este mismo autor,

expresa la idea parafraseando el refrán “*el amor, hace que pase el tiempo... y el tiempo, hace que pase el amor*” (p.4).

Mito de la pasión eterna o de la perdurabilidad, creencia de que el amor romántico y pasional de los primeros meses de una relación puede y debe perdurar tras años de convivencia. La aceptación de este mito tiene consecuencias negativas tanto sobre la estabilidad emocional de la persona como sobre la estabilidad emocional de la pareja, ya que se espera una etapa de amor invariable durante la evolución de la pareja, lo cual, genera expectativas que de no cumplirse pueden generar sentimientos negativos en la pareja.

2.4.5. Del amor romántico a la violencia de género

El amor, especialmente el amor romántico, se ha convertido en un patrón social y familiar. Cuando se produce una desviación de estas normas sociales y familiares basadas en el romanticismo, se genera una frustración y desengaño y es uno de los factores que propicia la aparición y mantenimiento de la violencia contra las mujeres (Bosch et al., 2007; González y Santana, 2001a).

Welzer-Lang (2009) relaciona las primeras experiencias de noviazgo con la búsqueda de la unión perfecta: “*las primeras relaciones de pareja representan una fusión total dónde todo es posible. En particular, el exceso de clichés y estereotipos sobre los hombres y las mujeres. Tanto que dura (la relación de pareja)... y no dura nada*” (p.114). El mito del amor eterno no solo genera expectativas elevadas respecto a la pareja sino que no deja lugar a la posibilidad de equivocarse en la elección de la misma. Como señala el autor, “*la relación de pareja integra el derecho al error*”. En la adolescencia estas primeras relaciones de pareja se viven con intensidad y se espera que duren mucho tiempo, sin embargo, no siempre esto es así, por lo que no concebir esta posibilidad de error puede generar frustraciones ante el amor.

La violencia de género está ligada al imaginario social respecto al concepto y los modelos de amor, las expectativas que se configuran en torno a la pareja y la socialización de género.

Tal y como se ha señalado, el concepto de amor romántico está asociado a atributos como el sacrificio, la entrega, el altruismo, la sumisión a la pareja, etc.

Quienes asumen esta forma de amar, generan un modelo de amor basado en mitos románticos, el cual contribuye a aumentar el riesgo de sufrir violencia en la pareja.

Asumir este modelo de amor dificulta la identificación de los primeros indicios de violencia en la pareja. La creencia en la pareja ideal y el amor para toda la vida, pueden llevar a la víctima a confiar en la mejora de la situación por el mero hecho del paso del tiempo, incluso, puede derivar en la interpretación de los micromachismos o primeros indicios de violencia en la pareja como una traba de amor a superar en la relación con el fin de fortalecerla.

Desde esta concepción del amor romántico, renunciar o romper la relación con la pareja se interpreta como un fracaso en la vida, y por tanto, será un factor de riesgo en la pareja, ya que pese a la existencia de violencia se continuará la relación con la esperanza de que el “amor todo lo puede”, y buscarán la forma de preservar la relación violenta.

Desde esta visión romántica, los celos, el control en la pareja, así como otras formas de coerción de la libertad, se perciben como una demostración de amor del agresor a la víctima. En los y las más jóvenes, como señala González y Santana (2001b) pueden interpretarse estos signos de control como un elemento necesario en la relación (“sin celos, no hay amor”) y trasladar la responsabilidad del maltrato hacia la víctima por no ajustarse a las exigencias y normas del agresor en la pareja. Estas autoras insisten en el peligro que implica un romanticismo desmedido, especialmente, en la juventud.

Esta sobrevaloración del romanticismo se fomenta especialmente desde las formas de organización social y familiar basadas en modelos patriarcales, donde se sobrevalora el matrimonio y la autorrealización de la mujer a través del mismo, reduciendo a la mujer al plano afectivo-familiar.

Esta organización de tipo patriarcal tiene una visión androcéntrica del universo. Sitúa la figura del hombre en posición aventajada y la figura de la mujer en sumisión al hombre, quedando relegada a un segundo plano en diferentes ámbitos: familiar, político, social, etc. Esta sumisión también se refleja en el plano de la pareja, generando relaciones asimétricas de dominación y desigualdad en la toma de decisiones. Esta desigualdad de poder genera el incremento del grado de violencia hacia la mujer, tal y como se postula desde la teoría feminista.

En conclusión, se puede señalar que los mitos románticos, el sexismo y las creencias distorsionadas en torno a la violencia de género incrementan el riesgo a sufrir y tolerar la violencia de género en la pareja, interpretándola como un acto de amor.

2.5. A MODO DE RESUMEN

Para identificar una situación de violencia de género es necesario percibir e identificar los primeros indicios de una situación de violencia. Como señala Bosch et al. (2007) no se dispone de suficiente evidencia empírica que indique si la población general percibe los riesgos asociados a las relaciones desigualitarias y románticas. La creciente preocupación social y política en violencia de género ha propiciado la inclusión de preguntas de opinión -sobre la violencia doméstica, y recientemente la violencia de género-, en los barómetros del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2001; CIS, 2010).

Las creencias distorsionadas en torno al amor romántico y la socialización asimétrica de género son uno de los elementos más mencionados en los estudios sobre los factores que incrementan el riesgo de sufrir violencia de género en la pareja.

El aprendizaje de modelos violentos en las relaciones de pareja, bien por modelado o bien por su uso en relaciones anteriores (como estrategia efectiva para el logro de los objetivos), incrementan la violencia hacia las mujeres.

La revisión de la literatura científica en factores de riesgo y de protección ante la violencia de género en la pareja, señalan la necesidad de facilitar herramientas a los y las jóvenes para identificar los primeros signos de violencia. Para identificarlos es

preciso romper con todos aquellos mitos y estereotipos relacionados con el amor, las relaciones de pareja y con la violencia, que lejos de condenar la violencia la justifican y promocionan.

CAPÍTULO 3

La acción socioeducativa para la prevención de la violencia de género en adolescentes

3.1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se contextualiza el marco legislativo nacional y autonómico (Cataluña) que regula las acciones preventivas en violencia de género a diferentes niveles (primaria, secundaria y terciaria). Además, se presentan algunas de las intervenciones preventivas (guías, programas, planes) a nivel nacional e internacional y las recomendaciones que aportan los y las autoras para la prevención de la violencia de género en adolescentes.

En la actualidad, existen numerosas guías de sensibilización y programas educativos para la prevención de la violencia de género en adolescentes y jóvenes. En este capítulo se presenta un resumen de algunos de estos recursos a nivel nacional, con el fin de poder conocer qué recursos existen y la optimización de los mismos. Este primer análisis nos permitirá poder contrastar los recursos existentes con las demandas o necesidades detectadas desde los estudios en violencia de género y adolescentes. En este análisis será importante conocer con qué medidas evaluativas cuentan estos recursos para evaluar la adecuación de los mismos a nuestros adolescentes. A nivel internacional, en el capítulo se presentan los resultados evaluativos de diferentes revisiones de programas preventivos en violencia de género.

Como se constata desde la literatura científica en prevención de la violencia de género, son numerosos los programas y recursos ofrecidos para prevenirla pero pocos los que ofrecen un proceso sistemático de evaluación y análisis de los resultados, para conocer si contribuyen a conseguir los objetivos propuestos.

En esta línea, González et al. (2010) señalan que la prevención primaria y secundaria en violencia de género es una línea casi relegada desde las instituciones públicas, en especial, la evaluación de la eficacia y eficiencia de las actuaciones preventivas en violencia de género. Las autoras señalan datos de la OMS donde se constata que los costes de las intervenciones preventivas en violencia de género son menores que los costes que se producen por la atención a las víctimas de violencia de género desde los diferentes servicios (salud, asistencia social, judicial, etc.).

Otras autoras, como González y Santana (2001b), señalan la necesidad de diseñar acciones preventivas implicando al contexto comunitario y a las instituciones públicas. Las propuestas de prevención, sin la implicación institucional, quedan descontextualizadas y no generan cultura de prevención. Las instituciones públicas tienen el poder de proporcionar recursos, incentivar procesos de evaluación y formar a profesionales implicados, etc. Conocer el estado actual de la acción socioeducativa para la prevención de la violencia de género en adolescentes, así como las recomendaciones que se señalan desde los estudios evaluativos de estas intervenciones, permitirán realizar propuestas ajustadas a las necesidades y considerar la evaluación como parte del proceso de intervención y como requisito ineludible para generar mejoras en las acciones socioeducativas en términos de eficacia.

3.2. LA PREVENCIÓN

La prevención de la violencia ha pasado por diferentes etapas. Cardia (2006) desarrolla este proceso evolutivo de las intervenciones preventivas en violencia: se inicia la prevención con una etapa exploratoria, donde los programas se centran en prevenir un único problema y desde un contexto determinado; luego, los programas fueron evolucionando hacia una segunda etapa, donde se centran en tratar problemas específicos; en la tercera etapa, la prevención no se centra en un problema sino que orientado por la teoría se centra en múltiples problemas de comportamiento dentro de un contexto. Desde esta tercera etapa, se presentan los programas de promoción del desarrollo, el cual requiere del desarrollo cognitivo, afectivo y comportamental.

Desde la herencia del enfoque de desarrollo positivo, se consideran algunos de los siguientes elementos como necesarios para incentivar intervenciones preventivas en violencia de género (Cardia, 2006):

- La promoción del desarrollo como resultados positivos de los y las jóvenes.
- Considerar a la persona en su contexto (modelo ecológico del desarrollo humano), no aislarla.
- Tener en cuenta el momento evolutivo de la persona.
- Considerar la interacción con los diferentes contextos de desarrollo de la persona (familia, escuela, sociedad, cultura, instituciones, etc.).

3.3. LAS ACTUACIONES PREVENTIVAS DESDE EL MARCO LEGISLATIVO

Los diferentes informes elaborados por la OMS, ONU, Amnistía Internacional, el Observatorio de la Violencia, etc. evidencian que la violencia de género todavía está lejos de desaparecer pese a la sociedad democrática, el estado de bienestar y el acceso de las mujeres al ámbito laboral.

La creciente sensibilización y preocupación en materia de igualdad han dado lugar a la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a nivel nacional, y a la Ley 5/2008 del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista (DOGC, 2008) a nivel de Cataluña.

Ambas leyes tienen en común que la erradicación de la violencia de género es un derecho de todos y todas, especialmente, de las mujeres. La prevención de esta forma de violencia es la finalidad de dichas leyes, y por ello es responsabilidad de todos los sistemas, ya que el problema es multicausal y por ende, la respuesta al problema debe ser multisistémica. Ambas leyes no solo señalan la responsabilidad que tienen los diferentes sistemas sino que los responsabiliza de forma específica, para que estos definan acciones concretas en su ámbito de gestión e intervención para prevenir la violencia de género (González et al., 2010).

Con este fin, la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género propone la elaboración del Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género, en el cual se introducen nuevos valores basados

en la perspectiva de género, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y en la Constitución Española de 1978.

La Ley 5/2008, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista tiene por objeto eliminar la violencia machista, promover cambios en las estructuras sociales para garantizar los derechos de las mujeres y establece medidas integrales respecto a la sensibilización, prevención y detección de la violencia machista. La prevención se orienta hacia la reducción de riesgos y la desnormalización del uso de la violencia. Las actuaciones de sensibilización propuestas tienen por objetivo modificar mitos, modelos, prejuicios y conductas que favorecen las relaciones desiguales entre hombres y mujeres.

La prevención puede darse a diferentes niveles (Ferraz, 2008b):

- **Prevención Primaria o Universal:** se dirige a la población en general para anticiparse al problema. Prevenir la violencia de género en la pareja antes de que se inicien las parejas o la violencia. Aquí, quedan incluidas las campañas de sensibilización, las intervenciones coeducativas, etc.
- **Prevención Secundaria o Selectiva:** se dirige a grupos específicos de riesgo, como por ejemplo, los hijos e hijas de mujeres maltratadas. Los programas dirigidos a este colectivo tienen matices específicos, ya que éstos, tienen mayor riesgo de reproducir patrones de conductas violentas o sumisas (aprendizaje social o por imitación) aprendidas en la experiencia de la violencia doméstica. Sin embargo, es necesario señalar que vivenciar la violencia doméstica no implica siempre la reproducción de estos patrones, por ello, es importante la promoción de acciones preventivas selectivas para aumentar los factores protectores de este colectivo y fortalecerles ante la situación de adversidad, potenciando su capacidad resiliente ante los malos tratos.
- **Prevención Terciaria o Indicada:** se dirige a las mujeres víctimas de violencia de género. Este tipo de prevención se orienta a minimizar el impacto del maltrato en las víctimas y a prevenir que puedan verse inmersas en relaciones

violentas. La prevención indicada se da cuando el problema ya no se puede evitar, ya existe el maltrato, pero, se puede prevenir la recurrencia del mismo.

Desde las propuestas de prevención, principalmente la prevención primaria, se encuentran dos líneas de trabajo diferentes: unas se constituyen desde la educación en valores y otras desde la detección precoz del problema (Grañeras, Mañeru, Martín, de la Torre, y Alcalde, 2007).

Desde los trabajos en la línea de educación en valores se proponen acciones preventivas (prevención primaria) para desarrollar habilidades sociales, aumentar la autoestima y facilitar herramientas para la resolución asertiva de los conflictos. Grañeras et al. (2007) citan algunos programas ubicados en esta línea: programa educativo para la prevención de las conductas violentas y de la desigualdad (IPE, 2002) de La Rioja; programa educativo de actitudes y valores socio-afectivos para prevenir comportamientos violentos en el ámbito social y familiar (2001) del Instituto Aragonés de la Mujer; etc.

Las propuestas desde la línea de detección, aunque también trabajan los factores protectores (habilidades, autoestima, etc.) inciden en la identificación de las situaciones de abuso. Si los y las adolescentes no conocen los primeros signos de violencia, no podrán identificarla y rechazarla. Dada la baja percepción del riesgo de los y las adolescentes, desde esta línea de trabajo se trata de visibilizar la violencia de género en los y las jóvenes. Algunos ejemplos de programas desde la línea de detección citados en Grañeras et al. (2007) son: Nakiko del Instituto Vasco de la Mujer (2003-04); “Materials didàctics per prevenir la violència de gènere” del Instituto Balear (2003); etc.

Muchos de los programas preventivos van dirigidos a población adolescente, ya que la literatura científica señala que la prevención debe iniciarse a edades tempranas, antes del inicio de las relaciones de pareja (González y Santana, 2001b; Lorente, 2010). Diferentes estudios nacionales e internacionales señalan la adolescencia, y por ende la educación secundaria, como una de las etapas evolutivas significativas para la prevención de la violencia de género. **La etapa adolescente presenta unas características que la hacen idónea para trabajar la prevención de la violencia.** La

adolescencia representa la etapa de transición hacia los roles adultos, las relaciones amorosas cobran más importancia, y se abren a nuevas experiencias y riesgos en torno a la salud afectiva-sexual (Cipriani-Crauste y Fize, 2007; Ferraz, 2008b; Pérez, Pinto, y Prieto). A continuación, se presenta de forma resumida la caracterización de la adolescencia que desarrolla Ferraz (2008:22) y que según la autora hacen de la adolescencia el momento idóneo para el inicio de la prevención en violencia de género:

- La necesidad de reafirmación frente a la familia, escuela, etc. Se encuentran en pleno proceso de construcción de su identidad a diferentes niveles (identidad de género, identidad política, identidad social, etc.).
- Nuevas experiencias ante la sexualidad: atracción sexual, deseo y pasión.
- Descontextualización, falta de lugar propio fruto de la transición de la etapa infantil a la etapa adulta.
- Los cambios producidos en esta etapa requieren de una nueva aceptación de su “yo físico”. En este momento evolutivo, la autoestima pasa por un momento crítico, por ello es recomendable en estas edades poder trabajarla para fortalecerla, ya que se encuentran en un continuo autoexamen de su propia imagen y deseo de agrado al juicio ajeno.
- Pretensión de independencia pero falta de recursos para ello, por ello, se asocian a grupos de iguales generando un grupo o pandilla. En este momento, se polarizan los roles de género, en especial los chicos, por la necesidad de demostrar su masculinidad. Identifican la masculinidad con la dominación, presión y violencia, por ello, en estas edades se incrementa su uso (falta de modelos alternativos de masculinidad).
- Los chicos se centran en roles masculinos tradicionales durante esta etapa y las chicas se centran en gustar a los demás, realizar amistades con otras chicas, etc.

Por ello, durante esta etapa evolutiva es importante trabajar los roles sexistas, ofrecer modelos alternativos de masculinidad y feminidad, visibilizar a las mujeres en los diferentes ámbitos, fomentar relaciones amorosas igualitarias, etc.

3.4. RECOMENDACIONES DESDE EL MARCO CIENTÍFICO PARA LA PREVENCIÓN

Son numerosos los estudios que han centrado sus esfuerzos en detectar aquellos elementos que previenen situaciones de violencia y los que la precipitan.

A continuación, se expone una tabla resumen elaborada por la autora que señala las recomendaciones de estrategias y contenidos para la prevención en violencia de género (ver tabla 3.1).

Tabla 3.1. Recomendaciones de estrategias y contenidos para la prevención de la violencia de género en la pareja.

Autor	Recomendación
Lorente (2010)	Es un estudio de carácter nacional del Ministerio de Igualdad presentado por Miguel Lorente (2010) donde se señalan algunos resultados relevantes en violencia de género y que corroboran los resultados de otros estudios nacionales e internacionales. A partir de este estudio se proponen las siguientes consideraciones en prevención de la violencia de género: se recomienda comenzar el tratamiento específico de la violencia de género antes de los 13 años (edad de inicio de las relaciones); formación del profesorado en prevención de violencia de género. El profesorado propone como medidas eficaces para el tratamiento escolar de la violencia de género: disposición de materiales para trabajar la temática en el aula; mejorar el Plan de Acción Tutorial con relación a la violencia de género; implementación o mejora del Plan de Convivencia, trabajando la violencia de género de forma sistemática.
González et al. (2010)	Las recomendaciones que facilitan las autoras para la prevención en su documento son: los servicios públicos deben contribuir a la prevención de la violencia en la pareja, diseñando estrategias de actuación específicas; voluntad institucional para la prevención, no solo voluntad de los y las profesionales del ámbito; sensibilizar al personal de los servicios públicos sobre la realidad del sexismo; la prevención debe dirigirse a promocionar los factores protectores; resaltar las relaciones igualitarias como un beneficio para hombres y mujeres (conciliación de género); adaptar las acciones a la población destinataria; escoger las estrategias de intervención en función de la población y contexto; crear nexos de colaboración que den consistencia y continuidad a las acciones preventivas.
Ferraz (2008b)	La autora propone trabajar la prevención desde una perspectiva feminista, incluyendo los siguientes contenidos básicos en la propuesta: construcción de la identidad, roles y estereotipos; autoestima; desarrollo emocional;

	<p>educación afectivo-sexual con perspectiva de género; estrategias de negociación en la pareja; división sexual del trabajo; uso del tiempo y los espacios; la paternidad responsable; mujeres en la historia; el lenguaje no sexista; análisis de los medios de comunicación y la publicidad; resolución pacífica de conflictos y asertividad; la salud desde un enfoque de género; la formación y empoderamiento de las mujeres; la independencia económica y autonomía personal; el asociacionismo; el juego y el ocio como necesidad de todos y todas; el apoderamiento de las mujeres en los espacios de poder; la interculturalidad feminista; la reflexión sobre la igualdad; la violencia de género; las consecuencias, mitos y estrategias de afrontamiento ante la violencia de género; recursos para hacer frente a la violencia de género; otras formas de violencia; competencias parentales para prevenir la violencia en la infancia; nuevos valores y modelos.</p>
<p>González (2008)</p>	<p>La autora propone algunas consideraciones a tener presente en la elaboración de programas, a partir de una amplia revisión de programas de prevención en violencia de género y estudios de evaluación de los programas preventivos: basar la prevención en factores etiológicos y epidemiológicos; diseño de estrategias para mitigar los factores de riesgo en violencia en la pareja y potenciar los factores protectores; dada la multicausalidad del problema se requieren acciones coordinadas a diferentes niveles; tener en cuenta los contextos específicos en los que se da la violencia; las estrategias preventivas deben dirigirse a la población adolescente (prevención primaria) y a aquellos que tienen mayor riesgo de sufrirla o generarla (prevención secundaria) adaptando las estrategias a la etapa evolutiva; dirigir los programas preventivos a hombres y mujeres, estableciendo un clima de conciliación; centrar el énfasis en las potencialidades no en los riesgos de las parejas; crear un marco de ampliación que integre diferentes niveles de actuación; sensibilizar, especialmente a los centros educativos, de las consecuencias del uso de la violencia principalmente entre los y las jóvenes; formación especializada para el desarrollo de programas de prevención de la violencia; sensibilizar sobre el rol educativo que corresponde a la sociedad.</p>
<p>Flecha, Puigvert y Redondo (2005)</p>	<p>Para favorecer una socialización preventiva de la violencia de género las autoras apuestan por el trabajo de competencias relacionadas con la atracción (desarrollar el origen social del amor, no el personal), la elección (basar las decisiones en el poder de los argumentos, no de la fuerza) y la igualdad (identificar las desigualdades de poder fruto de las jerarquías de valores androcéntricas, para poder transformarlas en una propuesta igualitaria y no reproducir las desigualdades).</p>
<p>Fundación Mujeres (2004)</p>	<p>El proyecto DETECTA (estudio de investigación sobre el sexismo interiorizado) presenta resultados del estudio realizado en creencias interiorizadas de jóvenes y adolescentes y su implicación en la prevención de la violencia de género en la pareja. Se recomienda tener en cuenta para la prevención los siguientes elementos: es necesario informar de los primeros indicios de violencia; reducir la visión optimista del riesgo (a mí no me puede suceder); concienciar de la envergadura del problema; evidenciar los abusos presentados de forma benévola; diluir la actitud</p>

	<p>defensiva de los chicos al tratar la violencia de género, ya que se pueden sentir atacados por el hecho de ser varones; definir los conceptos de abuso, relación de maltrato y violencia de género; no eludir la cuestión de por qué el abuso de mujeres a hombres en la pareja no es violencia de género (el origen, envergadura y trascendencia es diferente) ya que ésta puede provocar una reacción defensiva.</p>
<p>Díaz-Aguado (2003)</p>	<p>La autora señala que los resultados obtenidos en las investigaciones que ha realizado le hace concluir que, para promover la igualdad y prevenir la violencia de género en los y las adolescentes, es necesario promover las siguientes recomendaciones; incluir la lucha del sexismo en el currículum escolar, mediante experiencias que favorezcan los cambios cognitivos, afectivos y conductuales, visibilizar a las mujeres y desarrollar habilidades para identificar y rechazar los estereotipos sexistas y las limitaciones fruto de éste; favorecer la construcción de una identidad propia y positiva; conciliación entre géneros; llevar a cabo experiencias de aprendizaje cooperativo; integrar la lucha contra el sexismo en un contexto más amplio, la lucha por los derechos humanos; explicar la naturaleza de la violencia y las condiciones que aumentan el riesgo de sufrirla y las que nos protegen; desarrollar modelos alternativos a la violencia; integrar las intervenciones escolares en otros contextos.</p>
<p>González y Santana (2001b)</p>	<p>Las autoras indican que la prevención debe iniciarse en edades tempranas, centrando los esfuerzos en la potenciación de factores protectores, como por ejemplo, las habilidades para la creación de parejas libres de violencia, y no centrar la prevención en los riesgos. Además inciden en la necesidad de presentar a los y las jóvenes los primeros indicios de violencia camuflados bajo el paraguas del amor romántico. Algunos apuntes para la prevención de la violencia en la pareja que apuntan son: crear un clima de conciliación, centrando los programas en las potencialidades de las relaciones, no en los peligros, para evitar, la desconfianza de los y las jóvenes y la crispación entre géneros; fomentar la participación de los y las jóvenes, es necesario que todos y todas estén implicados, en especial los jóvenes violentos para que dejen de creer que su conducta es aceptada por sus iguales; formar a los y las jóvenes en las habilidades para crear parejas libres de violencia (reforzar el conocimiento mutuo, alimentar el afecto y la admiración entre los miembros de la pareja, mantener el contacto y la comunicación de forma cotidiana, dejarse influir por la pareja, resolver los conflictos de forma asertiva, aprender a convivir con los conflictos que no tienen solución y buscar un proyecto compartido de vida); formar a los y las educadoras, en contenidos específicos en violencia en la pareja y en técnicas y principios para desarrollar de forma adecuada las acciones preventivas; actuaciones en el contexto social y comunitario para abordar la prevención desde diferentes niveles de actuación (política general de prevención).</p>

De las recomendaciones presentadas en la tabla anterior, se destacan las siguientes:

- Iniciar la prevención en violencia de género antes de los 13 años para anticiparnos a las primeras relaciones de noviazgo.
- Crear un clima de conciliación.
- Continuidad de las acciones e intervenciones socioeducativas.
- Formación del profesorado.
- Fomentar la participación de los y las jóvenes.
- Reducir la baja percepción del riesgo.
- Incluir la prevención del sexismo en el currículum escolar.
- Ofrecer modelos alternativos (masculinidad, feminidad, no violencia).
- Optimización y creación de materiales.
- Implementación y mejora del Plan de Acción Tutorial (PAT) y Plan de Convivencia.
- Implicación comunitaria e institucional. Acciones coordinadas.
- Énfasis en las potencialidades, no en los riesgos. Potenciar cambios actitudinales, afectivos y conductuales que favorezcan la igualdad de género y la creación de parejas libres de violencia.
- Contenidos para la prevención primaria: identificar las diferentes formas de violencia; romper mitos y estereotipos en torno a la violencia y al amor romántico; la gestión del conflicto; construcción de parejas equitativas y libres de violencia; nuevas masculinidades y feminidades; modelo alternativo a la violencia; formación y empoderamiento de las mujeres, etc.

3.5. GUIAS Y PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN ADOLESCENTES Y JÓVENES

A nivel internacional y nacional existen diversos programas para la prevención de la violencia de género en alumnado de Secundaria. Hernando (2007) revisa algunos de estos programas internacionales que resumimos en la siguiente tabla:

Tabla 3.2. Programas de prevención en violencia de género en el ámbito internacional.

Título del Programa	Autor/a	Descripción
Expect respect: Promoting Safe and Healthy Relationships for All Youth.	Rosenbluth (2002).	El programa configura un currículum de 12 sesiones. Se utiliza la combinación de estrategias y técnicas didácticas. Su evaluación ha mostrado un incremento del conocimiento en acoso sexual y un aumento de la intencionalidad de intervención ante una situación de violencia.
Southside Teens About Respect.	Sheve y Anger (2000).	El programa incluye el currículum para el alumnado, el cual, se desarrolla a través de sesiones que combinan diferentes estrategias y técnicas didácticas. Además, incorpora el trabajo con las familias, profesorado y campañas comunitarias. La evaluación del programa señala un aumento de conocimiento con respecto a

		<p>la violencia de pareja, búsqueda de ayuda. El programa contribuye a disminuir las conductas conflictivas y la tolerancia (actitudes) a la violencia.</p>
<p>Safe Date.</p>	<p>Foshee et al. (1998).</p>	<p>El programa se constituye de actividades escolares (teatro), diez sesiones de currículum y un concurso de pósters. Su evaluación resultó positiva en cuanto a prevención de los abusos físicos, psicológicos y sexuales en la pareja. También demostró ser efectivo en la reducción de actitudes favorables a la violencia de género, aumento de la comunicación e intención de búsqueda de ayuda y recursos. También demostró resultados a largo plazo entre los y las adolescentes que continuaron el programa.</p>
<p>Building Relationships in Greater Harmony Together.</p>	<p>Avery-Leaf et al. (1997).</p>	<p>El programa se basa en el desarrollo de habilidades que promuevan un cambio de actitud y la búsqueda de ayuda. Consta de cinco sesiones. Los resultados de la evaluación del programa muestran una disminución de actitudes que justifican el uso de la violencia en la pareja, una mejora en la intención de búsqueda de ayuda y una mejora en las conductas</p>

		conflictivas.
Touch with Teens.	Aldridge, Firedman y Gigans (1993).	El programa se compone de ocho sesiones. Las evaluaciones realizadas del programa muestran un incremento del conocimiento respecto a las relaciones saludables y al acoso sexual.
Skills for Violence Free Relatino-ships.	Levy (1984).	Este programa fue el primero que se desarrolló en EE.UU. Está formado por multisesiones y se destina a participantes entre 7 y 12 años.

A nivel estatal se encuentra una amplia variedad y tipología de programas preventivos en violencia de género, los cuales, se presentan de forma resumida en la siguiente tabla elaborada por la autora a partir de la revisión de los mismos.

Tabla 3.3. Revisión elaborada por la autora de programas y guías para la prevención en violencia de género en el ámbito estatal.

PROGRAMAS Y GUÍAS DE PREVENCIÓN EN LA VIOLENCIA DE GÉNERO			
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO (FORMATO LIBRO)			
Título	Características	Ámbito de intervención	Objetivos
Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que (sí) promueve nuevas relaciones de género (Barragán, Cruz, Doblas, Padrón, y Navarro, 2006).	Se trata de una guía curricular (formato programa) para trabajar con adolescentes una educación sin violencia. La guía se ha basado en trabajos de investigación e intervención educativa anteriores en diferentes centros de secundaria. La guía tiene dos partes: una teórica y una segunda parte que es una propuesta de integración en el currículum de actividades que favorecen una educación cívica.	Secundaria	La guía presenta objetivos específicos en cada temática de las diferentes actividades. Recogemos algunos de los objetivos: Favorecer el análisis de las masculinidades; construir un concepto de masculinidad; promover la construcción de valores, ideologías y actitudes en contra de la violencia; comprender el alcance y la repercusión de la violencia; favorecer la construcción de una cultura de paz; analizar críticamente las diferencias de género; concienciar sobre la

			necesidad de construir la Europa de las culturas, la diversidad y la paz; etc.
<p>Violencia: Tolerancia Cero;</p> <p>1) Programa educativo para Primaria (Puig, 2006).</p> <p>2) Programa educativo para Secundaria (Arán y Puig, 2006).</p> <p>3) Programa de apoyo psicosocial: Cómo disminuir el impacto en la infancia y favorecer el desarrollo de factores de protección (Alda, Gabaldón, Ibañez, Lacasa, y Petitbó, 2007).</p> <p>4) Programas para mujeres víctimas de malos tratos (Amorós et al., 2006).</p>	<p>El programa consta de subprogramas de prevención de la violencia de género a diferentes niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prevención primaria: Guía educativa para trabajar la violencia de género con niños y niñas de Educación Primaria y adolescentes en Secundaria. (población en general) - Prevención secundaria: Guía educativa para la atención específica de hijos e hijas de mujeres maltratadas (población de riesgo) - Prevención terciaria: Guía dirigida a las mujeres maltratadas para capacitarlas y prevenir otras situaciones de malos tratos (población afectada) 	<p>Educación Primaria</p> <p>Educación Secundaria</p> <p>Población riesgo en</p> <p>Población maltratada (mujeres)</p>	<p>Los objetivos generales del programa “Violencia: Tolerancia Cero” son: sensibilizar y concienciar a la población de la violencia de género; potenciar acciones de apoyo social que contribuyan a superar el impacto que conlleva una situación de maltrato; facilitar la inserción laboral para víctimas de maltrato; formar a los profesionales que trabajan con víctimas de maltrato, etc.</p>
<p>Materiales para prevenir la violencia contra las mujeres</p>	<p>La publicación trata de proporcionar al profesorado una ayuda para favorecer en</p>	<p>Educación Secundaria</p>	<p>Los objetivos de la unidad didáctica son: fomentar una educación integral</p>

<p>desde el marco educativo. Unidad didáctica para Educación Secundaria (Sanz, García, y Benito, 2005).</p>	<p>el alumnado la reflexión y la adopción de comportamientos adecuados para la prevención de la violencia de género. Se aportan materiales didácticos para su utilización en las actividades de tutoría del alumnado de cada uno de los cuatro niveles de la E.S.O.</p>		<p>que dé importancia a todos los aspectos de la vida de las personas y en especial la convivencia; reconocer, aceptar y valorar las diferencias rechazando la discriminación; desarrollar principios de respeto y solidaridad entre ambos sexos; desarrollar actitudes críticas hacia el androcentrismo cultural; afianzar el autoconcepto positivo y la capacidad de interrelación; revalorizar las tareas y actividades domésticas que deben ser compartidas por hombres y mujeres.</p>
<p>Educación para la ciudadanía. La Prevención Escolar contra la violencia de género. Tres libros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer ciclo (Escámez, García, Bellver, Candela, Escorihuela, Moliner, Pérez, Sales, y Sánchez, 2005c), - Segundo ciclo (Escámez, García, Bellver, Candela, Escorihuela, Moliner, Pérez, Sales, y Sánchez, 2005d) - Bachillerato (Escámez, García, Bellver, Candela, 	<p>El programa recoge materiales didácticos para prevenir la violencia de género en educación. Las actividades propuestas se agrupan por ciclos educativos. El programa cuenta con un libro para el profesorado como herramienta facilitadora de la implementación del programa.</p>	<p>Educación Secundaria Educación post-obligatoria (Bachillerato) Profesorado</p>	<p>Objetivos generales del programa: concienciar de la realidad social de desigualdad entre mujeres y hombres en la vida personal, familiar y social; promover actitudes favorables hacia la dignidad de las personas como base para la igualdad en la consideración de géneros y la no violencia.</p> <p>Objetivos específicos del programa: observar sobre quiénes recae el protagonismo social y profesional; conocer quiénes, mayormente, son objeto de abusos y violencia por razones de sexo; conocer los artículos</p>

<p>Escorihuela, Moliner, Pérez, Sales, y Sánchez, 2005a)</p> <p>- <u>Libro para el profesorado</u> (Escámez, García, Bellver, Candela, Escorihuela, Moliner, Pérez, Sales, y Sánchez, 2005b).</p>			<p>básicos de la Declaración de los Derechos Humanos y la Constitución Española referidos a la igualdad de género; analizar las conductas familiares referidas a los roles que desempeña cada uno de sus miembros; comparar los principios constitucionales y democráticos que nos rigen, con la realidad social de respeto a la dignidad humana; fomentar la cooperación en la igualdad de responsabilidades familiares; valorar la igualdad de derechos en la formación y en la promoción de la identidad personal.</p>
<p>Implicat. Programes comunitaris de prevenció de la violència de gènere (Grau, 2001).</p>	<p>Este documento es una herramienta para trabajar la prevención de la violencia de género. La primera parte del documento es una recopilación teórica –causas, mitos, características de la violencia, etc.-. La segunda parte es un bloque sobre conocimientos para elaborar un plan de prevención de la violencia de género y la estructura a seguir. Finalmente se plantea una propuesta de plan de prevención que cada ayuntamiento podría adaptar a sus recursos y necesidades.</p>	<p>Ayuntamientos</p>	<p>Dar a conocer las bases del problema; sensibilizar a los municipios; ayudar a profesionales implicados y a la comunidad; establecer bases para el cambio; etc.</p>

<p>Violencia de género y Currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y resolución de conflictos (Barragán et al., 2001).</p>	<p>La primera parte del programa recoge orientaciones teóricas sobre la masculinidad y la violencia, los tipos de violencia y las teorías explicativas de la misma, y la segunda parte incluye orientaciones prácticas, actividades y materiales para trabajar los temas de la guía.</p>	<p>Secundaria</p>	<p>Los objetivos de la guía son: favorecer una reflexión crítica entre el alumnado sobre las concepciones de masculinidad, violencia y educación sentimental; analizar y construir colectivamente valores acordes con la no violencia y la resolución de conflictos; proporcionar al alumnado imágenes alternativas de modelos de masculinidad no asociados a comportamientos violentos; concienciar al alumnado de sus ideas conceptuales sobre la violencia de género, los tipos de violencia y las consecuencias sociales y personales de la misma; analizar con el alumnado y concienciar sobre la importancia de la educación sentimental de los hombres como forma de desarrollo integral exenta de los prejuicios y estereotipos de género patriarcales.</p>
<p>Sexualidad, Educación sexual y género (Barragán, 1999).</p>	<p>El programa educativo contiene una fundamentación teórica y materiales para el profesorado y el alumnado.</p>	<p>Educación Secundaria</p>	<p>El objetivo general del programa es facilitar materiales que ayuden al profesorado y al alumnado en su trabajo diario para lograr unas relaciones personales comunicativas, placenteras, igualitarias, responsables y libres.</p>

Material didáctico. Prevención de la violencia de género. Unidad didáctica Secundaria (Gorrotxategi y Haro, 1999).	Unidad didáctica. Desde la perspectiva de educación integral de la LOGSE, trata de colaborar en la consecución de los objetivos de las áreas transversales: formar una imagen ajustada de sí misma, relacionarse e integrarse de forma participativa, analizar mecanismos y valores sociales.	Educación Secundaria (12 a 16 años)	Dar a conocer el fenómeno de la violencia contra las mujeres; comprender las razones de este fenómeno y desterrar las creencias erróneas que existen sobre la violencia doméstica; observar y reflexionar acerca de la violencia entre iguales y desarrollar habilidades para afrontar conflictos; analizar la violencia entre parejas adolescentes y desarrollar habilidades para afrontar los conflictos.
GUÍAS DE PREVENCIÓN Y SENSIBILIZACIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO			
Título	Características	Ámbito de intervención	Objetivos
Gaudeix de l'amor i no et ratllis, passa-ho ! Per unes relacions afectives satisfactòries (Programa Municipal Dona, 2008).	Guía de sensibilización para construir parejas libres de violencia. Para ello, trabajan algunos temas como: la comunicación en la pareja, la sexualidad, los mitos en torno al amor romántico, etc.	Parejas	El objetivo general de la guía, aunque no consta de forma explícita, es facilitar herramientas para generar relaciones afectivas libres de violencia, saludables, divertidas y enriquecedoras.

<p>Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la E.S.O. (Lena et al., 2007).</p>	<p>Guía dirigida a la formación del profesorado en afectividad y sexualidad: la autoestima, la igualdad entre chicos y chicas y la igualdad entre las diferentes orientaciones sexuales. Esta guía facilita al profesorado herramientas para trabajar la afectividad y la sexualidad en primero, segundo, tercero y cuarto de la E.S.O.</p>	<p>Secundaria</p>	<p>Los objetivos que presenta la guía son objetivos específicos de cada unidad didáctica en las diferentes etapas de la E.S.O. No se presentan unos objetivos generales.</p> <p>La finalidad de la guía es contribuir al desarrollo de una autoestima positiva, la equidad de género y el respeto a las diferentes orientaciones sexuales.</p>
<p>Guía didáctica del profesorado (Ballarín et al., 2006).</p>	<p>Guía que recoge propuestas de actividades y bibliografía para el profesorado de primaria para contribuir a visibilizar a las mujeres en la educación.</p>	<p>Educación Primaria</p>	<p>El objetivo de la guía es eliminar desde la educación, aquellos presupuestos, costumbres y prácticas que invisibilizan, minusvaloran o discriminan a las mujeres.</p>
<p>Guía de prevención de violencia de género. (Pérez, Mendieta, y Vilar, 2005).</p>	<p>Guía de tipo teórico diseñada como herramienta para una primera aproximación a la temática, para reconocer la violencia de género en la vida cotidiana y prevenirla.</p>	<p>A la población en general y a educadores</p>	<p>Los objetivos generales de la guía son: cuestionar, reflexionar y “deconstruir” los modelos de amor limitadores tanto para hombres como para mujeres.</p>
<p>No te lées con los chicos malos. Guía no sexista dirigida a chicas (Urruzola, 2005).</p>	<p>Guía dirigida a chicas jóvenes que inician sus primeras relaciones de noviazgo. En ella, se ofrecen orientaciones para establecer relaciones de pareja libres de violencia e identificar los primeros indicios</p>	<p>Chicas jóvenes</p>	<p>La guía no presenta unos objetivos explícitos pero se redacta en la introducción la intencionalidad de este recurso. La guía trata de ofrecer claves a las chicas para aprender sobre el amor, construir buenas</p>

	de violencia en la pareja.		relaciones con los chicos, sensibilizar sobre la violencia de género en las chicas jóvenes, etc. También se facilita información sobre sexualidad, recursos, y salud.
¿Qué hacer si mi hija ha sido maltratada? Recursos para padres, familiares y amistades de mujeres jóvenes que han padecido o padecen violencia por parte de sus parejas (Vacarro, 2005)	Guía que ofrece recursos para ayudar a mujeres jóvenes que sufren o han sufrido la violencia de género en la pareja (prevención terciaria).	Padres, familia y amistades	El objetivo de la guía es dar respuesta a algunos de los interrogantes que se plantean padres, madres, familiares y amigos o amigas de personas que sufren la violencia de género en la pareja. Algunas de las preguntas que se tratan de contestar son: qué puedo hacer ante la situación, qué debo hacer, hasta dónde puedo involucrarme, cuándo intervenir, cómo ayudar, etc.
Guía de recursos en línea sobre violència masclista. Modalitats de maltractament per mitjà de les TIC i pautes d'actuació (Guasch, Merino, y Querol, 2005)	La guía forma parte del trabajo colectivo de "Association for Progressive Communications Women's Networking Support Programme". La guía ofrece una selección de información, conocimientos y recursos accesible en Internet para las mujeres maltratadas y profesionales de centros de atención, asociaciones, etc. que trabajan en la atención de mujeres víctimas de violencia machista.	Mujeres maltratadas Profesionales	El objetivo de la guía es presentar una selección de información, conocimientos y recursos existentes en Internet para la atención a víctimas de malos tratos, y, facilitar pautas de prevención y actuación ante los abusos por género a través de los medios tecnológicos.

<p>Guía de sensibilización y formación en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres (Fundación Mujeres, s.a.).</p>	<p>La guía se presenta con un formato tipo “cuaderno” para que pueda utilizarse en cursos de formación. Se debe seguir el orden propuesto, cada unidad va acompañada del texto teórico y propuestas de reflexión para que sean compartidas entre todos y todas. La guía se compone de cinco unidades con su marco teórico y propuestas de reflexiones más el anexo donde se puede encontrar información sobre lugares y documentos de interés y sugerencias de actividades prácticas para trabajar en grupo.</p>	<p>No se especifica, población general.</p>	<p>El objetivo de la guía es comprender qué es la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres para poder contribuir al desarrollo de la sociedad. Para ello se trabajan los siguientes temas: igualdad de oportunidades se opone a discriminación por sexo; el sexismo en la comunicación humana; el empleo crece y se mejora con la igualdad de oportunidades; otros ámbitos para la igualdad entre hombres y mujeres; por una sociedad constructiva en contra de la violencia de género.</p>
<p>Manual para educadores/as no formales. Resolución de conflictos para la prevención de la violencia de género (Casco y Albelia Consultora, 2005).</p>	<p>Guía-manual que recoge orientaciones teóricas para la resolución de conflictos y aporta dos experiencias y 10 actividades para trabajar la temática.</p>	<p>Educadores/as no formales</p>	<p>El objetivo general del manual es favorecer la eliminación de los obstáculos que dificultan el camino de la no violencia, aportando instrumentos teóricos y herramientas prácticas a los y las profesionales de la educación</p>
<p>Taller sobre género, salud y desarrollo (Organización Panamericana de la Salud,</p>	<p>Guía destinada a los y las dinamizadoras de talleres. Está diseñada para dirigir un taller sobre género, salud y desarrollo. Incorpora distintos métodos y conceptos</p>	<p>Personas adultas</p>	<p>Los objetivos de la guía son: examinar el concepto de género; discutir el enfoque de género y su relevancia para la salud; desarrollar habilidades y</p>

1997).	de capacitación para personas adultas.		metodologías para hacer operativo el enfoque de género.
PROGRAMAS DE PREVENCIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO (FORMATO MULTIMEDIA)			
Título	Características	Ámbito de intervención	Objetivos
La ruta de Towanda (Fernández, Grupo de Género de la CONGD, Barros, y Rivas, 2007).	Juego y guía didáctica para alumnado de Educación Secundaria para trabajar la violencia de género y la desigualdad en el mundo. El juego interactivo de la Ruta de Towanda se presenta acompañado de una guía teórica-práctica en la cual se recogen algunos contenidos básicos para trabajar la igualdad de género y la prevención de la violencia de género, así como propuestas de actividades complementarias al juego interactivo “la ruta de Towanda”. El juego interactivo permite participar a una o dos personas al mismo tiempo y éstas deben luchar por la igualdad en el mundo. El juego presenta una pantalla principal con un mapamundi. El alumno o alumna debe situarse sobre una zona del mapa y responder a la pregunta que se le realiza con relación a la igualdad de género. Si la zona sobre la cual se sitúa tiene mucha desigualdad debe responder a más de una	Adolescentes	Los objetivos de la guía y del juego son: informar y facilitar la identificación de la desigualdad de género; promover la toma de conciencia de la violencia de género como vulneración de los derechos humanos; dar a conocer las intervenciones actuales para la prevención de la violencia de género.

	<p>pregunta en esa zona para eliminar las desigualdades de esa zona. El o la participante cuenta con tres vidas (puede errar en tres ocasiones) y en caso de quedarse sin vidas, si acierta un “preguntón” puede tener una vida extra para continuar luchando por la igualdad. El juego combina preguntas teóricas, con preguntas que incluyen un vídeo, canción, etc. Es un recurso muy atractivo para jóvenes.</p>		
<p>La familia Bee. Comparte las tareas (CD) (Domínguez et al., 2006).</p>	<p>El juego se ha diseñado como material para la sensibilización en niños y niñas de Educación infantil sobre la igualdad en el reparto de las responsabilidades en el ámbito familiar. El juego contiene siete actividades donde los y las niñas comparten algunas de las tareas familiares con diferentes miembros de la familia. El juego se presenta en un formato atractivo para los y las niñas (lectura de cuentos, arrastrar cosas por la pantalla, etc.).</p>	<p>Educación infantil</p>	<p>Sensibilizar a los y las niñas en el reparto igualitario de las tareas y responsabilidades familiares.</p>
<p>+ Igualdad = - violencia de género (CD) (Instituto Aragonés de la Mujer, 2005)</p>	<p>Propuesta multimedia para el alumnado de segundo ciclo de E.S.O. y Bachillerato. El Cd tiene como contexto la familia, el instituto y la calle. Los tres entornos principales de desarrollo de los y las</p>	<p>Educación Secundaria (tercero y cuarto) Educación post-obligatoria</p>	<p>Los objetivos generales son: reconocer y superar los estereotipos sexistas; reconocer y valorar a las niñas y a las mujeres, trabajando desde la educación en valores</p>

	adolescentes. Se proponen diferentes actividades en estos contextos para trabajar: los cánones de belleza, los estereotipos y mitos en las películas, los roles de género y la publicidad, las tareas domésticas, etc.	(bachillerato)	(respeto, libertad, igualdad de oportunidades y no discriminación).
Un viaje hacia la voz, el trabajo y el voto de las mujeres. (CD + guía de contenido del cd). (Álvarez, Gaudó, Mateo, Romeo, y Torres, 2001)	Cd de actividades y guía de sensibilización sobre la presencia de las mujeres en diferentes contextos: asociaciones, aulas de personas adultas, centros de formación, etc. El contenido es un recorrido por algunos aspectos de la vida y cultura de las mujeres. También se visibiliza la violencia ejercida de forma sistemática contra las mujeres. La guía presenta una introducción teórica junto al Cd multimedia. El Cd es un recurso que puede utilizarse como uso individual o colectivo. Cada parte o hipertexto del Cd es autónomo con lo cual puede usarse según la necesidad del profesorado. Los enlaces permiten dar saltos de un contenido a otro. El contenido del Cd queda recogido en una pequeña guía teórica en papel adjuntada con el Cd.	Educación Secundaria (de 13 a 17 años)	El objetivo general de la guía y Cd es visibilizar el papel de las mujeres en los diferentes contextos y a lo largo de la historia.
Guía para chicas 2. Cómo prevenir y defenderte de	Guía de orientaciones o pautas de comportamiento para contribuir a	Chicas adolescentes y	El objetivo de la guía no queda explicitado de forma específica, pero

<p>agresiones (Urruzola, 1992).</p>	<p>desmontar mitos y estereotipos sexistas.</p>	<p>jóvenes</p>	<p>puede extraerse de la introducción. El objetivo de la guía para chicas es contribuir al empoderamiento de las adolescentes y jóvenes para recuperar sus derechos, defenderlos y elaborar un proyecto de vida global en función de las capacidades, gustos y posibilidades, libres de limitaciones sexistas.</p>
--	---	----------------	--

3.6. PLANES DE PREVENCIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO

La ley nacional y la ley autonómica de Cataluña (BOE, 2004; DOGC, 2008) articulan diferentes medidas y acciones que quedan recogidas en los Planes de Igualdad propuestos a nivel estatal, autonómicos y municipales. En la siguiente tabla 3.4, se resumen algunos de estos planes⁴.

Tabla 3.4. Revisión elaborada por la autora de planes estatales para la prevención en violencia de género.

PLANES DE PREVENCIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO			
Título	Características	Institución que lo promueve	Índice de contenido
Plan Municipal contra la violencia hacia las mujeres (Pla PMVD) 2007-2009 (Martí et al., 2007)	<p>El abordaje de la lucha contra la violencia de género en Barcelona se articula en tres ejes: la prevención, la atención y la coordinación.</p> <p>El Plan es un documento transitorio para convertirse en un instrumento puente entre el marco jurídico en el momento de la edición del Plan (2007) y la ley prevista en</p>	Ayuntamiento de Barcelona	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción 2. Proceso de participación 3. Marco normativo 4. Marco conceptual 5. La violencia contra las mujeres en la ciudad de Barcelona 6. Los servicios municipales de atención a las mujeres <ol style="list-style-type: none"> 6.1 Centro Municipal de Atención a las Urgencias Sociales (CMAUS)

⁴ En la tabla 3.4. se ha incluido el Plan de Trabajo de la Unión Europea para el 2006-2010 porque España es un estado miembro de la Unión Europea y por ende, las propuestas de planes estatales quedan enmarcadas en las líneas de actuación europeas en materia de igualdad.

	<p>aprobación (actualmente aprobada) “le ley 5/2008 del derecho de las mujeres a la erradicación de la violencia machista”, aprobada por el Parlament de Catalunya.</p>		<p>6.2 Centros de servicios sociales municipales (CSS) 6.3 Puntos de información y atención a las mujeres (PIAD) 6.4 Servicio de apoyo para la atención de la violencia de género en el ámbito familiar 6.5 Equipo de Atención a las Mujeres 6.6 Casa de Acogida para mujeres en situación de violencia de género 7. Criterios de actuación 8. Objetivo central <u>Línea estratégica 1.</u> Prevención, educación, sensibilización y detección <u>Línea estratégica 2.</u> Atención, protección y recuperación <u>Línea estratégica 3.</u> Coordinación y participación <u>Línea estratégica 4.</u> Sistemas de información e investigación <u>Línea estratégica 5.</u> Hacer visibles las violencias contra las mujeres</p>
<p>Pla de polítiques de dones del govern de la Generalitat de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2008).</p>	<p>En el Plan se recoge el compromiso de los departamentos de crear y mantener los mecanismos necesarios para crear un marco de intervención en materia de igualdad. El Plan 2008-2011 es una</p>	<p>Generalitat de Catalunya. Institut Català de la Dona.</p>	<p>Presentación Diagnòs Marco normativo y competencial Proceso de elaboración y principios orientadores Ejes: objetivos, actuaciones,</p>

	<p>continuidad a las acciones propuestas en 2005, con la aprobación del V Plan de acción y desarrollo de las políticas de mujeres 2005-2007.</p>		<p>indicadores Eje 1. Transversalización Eje 2. Cambios culturales que transformen estructuras y modelos patriarcales Eje 3. Participación Eje 4. Reorganización de los trabajos y nuevas políticas del tiempo Eje 5. Calidad de vida y cohesión social Eje 6. Intervención integral contra la violencia machista Relación de los indicadores de las actuaciones Siglas departamentos Bibliografía Legislación en materia de igualdad de oportunidades de mujeres y hombres</p>
<p>Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (Ministerio de Igualdad, 2007).</p>	<p>El Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2008-2011) desarrolla cuatro principios: redefinición del modelo de ciudadanía, empoderamiento de la mujer, transversalidad de la perspectiva de género e innovación científica y tecnológica.</p>	<p>Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (Área de Igualdad)</p>	<p>Prólogo Introducción Principios inspiradores Ejes: 1. Participación Política y Social 2. Participación Económica 3. Corresponsabilidad 4. Educación 5. Innovación 6. Conocimiento 7. Salud 8. Imagen</p>

			<p>9. Atención a la Diversidad e Inclusión Social 10. Violencia 11. Política exterior y de cooperación para el desarrollo 12. Tutela del derecho a la igualdad Glosario</p>
<p>Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007).</p>	<p>La ley Integral 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género propone la elaboración de un Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género para promover nuevos valores basados en el respeto de los derechos y las libertades fundamentales, la igualdad y la equidad, así como el ejercicio de la tolerancia, todo ello, con perspectiva de género.</p>	<p>Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Políticas de Igualdad.</p>	<p>Plan Nacional Consideraciones generales para un modelo de intervención Elementos básicos en el Plan Ejes y medidas Objetivos (justicia, seguridad, salud, servicios sociales, información, educación y comunicación) Ejes transversales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Investigación y estudios - Formación de profesionales - Movilización de actores - Coordinación de actores - Seguimiento y evaluación <p>Cuadro resumen de ejes y medidas</p>
<p>Comunicación de la comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de trabajo para la igualdad entre las mujeres y los hombres 2006-2010 (Comisión de las</p>	<p>El Plan de trabajo 2006-2010 de la Comunidad Europea para la igualdad de género destaca seis áreas de trabajo: la emancipación económica de las mujeres y hombres; la conciliación de la vida privada y familiar; la participación equitativa en la toma de decisiones; la</p>	<p>Comisión de las Comunidades Europeas</p>	<p>Introducción Parte 1: Áreas prioritarias de actuación a favor de la igualdad de género. Parte 2: Mejorar la gobernanza a favor de la igualdad de género. Annex I: Indicators for monitoring progress on the Roadmap</p>

Comunidades Europeas, 2006)	erradicación de la violencia de género; la eliminación de los estereotipos sexista; y la promoción de la igualdad de género en la política exterior y de desarrollo. El presente Plan se basa en la estrategia marco sobre igualdad del 2001-2005, incorporando nuevas medidas que refuercen los resultados positivos de las medidas actuales.		Annex II: Existing structures at Commission level to promote gender equality Annex III: Equal Opportunities policy between men and women at the European Commission
III Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres de Extremadura (PIOMEX). Trabajando por la igualdad 2006-2009 (Junta de Extremadura, 2006)	El PIOMEX III (2006-2009) es fruto de los avances conseguidos con el PIOMEX II. El Plan se guía por los principios de: transversalidad (integrar la igualdad de Oportunidades en políticas generales); coordinación de las diferentes administraciones implicadas; ejemplaridad de las administraciones públicas como modelo social; empoderamiento de las mujeres. El PIOMEX III tiene diseñado el modelo de evaluación del Plan para poder recoger datos sobre su implementación y resultados.	Junta de Extremadura Consejería de Cultura Instituto de la Mujer de Extremadura	Área 1: La transversalidad como principio Área 2: Igualdad para mejorar la calidad de vida Área 3: Formación para la igualdad Área 4: Conciliación de la vida familiar, laboral y personal Área 5: Cultura para la igualdad Área 6: Participación social, política y cooperación como proceso de visibilidad de las mujeres

<p>Plan de acción integral contra la violencia de género de la comunidad de Madrid 2005-2008 (Comunidad de Madrid, 2005)</p>	<p>La finalidad del Plan es poner de manifiesto que el origen de la violencia de género es fruto de las diferencias por sexo; distinguir y atender las diferentes manifestaciones de la violencia de género; incidir sobre las causas y proponer medidas para su erradicación; dar asistencia y protección integral a las víctimas. Para conseguir este fin, se plantean cuatro áreas generales de actuación: sensibilización y prevención, asistencia y atención integral, protección e investigación.</p>	<p>Dirección General de la Mujer Consejería de Empleo y Mujer Comunidad de Madrid</p>	<p>Introducción Áreas de actuación Área 1. Prevención y Sensibilización Área 2. Asistencia y Atención Integral Área 3. Protección Área 4. Investigación</p>
---	---	---	--

3.7. LA EVALUACIÓN DE LAS ACCIONES PREVENTIVAS EN VIOLENCIA DE GÉNERO

González et al. (2010) señalan la evaluación como un requisito indispensable para garantizar la eficacia y eficiencia de las acciones preventivas. Es importante recoger de forma metódica los datos y resultados de la aplicación de los programas para analizar y determinar si el programa consigue los objetivos planteados (efectividad). Las autoras citadas señalan algunas recomendaciones dirigidas a las administraciones de Barcelona, pero aplicables a otras administraciones, para garantizar los procesos de evaluación de las intervenciones para la prevención (González et al., 2010): sistematizar los criterios de evaluación de proceso y crear los instrumentos de registro; desarrollar herramientas y procedimientos de resultados; proporcionar el soporte y asesoramiento para la implementación de los procesos evaluativos; apoyar y dar soporte a los programas de prevención primaria y secundaria; hacer difusión de los resultados de las evaluaciones e impulsar evaluaciones de tipo económico que permitan hacer una comparación de costes entre la inversión en prevención y los costes de ahorro en otros servicios utilizados por víctimas de malos tratos (atención sanitaria, judicial, social, etc.).

Las revisiones internacionales en efectividad de los programas de prevención en violencia de género se centran en programas escolares (Close, 2005; Cornelius y Resseguie, 2007; Farrell y Flannery, 2006; Hickman, Jaycox, y Aronoff, 2004; Ozer, 2006; Whitaker et al., 2006) y coinciden en señalar el déficit de evaluaciones sistemáticas (Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007); la necesidad de un plan de implementación que garantice los efectos de un programa en diferentes aplicaciones o contextos; déficits de grupos control para contrastar los resultados de la aplicación del programa y aumentar la fiabilidad de los resultados evaluativos; se desconocen si los cambios que se detectan con la aplicación de los programas son duraderos, por ello, se señala la necesidad de evaluaciones a largo plazo; etc. En la siguiente tabla resumen (ver tabla 3.5) elaborada por la autora, se recogen los resultados de las revisiones de la efectividad (Close, 2005; Cornelius y Resseguie, 2007; Farrell y Flannery, 2006; Hickman et al., 2004; Ozer, 2006; Whitaker et al., 2006) de programas de prevención de la violencia de género:

Tabla 3.5. La efectividad de programas para la prevención de la violencia de género.

PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y EFECTIVIDAD			
Programa	Evaluación del programa	Algunos resultados	Revisión de...
Preventing Violence Relationships in	Wolfe et al. (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - En el programa participan personas que han tenido historial de violencia doméstica. Participan 92 personas y 62 en el grupo control. - El programa se centra en la promoción de la salud y en las alternativas positivas a la agresión. - Se utilizan dos cuestionarios en la evaluación: CARDI (Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory) y AICQ (Adolescent Interpersonal Competence Questionnaire). - No se han podido demostrar los beneficios del programa con relación a los participantes del grupo control. 	Cornelius y Resseguie (2007)
Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP)	Meyer et al. (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de prevención para segundo ciclo de secundaria (middle school y junior high school). - Comparado con el grupo control, se obtienen altas puntuaciones en el test en relación con el conocimiento pero no difiere en otras variables de tipo sociocognitivo que median la conducta violenta. 	Farrel y Flannery (2006)

Youth Relationships Project	<p>Wekerle y Wolfe (1999)</p> <p>Wolfe, Scott, Wekerle y Pittman (2001)</p> <p>Wolfe et al. (2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El programa se diseña para jóvenes con historial de abuso o violencia doméstica. - Después de un periodo de 16 meses el programa tiene resultados positivos en cuanto al uso de la violencia física con relación al grupo control. - Rigurosidad evaluativa. - Se detectan cambios a nivel comportamental. 	<p>Hickman, Jaycox, y Aronoff (2004)</p> <p>Whitaker, Morrison, Lindquist et al. (2006)</p>
Teen Dating Violence Prevention and Intervention Program (TDVIP) (Massachusetts)	Sousa (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigido a estudiantes de 9º grado. - No se reportan evidencias empíricas de que el currículum facilite cambios de actitudes o comportamiento en los y las estudiantes o administradores que han participado en el programa. 	Cornelius y Resseguie (2007)
The Fast Track Project	CPPRG (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Programa enfocado en el desarrollo positivo. - Los estudiantes que han participado en el programa tienen puntuaciones más bajas en agresión y menor nivel de hiperactividad y comportamiento disruptivo en comparación con el grupo control. - Los padres de los y las participantes en el programa informan de más cambios positivos en el comportamiento que los padres del grupo control. 	Farrel y Flannery (2006)

<p>Minnesota School Curriculum Project (MSCP) (Minnesota)</p>	<p>L. Jones (1998)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las chicas obtienen mayor puntuación en los pos-test que los chicos. - La multisesión del programa tiene algún impacto positivo a nivel de conocimiento pero no necesariamente en las actitudes. - Diferencias por género en las actitudes en dirección positiva, las chicas mayor puntuación que los chicos. - No se encuentran diferencias significativas entre el grupo control y el grupo tratado (programa). 	<p>Hickman, Jaycox y Aronoff (2004)</p> <p>Cornelius y Resseguie (2007)</p>
<p>Prevention Program within a single middle school (Florida)</p>	<p>Macgowan (1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se encuentran mejoras en los resultados de conocimientos y actitudes en dirección positiva (evaluación a corto plazo). - No diferencias por género. 	<p>Hickman, Jaycox y Aronoff (2004)</p> <p>Cornelius y Resseguie (2007)</p>
<p>Prevention Program on attitudes justifying aggression (New York)</p>	<p>Avery-Leaf, Cascardi, O’Learly y Cano (1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Programa aplicado en la última etapa de la educación obligatoria (high school). - El impacto del programa ha sido evaluado con el cuestionario “Justification of Interpersonal Violence Questionnaire”. - Utiliza grupo control para la evaluación de los resultados del programa. - No cambios en el grupo control. - Cambios significativos en “el grupo programa” en dirección positiva en los ítems relacionados con la justificación de la violencia. - No se evalúa a largo plazo, no se conoce la durabilidad de los cambios producidos por el programa. 	<p>Hickman, Jaycox y Aronoff (2004)</p> <p>Cornelius y Resseguie (2007)</p>
<p>Safe Dates</p>	<p>Foshee et al. (1996, 1998,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El estudio evaluativo del Safe Dates Program difiere de otros estudios en cuanto que incluye la evaluación de los cambios 	<p>Hickman, Jaycox y Aronoff</p>

Program	2000)	<p>producidos en el comportamiento y la evaluación a largo plazo (1 año), con el 85% de la muestra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El programa está dirigido a la prevención de la violencia en parejas adolescentes en 8º y 9º grado. - Se evalúa el impacto del programa mediante un instrumento de 116 ítems; se observa rigurosidad evaluativa. - En la evaluación pre-programa no existen diferencias entre el grupo que recibe el programa y el grupo control. Después de un mes, se dan cambios positivos entre ambos grupos, disminuyendo las agresiones. A largo plazo se detecta una disminución del uso de diferentes formas de abuso físico, psicológico o sexual. - Se dan algunos cambios en los grupos que han recibido el programa: se acepta menos la violencia, se perciben de forma más negativa sus consecuencias. Los autores señalan que para el cambio comportamental se requiere del cambio actitudinal. 	(2004) Cornelius y Resseguie (2007) Whitaker, Morrison, Lindquist et al. (2006)
Didactic Prevention Program for Women at risk for Dating Violence Victimization	Rosen y Bezold (1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados señalan satisfacción por parte de las participantes con el programa. - Las participantes señalan haber notado cambios positivos en sus habilidades. - No se utiliza grupo control para la evaluación. 	Cornelius y Resseguie (2007)
Peacebuilders	Embry, Flannery et al. (1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Se denotan cambios en el desarrollo y progresión de comportamientos violentos. - Favorece comportamientos prosociales. - Este programa se diferencia de otros en: se centra en el clima escolar no sólo en los riesgos individuales; se centra en una prevención universal con niños y niñas (no adolescentes); se 	Farrel y Flannery (2006)

		centra en edades tempranas porque es más fácil la educación o re-educación; la intervención se mantiene a lo largo del tiempo.	
Prevention Program for 10th grader (Quebec)	Lavoie, Piche (1995), Vezina, y Boivin	<ul style="list-style-type: none"> - El programa tiene dos versiones, versión corta y versión larga. - Los resultados evaluativos de las dos versiones del programa señalan que no existen diferencias significativas con relación al cambio de “actitudes” de la versión larga y corta del programa. - Las chicas obtienen puntuaciones más altas que los chicos con relación a las actitudes. - El programa en versión corta produce más desarrollo del conocimiento que la versión larga. - Para ambas versiones del programa, los cambios persisten posteriormente al menos un mes después de finalizar el programa. - En la evaluación de la efectividad del programa no se ha utilizado grupo control, por ello, los autores señalan que no pueden tomarse los resultados como sólidos. 	Hickman, Jaycox y Aronoff (2004) Cornelius y Resseguie (2007)
The London Secondary Interventions Project on Violence in Intimate Relationships (London)	Jaffe, Sudermann, Reitzel y Kellip (1992)	<ul style="list-style-type: none"> - Los evaluadores concluyen que los resultados del programa son alentadores. Se detectan cambios positivos a nivel de conocimientos, actitudes y comportamiento. - Existen diferencias de género en los resultados: se observan cambios negativos en algunas actitudes de los chicos, y en el caso de las chicas, se dan dos situaciones: o se mejora positivamente o no se producen cambios. Se concluye que los cambios negativos de los chicos pueden ser una respuesta defensiva a la intervención. - No existe grupo control para la evaluación del programa. 	Hickman, Jaycox y Aronoff (2004) Cornelius y Resseguie (2007)

The Dating Violence Intervention Program (DVIP)	Sousa (1991)	<ul style="list-style-type: none"> - Programa para adolescentes. - Se perciben, por parte del autor, algunos cambios de actitudes y comportamiento, pero no se realiza una evaluación formal del programa. 	Cornelius y Resseguie (2007)
The Positive Adolescents Choices Training (PACT)	Hammond y Yung (1991)	<ul style="list-style-type: none"> - Es un programa dirigido a la reducción de riesgos y promoción de la salud en adolescentes afroamericanos. - Se ha aplicado en educación secundaria (Middle School), con chicos y chicas afroamericanas en situación económica y educacional desaventajada. - El programa produce cambios, especialmente en habilidades que favorecen el desarrollo de relaciones interpersonales positivas. - La muestra es pequeña y no se realiza evaluación longitudinal. 	Cornelius y Resseguie (2007)

Algunas de las limitaciones que se señalan en las revisiones (Close, 2005; Cornelius y Resseguie, 2007; Farrell y Flannery, 2006; Hickman et al., 2004; Ozer, 2006; Whitaker et al., 2006) de estudios evaluativos de programas de prevención de violencia de género en parejas adolescentes son:

- Aunque empieza a existir sensibilidad con la violencia de género en parejas adolescentes, la literatura científica se ha centrado especialmente en la violencia en parejas adultas.
- Existe variabilidad en la duración, rigor y calidad de las intervenciones preventivas en violencia de género.
- Las investigaciones definen la violencia en la pareja dentro del contexto del matrimonio o convivencia familiar. Esta definición no refleja las situaciones de violencia de pareja en adolescentes, donde la convivencia familiar no acostumbra a ser común.
- Los y las investigadoras interesadas en la violencia que se produce en parejas adolescentes deben contextualizar esta forma de violencia (nivel de intimidad, expectativas y duración de la relación) en un contexto de no cohabitación.
- El estudio en violencia de género y parejas jóvenes requiere la inversión de más recursos: instrumentos concretos para su diagnóstico; más protección de los y las participantes en este tipo de estudio, ya que se trata de menores; incorporar las variaciones étnicas; etc.
- Aunque existen programas de prevención que tienen cambios positivos de actitudes y creencias con relación a la violencia de género, se desconoce si los cambios son perdurables en el paso de la adolescencia a la etapa adulta. En esta línea Close (2005) señala que de los estudios revisados entre 1992-2001 (más de once estudios), solo cuatro de ellos tienen resultados duraderos, por ello, se señala la necesidad de diseños evaluativos para comprobar su efectividad y durabilidad a largo plazo.

3.8. RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN VIOLENCIA DE GÉNERO Y PAREJAS ADOLESCENTES

La revisión de la literatura científica en estudios sobre violencia de género y adolescencia así como las revisiones de programas preventivos en violencia de género y su efectividad, señalan algunas recomendaciones para realizar futuras investigaciones y propuestas socioeducativas en el ámbito. Estos estudios sugieren cómo se deben implementar y evaluar los programas o acciones socioeducativas en prevención de la violencia de género en adolescentes en términos de efectividad, además de aportar algunas críticas a las propuestas preventivas que existen en la actualidad con el fin de mejorarlas. A continuación, se presentan estas recomendaciones que deberán considerarse, junto a los resultados del estudio diagnóstico de la presente tesis, para el diseño y elaboración de la propuesta socioeducativa que se presentará en el capítulo 6.

González (2008) señala algunos de los déficits que se han detectado en las diferentes investigaciones evaluativas en prevención de la violencia de género: el método y la unidad de análisis, el bajo seguimiento o fidelidad a los programas y la escasez de estudios evaluativos que permitan comparaciones significativas entre estudios. La autora añade algunos argumentos que tratan de explicar las limitaciones de éstos programas: alto coste de recursos para las escuelas ya que las intervenciones requieren de materiales para el profesorado y alumnado, recursos audiovisuales, profesorado capacitado que realice el seguimiento del programa, etc. Otra de las limitaciones es la población a la que se dirigen los proyectos de prevención, adolescentes o jóvenes, lo que hace que estos estudios se contextualicen en el ámbito escolar. A estas críticas de la autora, se puede añadir otra de carácter positivo relacionada con el contexto escolar: la potencialidad de las intervenciones en el ámbito educativo formal radican en que permiten llegar a un amplio número de adolescentes, sin embargo, pueden quedar fuera de ésta algunas poblaciones en riesgo social (absentismo escolar, contexto violento, exclusión, inadaptación, etc.) para generar o tolerar la violencia. De ahí que en algunas revisiones se proponga como perspectivas de futuro acciones preventivas de la violencia de género desde diferentes

contextos, ya que la persona, no sólo se desarrolla en un contexto formal, sino, que ésta interactúa en los diferentes contextos.

Para llegar a la población en general, la escuela ha sido un medio eficaz en tanto que facilita el acceso a los y las adolescentes escolarizados. Sin embargo, como se ha señalado, existe un porcentaje de personas en situación de riesgo que por motivos diversos quedan excluidas de esta población diana. Proponiendo acciones socioeducativas desde el ocio, asociaciones culturales, centros residenciales de acogida, etc. se podrá alcanzar a un tipo de población que hasta el momento, ha quedado fuera del objetivo principal de las acciones preventivas.

Algunos autores como Cornelius y Resseguie (2007), Hickman, Jaycox, y Aronoff (2004) y otros, señalan algunas **consideraciones para la investigación en violencia de género y adolescencia**:

- Es necesario promocionar estudios para profundizar en el conocimiento en violencia de género y adolescencia, no sólo de los factores de riesgo sino también de los factores protectores.
- Utilizar métodos válidos y fiables para recoger datos en este tipo de relaciones adolescentes y comprobar la efectividad de los programas en edades más adultas.
- Realizar análisis multivariados para examinar los factores de riesgo y de protección, así como estudios correlacionales.
- Antes de aplicar los programas de prevención se debería diseñar la evaluación, incluyendo evaluaciones a largo plazo.
- Aumentar el número de participantes en las intervenciones preventivas (programas) e incrementar los estudios evaluativos de la efectividad de estas intervenciones.
- Las direcciones para futuras investigaciones, que proponen diferentes autores y autoras, apuntan hacia la necesidad de examinar de forma más precisa los cambios relativos al comportamiento (sólo dos programas han sido rigurosamente evaluados en sus efectos a nivel comportamental, "Safe Dates"

y “Youth Relationships Project”) y buscar correlaciones entre el comportamiento, actitudes, conocimiento y la violencia de género en la pareja.

Otros autores y autoras, como Whitaker, Morrison, Lindquist et al. (2006) señalan algunas **recomendaciones** para el **desarrollo de acciones preventivas**:

- Buscar aproximaciones teóricas para diseñar acciones socioeducativas que promuevan un desarrollo saludable. La literatura sobre el “buen trato” en las relaciones íntimas es limitada. Promocionar el desarrollo de competencias sociales, emocionales y comportamentales asertivas influirá en la adopción de conductas de riesgo.
- Generar cultura sensitiva y programas específicos para poblaciones específicas. Es necesario tener en cuenta el contexto de desarrollo del programa para adaptar las estrategias usadas a las características de los y las usuarias.
- Desarrollar intervenciones específicas para áreas o factores asociados a la generación de violencia. Intervenciones selectivas.
- Ajustar las intervenciones a diferentes contextos: los programas revisados se diseñan para su aplicación en la escuela. Algunos estudiantes, sobre todo los de mayor riesgo, pueden ir o no a la escuela, y otros tienen dificultades para comprometerse con actividades escolares. Por ello se recomienda investigaciones en otras áreas para proponer intervenciones (familia, comunidad, organizaciones) desde diferentes contextos, no sólo desde la escuela.
- Diseñar evaluaciones de calidad, que contemplen las evaluaciones a largo plazo y métodos que aseguren la durabilidad de los cambios.

Una de las conclusiones que obtienen Farrel y Flannery (2006) en la revisión de programas preventivos, y que se considera importante tener en cuenta en el diseño de acciones preventivas, es que los efectos positivos de los programas en determinadas condiciones no dan siempre los mismos resultados en otros contextos o con otros participantes. Por ello, los autores señalan la necesidad de incorporar “*planes de implementación*” en el diseño de los programas. Coincidiendo con estos autores, es preciso diseñar cuidadosamente no sólo la evaluación de la acción socioeducativa, sino

la evaluación del proceso de implementación de la misma, así como facilitar los recursos necesarios (plan de implementación) para un desarrollo igualitario del programa en diferentes contextos y participantes. En esta misma línea, Ozer (2006) plantea la revisión de los efectos de los factores de implementación y los factores contextuales en la efectividad de los programas de prevención. Los resultados que obtiene este autor señalan la **relación entre los factores contextuales y la efectividad de los programas** de prevención en violencia de género son:

- La fidelidad o continuidad del programa puede mediar en los resultados positivos del programa.
- Los resultados según la pertenencia a un área rural o urbana con relación a los efectos del programa son inconsistentes.
- Los resultados de los programas son inconsistentes, varían en función de características contextuales: características de la clase, escuela, etc. Por ello, es preciso contar con muestras amplias en los estudios evaluativos de los programas.
- Los efectos del contexto y la fidelidad al programa son variables interdependientes, la efectividad del programa dependerá no sólo del contexto sino también de la calidad de la implementación del mismo.
- Factores contextuales que intervienen en la efectividad de los programas: el conocimiento del profesorado en la materia es valorado por el alumnado; el tamaño y nivel de la escuela; la visión optimista o creencia de posibilidad de cambio y mejora; la historia o cultura de prevención; la tipología de relaciones en el contexto escolar; el nivel de demanda del profesorado para reducir la violencia, etc.

3.9. A MODO DE RESUMEN

A lo largo del capítulo, se han presentado algunos de los programas en prevención de la violencia de género a nivel nacional e internacional y las evaluaciones de los mismos. Las diferentes revisiones evaluativas de estos programas señalan deficiencias en éstas así como el bajo rigor metodológico de algunas de ellas. Los estudios evaluativos

insisten en la necesidad de realizar más evaluaciones a largo plazo que permitan constatar de forma válida y fiable la efectividad de los programas.

Se ha podido observar desde las aportaciones de la literatura científica en el ámbito que las acciones preventivas en violencia de género están dirigidas principalmente al ámbito educativo formal y concretamente a la población adolescentes (normalmente de segundo ciclo).

Como se recoge en la ley autonómica 5/2008 del derecho de la mujer a erradicar la violencia machista (DOGC, 2008), la ley integral 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género en el ámbito estatal (BOE, 2004) es la primera ley en Europa que de forma integral abarca desde los derechos de las mujeres víctimas de violencia y de sus hijos hasta la prevención de esta forma de violencia:

“La Llei orgànica 1/2004, del 28 de desembre, de mesures de protecció integral contra la violència de gènere, constitueix la primera llei integral europea que recull una resposta global a les violències contra les dones en les relacions de parella, amb inclusió d'aspectes preventius, educatius, socials, laborals, assistencials, sanitaris i penals” (DOGC, 2008:34427).

Con la ley integral se propone una (re)socialización del imaginario social sobre el amor, los modelos de amor y los modelos de masculinidad y feminidad. La prevención de la violencia de género pasa por la resocialización de estos conceptos (Flecha et al., 2005).

La ley articula diferentes preceptos y acciones que quedan plasmados en los diferentes Planes de Igualdad, los cuales, hemos resumido en el presente capítulo.

Es trabajo de todos y todas quienes investigan en violencia de género ajustar las propuestas de intervenciones a la realidad, garantizando la fiabilidad y validez de los diseños y propuestas socioeducativas. Por ello, se considera necesario establecer “planes de implementación” de las propuestas socioeducativas y “planes de evaluación” que incluyan la evaluación del diseño de la acción socioeducativa, de su aplicación y de sus resultados (a corto y largo plazo) con rigurosidad metodológica (grupos control, grupos de participantes amplios y representativos, etc.).

Otros elementos relevantes para tener presente en el diseño de intervenciones preventivas son: dirigir las intervenciones a edades tempranas; crear un *clima de conciliación* entre géneros; incluir en la población diana a los *grupos de riesgo*; proponer *estrategias creativas y motivadoras*; *formar a los formadores* que aplican las intervenciones; *articular las propuestas* socioeducativas en el contexto en el que se desarrollan (implicación y articulación de diferentes niveles de intervención comunitaria, escolar, social, etc.); *visibilizar la violencia de género* que se produce en la *adolescencia*; *reducir la visión optimista* de la problemática en la población adolescente; centrar las propuestas de *acción socioeducativas en las potencialidades* y no en el riesgo; *implicar a todos los agentes* socioeducativos y a la sociedad en general; y por último, pero de crucial importancia, *realizar investigaciones diagnósticas en etapas pre-adolescentes* para poder intervenir en edades previas al inicio de las relaciones de pareja.

**SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN
DIAGNÓSTICA**

CAPÍTULO 4

Diseño metodológico de la investigación

4.1. INTRODUCCIÓN

La investigación socioeducativa es percibida por los agentes sociales y educativos como una acción cada vez más necesaria para identificar y diagnosticar las necesidades institucionales, educativas, sociales y personales (Martínez, 2007).

La sociedad está expuesta a continuos cambios y éstos se reflejan en las personas que componen la sociedad. La violencia de género es un problema multicausal que afecta a todos los componentes de nuestra sociedad. Los y las educadoras, el profesorado y otras instituciones socioeducativas se enfrentan a problemáticas sociales a las cuales tratan de dar respuesta (Martínez, 2007).

Ante el reto de la prevención en violencia de género en adolescentes, el profesorado necesita y demanda recursos, formación y estrategias que le permitan responder de forma eficaz.

La investigación es una herramienta útil para identificar necesidades y efectuar diagnósticos precisos para promover cambios en los comportamientos individuales y grupales mediante programas formativos.

En investigación educativa se encuentran diferentes tipos de estudios. Nuestro estudio de diagnóstico transversal sigue un diseño multimétodo con finalidad descriptiva-comprensiva. Se enmarca en la línea de investigación aplicada ya que tiene por objetivo realizar el diagnóstico de la realidad de los y las adolescentes de primero y segundo de la E.S.O. con relación a la violencia de género. La finalidad del estudio es contribuir a la mejora de la realidad con la propuesta socioeducativa para la prevención primaria de la violencia de género en parejas adolescentes.

En los siguientes apartados, se desarrollan las premisas de trabajo que han guiado el estudio, los objetivos planteados en la investigación para dar respuesta a éstas, así como el método, las fases del proceso de investigación y las técnicas de recogida de la información, entre otros.

4.2. EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de los capítulos teóricos se han desarrollado las causas de la violencia de género, las diferentes formas de violencia de género que se dan en la población adolescente, las teorías que han tratado de explicar el fenómeno, los modelos propuestos para la acción socioeducativa, etc.

En cambio, la violencia de género durante el noviazgo ha sido mucho menos estudiada que la violencia conyugal o marital (González y Santana, 2001b), sin embargo, algunas investigaciones indican que la incidencia puede ser más elevada, aunque, sus consecuencias no sean tan graves (Barnett et al., 1997). Por ello, en el presente estudio se centra el foco de investigación en la violencia de género en parejas adolescentes.

En estos últimos años ha existido un interés, por parte de los gobiernos nacionales e internacionales, en desarrollar políticas sociales y de bienestar para la prevención de la violencia de género y la intervención con víctimas de malos tratos fomentando la investigación en este ámbito con el fin de mejorar la realidad social, política y laboral de las mujeres.

Los estudios señalan que para prevenir las situaciones de desigualdad de las mujeres así como otras formas de violencia de género es necesario prevenir desde edades tempranas (Alberdi, 2005). Los estudios que se han revisados sobre violencia de género en adolescentes y jóvenes se centran en edades posteriores a los 14 años, momento en el cual algunos de ellos y ellas ya han iniciado relaciones de pareja (Ferrer et al., 2006; González, 2008; Muñoz et al., 2003).

Dado que las investigaciones señalan la necesidad de iniciar la prevención en edades tempranas se plantea el **estudio diagnóstico en edades anteriores a las primeras relaciones de pareja, entre los 12 y 14 años**, con el fin de poder detectar aquellas necesidades socioeducativas que presentan los y las adolescentes de estas edades con relación a la violencia de género y su prevención. Se conoce que en la etapa adolescente se da la violencia de género y se ha estudiado sobre las creencias, actitudes y experiencias que aumentan el riesgo de sufrirla o generarla, pero no se conoce qué sucede antes de estas primeras relaciones de pareja para que a posteriori se tolere y se genere el uso de la violencia de género en parejas adolescentes.

Centrarnos en edades anteriores a los 14 años ha supuesto la necesidad de crear nuevos instrumentos para el diagnóstico (escala de actitud) ya que las escalas utilizadas hasta el momento como por ejemplo el Conflict Tactil Scales (CTS) son escalas que relacionan las experiencias anteriores de noviazgo con la violencia en la pareja, y por ende, para su uso se requiere que los participantes en el estudio hayan tenido algún tipo de experiencia romántica o noviazgo. Tanto el CTS y su adaptación para el contexto español (González, 2008), así como otros instrumentos recogidos por Thompson (2006) no son factibles para su uso en el presente estudio porque los y las participantes de éste todavía no tienen relaciones de pareja, en su mayoría, de ahí que se optara por elaborar una escala de actitud para detectar el grado de acuerdo o rechazo hacia la violencia de género. También se han utilizado otras técnicas o estrategias cualitativas, como el análisis de situaciones (situación 1, abuso físico; situación 2, abuso psicológico) y los grupos de discusión, para complementar los resultados que se obtengan de corte cuantitativo mediante la escala de actitud.

Desde esta inquietud por conocer las necesidades socioeducativas en chicos y chicas de 12 a 14 años se plantearon algunos interrogantes o premisas de trabajo para guiar el estudio diagnóstico.

4.3. LAS PREMISAS DE TRABAJO

Durante la primera etapa de la investigación, en la delimitación del problema, se plantearon algunos interrogantes (premisas de trabajo) a los cuales se pretende dar respuesta al finalizar el estudio. Los supuestos teóricos o premisas de trabajo en un tema ideológico como la violencia de género abrían diversas posibles respuestas. Estas posibles respuestas en muchas ocasiones están mediadas por mitos y estereotipos en torno a la violencia de género y adolescentes y todo ello dificulta poder vislumbrar la respuesta más real y verídica a estos interrogantes. La violencia de género no es un fenómeno nuevo en la sociedad pero sí resulta relativamente nuevo su estudio, en especial, en la población adolescente.

Teniendo en cuenta los interrogantes o premisas de trabajo que se presentan a continuación, se han fijado los objetivos de la investigación que se expondrán más adelante (ver apartado 4.4.).

Se utiliza el término de premisas de trabajo en sustitución a hipótesis dada la naturaleza multimétodo del estudio. *Entendemos por premisa de trabajo los interrogantes o punto de partida de la investigación. Éstas nos ayudaran a comprender la naturaleza del objeto de estudio.*

Se plantean seis premisas de trabajo a las que se tratarán de responder desde el marco teórico y los resultados del estudio diagnóstico:

Premisa de trabajo 1: ¿Se da la violencia de género en las relaciones de parejas heterosexuales adolescentes?

Premisa de trabajo 2: ¿El nivel de rechazo hacia la violencia de género será superior al nivel esperado?

Premisa de trabajo 3: ¿Quiénes mostrarán mayor rechazo hacia la violencia de género, las chicas o los chicos?

Premisa de trabajo 4: ¿Qué forma de violencia de género identifican los y las adolescentes?

Premisa de trabajo 5: ¿Los y las adolescentes perciben el riesgo de sufrir violencia de género en sus relaciones de noviazgo?

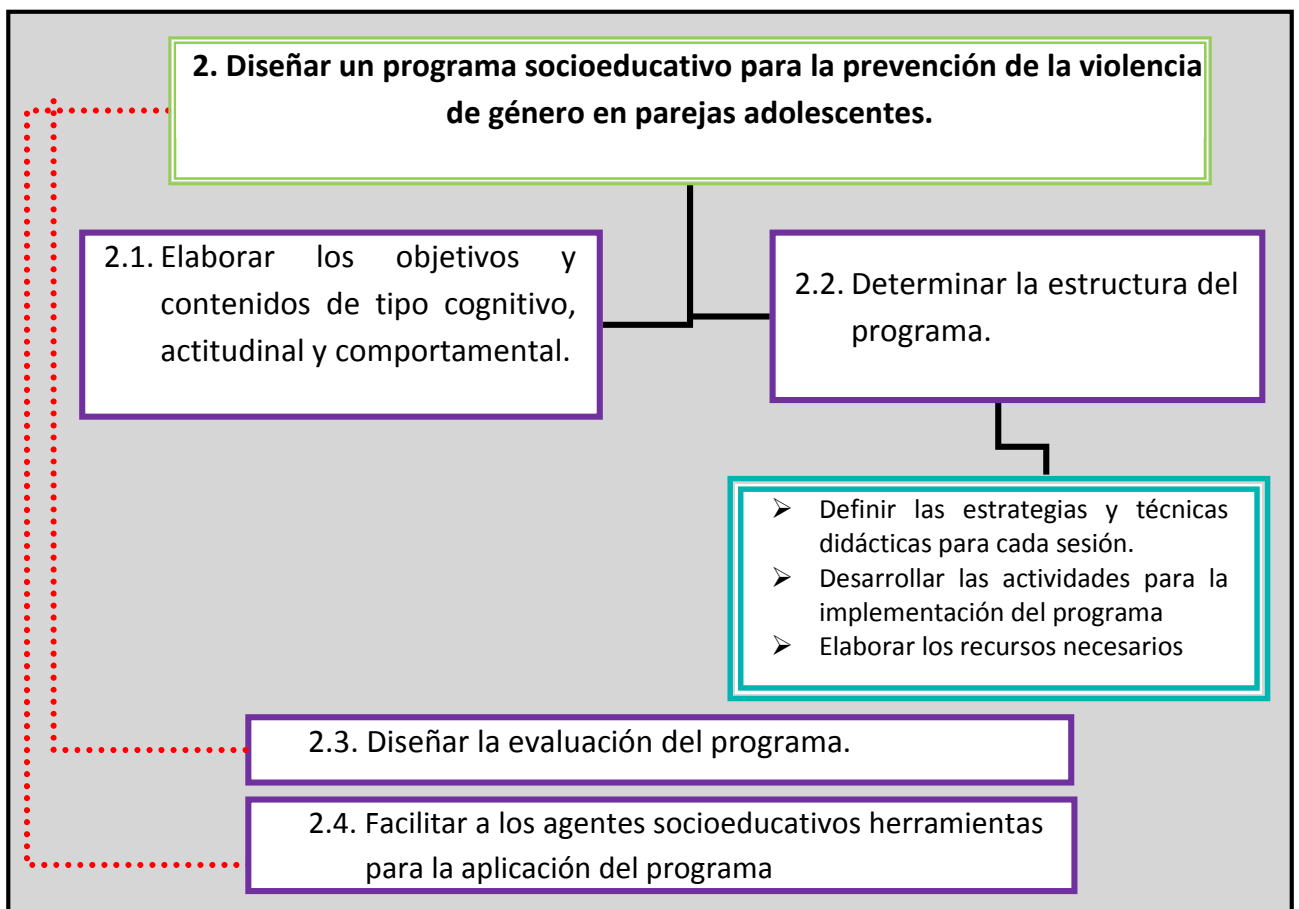
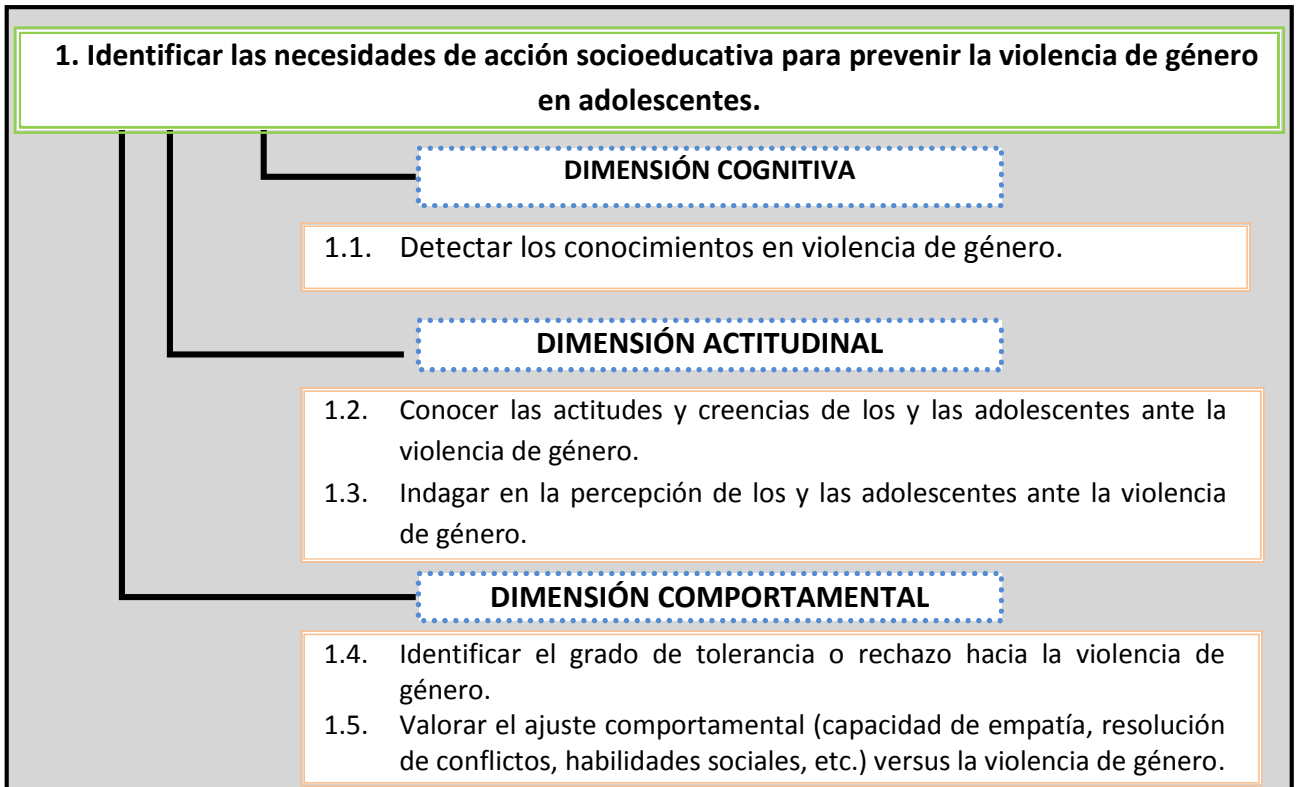
Premisa de trabajo 6: ¿Los y las adolescentes tienen una visión romántica del amor? ¿Qué mitos y creencias se encuentran entre los y las adolescentes en torno al amor y a la violencia de género?

4.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se plantean en la presente investigación, especialmente los objetivos referidos al diagnóstico de necesidades, tienen como fin dar respuesta a las premisas de trabajo expuestas.

Como se muestra en la siguiente figura 4.1, los objetivos del diagnóstico de necesidades se estructuran con relación a tres dimensiones: cognitiva, actitudinal y comportamental. A lo largo del estudio se tienen presente durante todo el proceso estas tres dimensiones como eje articulador para el diseño de los instrumentos, la recogida de datos, el análisis e interpretación de los mismos, y el diseño de la propuesta socioeducativa.

Figura 4.1. Objetivos de la investigación.



Para el desarrollo del primer objetivo general, el diagnóstico de necesidades, se utiliza la escala de actitud hacia la violencia de género, el análisis de situaciones, los grupos de discusión, las entrevistas informales y el diario de campo de la investigadora.

Para el segundo objetivo general, el diseño del programa socioeducativo, se parte de los resultados obtenidos en el diagnóstico de necesidades y de la revisión de la literatura científica en violencia de género y prevención primaria. El diseño del programa se basará en el modelo de apoyo social, el cual, queda desarrollado en el capítulo seis.

El proceso para la consecución de los dos grandes objetivos de la investigación, el diagnóstico de necesidades y el diseño del programa socioeducativo, quedarán desarrollados en el apartado “fases de la investigación” del presente capítulo.

4.5. EL DISEÑO METODOLÓGICO: Investigación diagnóstica multimétodo

La investigación que se presenta sigue un diseño multimétodo con finalidad descriptiva comprensiva. Está compuesto por dos estudios:

- 1) Estudio por encuesta con la escala de actitud como técnica de recogida de datos de carácter extensivo-descriptivo como complemento a las estrategias de carácter cualitativo.
- 2) Estudio de carácter cualitativo como complemento al estudio por encuesta. Para éste se utilizan las siguientes técnicas de recogida de información: el análisis de las situaciones, los grupos de discusión con adolescentes, las entrevistas informales con el profesorado y el diario de campo.

Se busca la complementariedad de métodos cualitativos y cuantitativos, tratando de superar la dicotomía que se ha establecido de forma histórica en el debate metodológico. Ambas aproximaciones tienen sus ventajas e inconvenientes. La finalidad de combinar los métodos radica en la capacidad de proporcionar información válida, fiable y completa (Hernández, Pozo, y Alonso, 2004).

La elección de un método de corte cuantitativo o cualitativo en el estudio depende de la información que se desea obtener en cada momento del diagnóstico de necesidades utilizando a su vez diferentes fuentes, métodos y técnicas de recogida de información las cuales permiten la triangulación de datos, la triangulación teórica y la triangulación metodológica (Martínez, 2007).

La triangulación de datos es la triangulación más habitual en investigación social y consiste en obtener información desde diferentes fuentes de información (Cea, 2001). En nuestra investigación, se da la triangulación de fuentes entre el alumnado de primer ciclo de la E.S.O. y el profesorado. Los resultados obtenidos desde las diferentes fuentes se triangulan con la literatura científica en el ámbito para contrastar los resultados de la investigación. Y por último, se da la triangulación metodológica en la medición del diagnóstico de necesidades en violencia de género en la adolescencia. Esta triangulación metodológica consiste en combinar el método cuantitativo por encuesta y las estrategias cualitativas en una misma investigación con el fin de paliar las limitaciones del método cuantitativo, compensándolo con las potencialidades del método cualitativo y viceversa (Bericat, 1998; Cea, 2001). La triangulación entre métodos se convierte en una forma de validación cruzada para alcanzar los mismos resultados con métodos diferentes (Cea, 2001).

Esta superación de la dicotomía cuantitativa y cualitativa en el método de la investigación también se ha tratado de superar en el análisis de los datos, analizando de forma cualitativa y cuantitativa datos que son recabados con instrumentos cualitativos (análisis de las situaciones, grupos de discusión, entrevistas informales), así como complementar los datos recogidos con instrumentos cuantitativos (escala de actitud) con las aportaciones de corte cualitativa buscando la descripción y comprensión de los datos. Como señala Cea (2001) ambas metodologías son intercambiables y de lo que se trata es de articularlas y complementarlas. Todo ello, quedará desarrollado en el apartado de técnicas de recogida de información y análisis de los datos.

El paradigma que define el enfoque de la investigación es el paradigma socio-crítico ya que tiene por objetivo el análisis de necesidades de los y las adolescentes que

participan en la investigación con relación a la violencia de género para dar respuesta a sus necesidades con la propuesta socioeducativa. Tanto los y las participantes adolescentes como el profesorado facilitan informaciones y datos para la creación de la propuesta socioeducativa.

Por todo ello, el diseño metodológico es un diseño seccional descriptivo multimétodo. Se trata de estudiar situaciones que ocurren en condiciones naturales, como es un aula escolar (1º y 2º de la E.S.O), en un momento determinado.

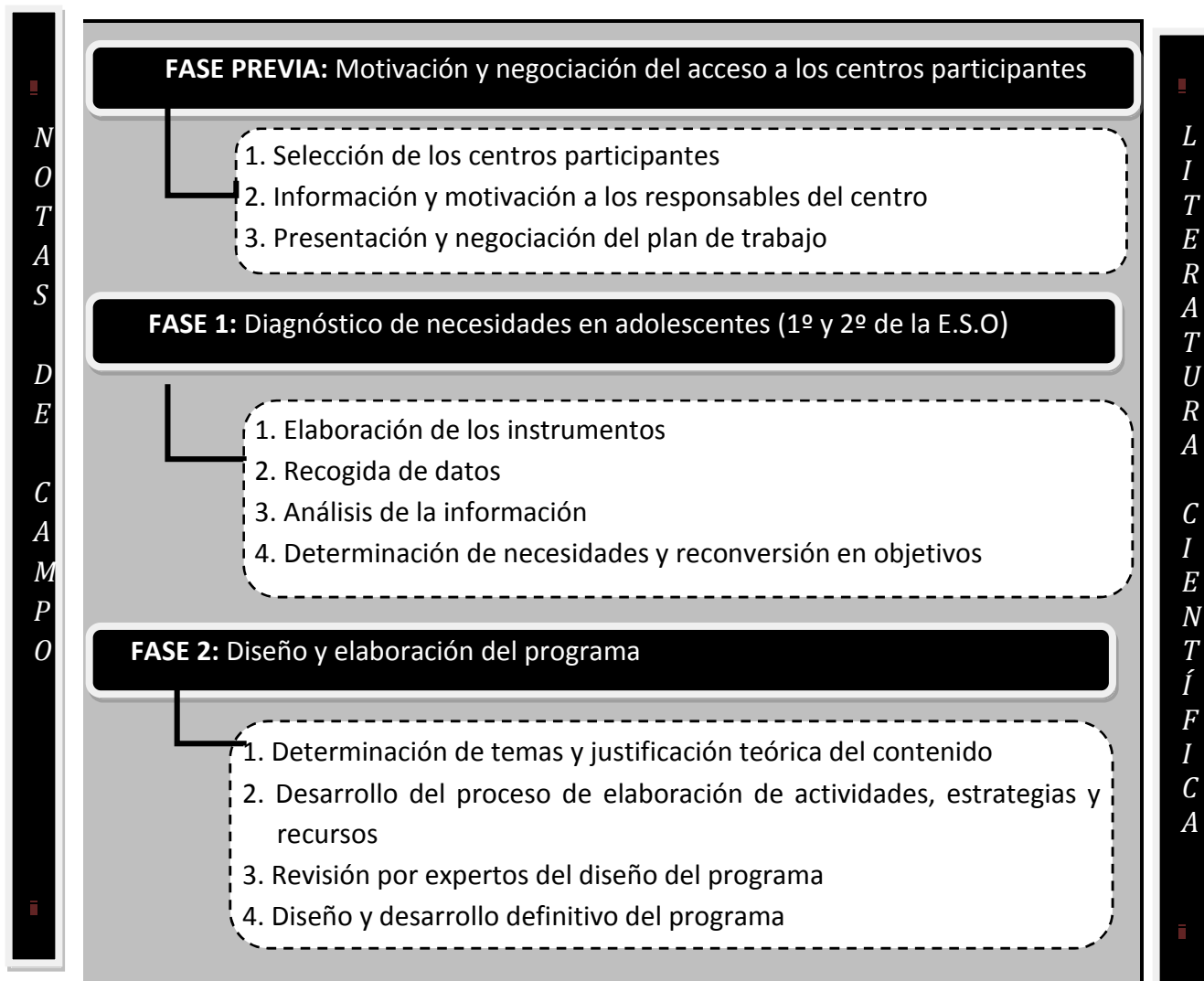
Desde los estudios descriptivos no se formulan hipótesis causales pero se pueden formular premisas de trabajo. Las premisas de trabajo presentadas anteriormente en el apartado 4.3., se han formulado a partir de la revisión de la literatura científica en violencia de género en la adolescencia. Esta formulación de premisas es el resultado de elementos de sospecha planteadas previo al inicio del diagnóstico. Se analizarán los datos con ellas de referente para descubrir si las sospechas se cumplen o no pero sin entrar en un nivel de análisis propio de las investigaciones analíticas, ya que no es la finalidad de la presente tesis.

La verificación de estas premisas de trabajo permite elaborar hipótesis de mayor nivel de análisis para futuras investigaciones de carácter analítico donde se buscará corroborar o verificar las mismas. Los estudios de tipo descriptivo, como señala Colás (1994) tienen un papel importante para generar el desarrollo de conocimiento, teorías.

4.6. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación distinguimos tres fases: fase previa de motivación y negociación del acceso a los centros participantes; la fase 1, fase diagnóstica de necesidades y la fase 2, diseño de la acción socioeducativa. Las fases de la investigación y las actividades a realizar en cada una de ellas quedan recogidas en la siguiente figura (figura 4.2).

Figura 4.2. Fases de la investigación.



Como se puede observar en la figura anterior, la presente investigación consta de tres grandes fases que coinciden con los dos objetivos generales de la investigación:

- 3) Fase Previa: Motivación y negociación del acceso a los centros participantes
- 4) **Fase 1: Diagnóstico de necesidades**
- 5) **Fase 2: Diseño y elaboración del programa**

Como se ha señalado anteriormente, previo a las dos grandes fases de la investigación (fases 1 y 2), se realiza el proceso de motivación (fase previa) de los centros participantes mediante las primeras entrevistas informales con la dirección de los centros, coordinadores pedagógicos y tutores de primer ciclo de la E.S.O. Esta fase

previa es fundamental para la viabilidad de la investigación ya que es donde los centros se comprometen a participar en el estudio y por ende permitir el acceso de la investigadora a las aulas, aplicar las diferentes técnicas de recogida de datos en los diferentes momentos de la investigación así como el contacto continuado mediante entrevistas informales para el seguimiento del estudio y el intercambio y captación de las demandas de la dirección de los centros con relación al proceso de la investigación.

En paralelo a la fase previa y a las fases restantes se produce de forma continuada la recogida de notas en el diario de campo de la investigadora (consultar anexo 4). En éste se recogen todas aquellas incidencias, reflexiones, sentimientos, dudas, etc. del proceso de investigación desde su inicio hasta la clausura de la investigación.

La revisión de la literatura científica en violencia de género se inicia como punto de partida de la investigación, previo a la fase de motivación, y dura hasta la finalización del estudio con el fin de poder nutrir todo el proceso desde la elaboración de cada uno de los instrumentos hasta el análisis de los resultados, la propuesta socioeducativa, etc.

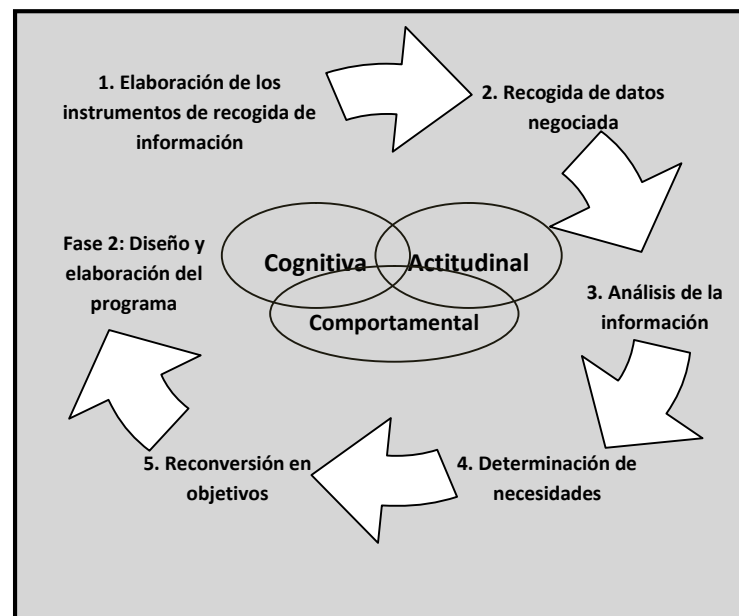
Las notas o diario de campo y la revisión de la literatura científica en violencia de género en adolescentes y prevención son la constante en todas las fases y momentos de la investigación.

Fase 1: Diagnóstico de necesidades

En esta fase se recaban datos con diferentes instrumentos (escalas de actitud, análisis de textos -situaciones-, grupos de discusión, entrevistas informales y diario de campo), métodos y fuentes con el fin de detectar las necesidades socioeducativa de los y las adolescentes participantes en el estudio para prevenir la violencia de género en parejas adolescentes. La investigación diagnóstico se articula desde tres dimensiones para detectar las necesidades: dimensión cognitiva, actitudinal y comportamental. Esta estructura tridimensional se retomará en el diseño del programa desde el modelo de apoyo social. Para llevar a cabo la fase 1, se diseñan los instrumentos de recogida de datos, se realiza la recogida de datos negociada en la fase de motivación, se analiza la

información, se determinan las necesidades y se reconvierten en objetivos. En la siguiente figura (ver figura 4.3) se recoge de forma gráfica el proceso de la fase 1.

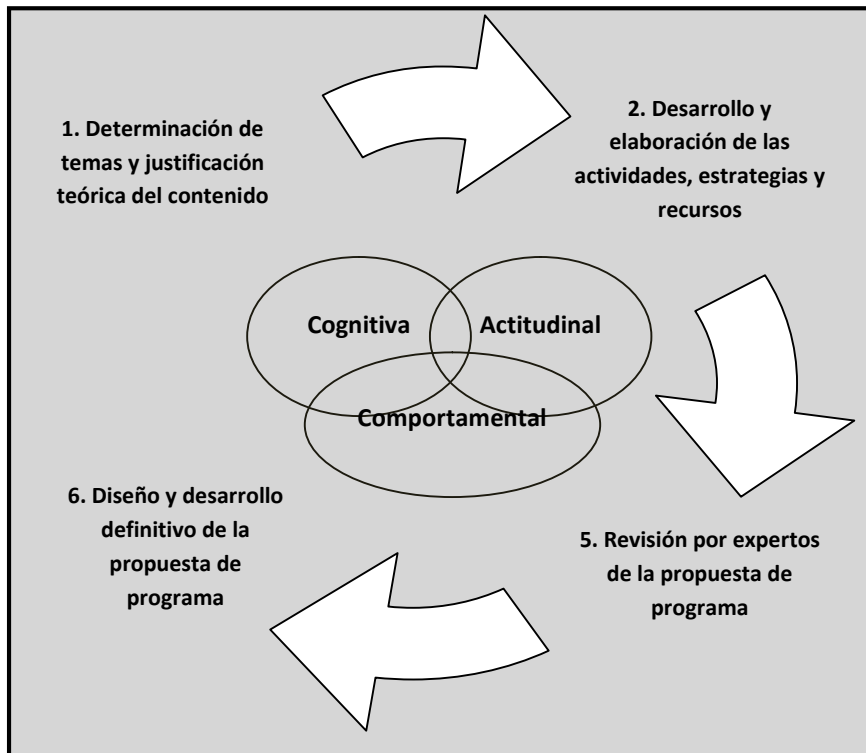
Figura 4.3. Fase 1. Diagnóstico de necesidades en adolescentes.



Fase 2: Diseño y elaboración del programa

En la fase 2 se retoman los objetivos planteados a partir del diagnóstico de necesidades de la fase 1 para convertirlos en objetivos específicos del programa. Se determinan los temas y la justificación teórica del contenido, se desarrolla el proceso de elaboración de las actividades, estrategias y recursos, se realiza la revisión por expertos del diseño del programa y se diseña y desarrolla el programa definitivo y sus recursos (ver figura 4.3). El diseño y desarrollo definitivo del programa puede consultarse en el capítulo 6 de la presente tesis.

En relación a esta fase, es importante destacar la revisión por expertos ya que ésta, permitirá incorporar las medidas de mejora en el diseño y desarrollo definitivo del mismo. La fase 2 de la investigación queda resumida en la figura 4.4:

Figura 4.4. Fase 2. Diseño y elaboración del programa.

4.6.1. Temporalización de la investigación

Para aportar una visión general del proceso de la tesis a lo largo de estos años, se ha considerado oportuno presentar la temporalización (ver tabla 4.1) de las diferentes fases y tareas que han dado lugar al desarrollo y consecución de los objetivos de la investigación durante los años 2008 a 2011.

Tabla 4.1. Temporalización de la investigación.

TEMPORALIZACIÓN POR SEMESTRES DE LA INVESTIGACIÓN		E-J 2008	J-D 2008	E-J 2009	J-D 2009	E-J 2010	J-D 2010	E-J 2011
FASE 0	Motivación y negociación acceso al centro	X						
	1. Selección de los centros participantes 2. Información y motivación a los responsables del centro 3. Presentación y consenso del plan de trabajo							
FASE 1	Diagnóstico de necesidades	X	X	x	x	X		
	1. Elaboración de los instrumentos 2. Recogida de datos 3. Análisis de la información 4. Determinación de necesidades y reconversión en objetivos							
FASE 2	Diseño y elaboración del programa						X	X
	1. Determinación de temas y justificación teórica del contenido 2. Desarrollo del proceso de elaboración de actividades, estrategias y recursos 3. Revisión por expertos del diseño del programa 4. Desarrollo definitivo del programa							

4.7. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS Y LAS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Como señala Latorre, Rincón y Arnal (1996) existen muestras de tipo probabilístico y muestras no probabilísticas. En la presente investigación no se utiliza el término “muestra” ya que se valora más apropiado, dada la naturaleza del estudio, el término “participantes”.

Los y las participantes en la investigación han sido seleccionados dentro de la tipología no probabilística, muestreo incidental. Se ha accedido a los centros que nos han permitido la entrada y que reúnen los siguientes criterios:

- Chicos y chicas que en el momento del estudio cursen primero y segundo de la E.S.O.
- Institutos de Educación Secundaria Públicos (I.E.S) donde se cuente con una persona de contacto motivada a participar en el estudio.
- Centros interesados en participar y comprometerse con la continuidad de la investigación.
- Compromiso para aplicar en todas las líneas de primero y segundo de la E.S.O. las diferentes técnicas de recogida de datos previstas en el estudio.
- Dispersión geográfica: centros de educación secundaria en Barcelona ciudad, área metropolitana y centros de otras provincias.
- Seleccionar los centros teniendo en cuenta sus características (si uno de los centros cuenta con bajo nivel de inmigración o niveles altos de inmigración, por ejemplo, se ha buscado otro centro que compensara el primer sesgo).

Aunque los y las participantes dependen en parte de la posibilidad de acceso al Centro de Educación Secundaria se ha tenido la posibilidad de acceder a más centros de los previstos inicialmente, de ahí que haya sido posible la selección de de tipo intencional marcando los criterios que se han expuesto en el párrafo anterior.

Se ha tratado en todo momento de garantizar que las características de los y las participantes que se quieren observar reflejen las características de la población general.

Finalmente, los y las participantes en el estudio en los diferentes momentos de la investigación son:

- Participantes en la fase piloto: 201 chicos/as + 15 tutores/as del IES Pla de les Moreres, Vilanova del Camí (Barcelona, comarca Anoia) + dirección del centro (director y coordinadora pedagógica).

- Participantes en la fase final: 701 participantes en las escalas de actitud y en el análisis de texto; 80 participantes en los grupos de discusión; profesorado (dirección del centro, coordinación pedagógica, tutores y tutoras de primer ciclo de la E.S.O). Centros participantes:
 - IES Eduard Fontserè (Hospitalet del Llobregat, comarca Barcelonés)
 - IES Anna G. Mundet (Barcelona, comarca Barcelonés)
 - IES Celestí Bellera (Granollers, comarca Vallés Oriental)
 - IES Sabadell (Sabadell, comarca Vallés Occidental)
 - IES J.V.Foix (Rubí, comarca Vallés Occidental)

Los y las participantes en los grupos de discusión han sido una selección de las personas participantes en la aplicación de la escala y en el análisis de situaciones (situación 1, de abuso físico; o situación 2, de abuso psicológico). Para la selección de los participantes se han seguido los siguientes criterios:

- Equidad de género (4 chicos y 4 chicas por grupo de discusión)
- Diversidad cultural (mínimo de 1 o 2 personas extranjeras o de procedencia extranjera por grupo, en función de la diversidad existente)
- Ser del mismo curso (1º o 2º de la E.S.O). Grupos no mixtos por curso.
- Participantes de las diferentes líneas de 1º y 2º de la E.S.O. en cada grupo de discusión configurado en el centro (2 grupos de discusión por centro).

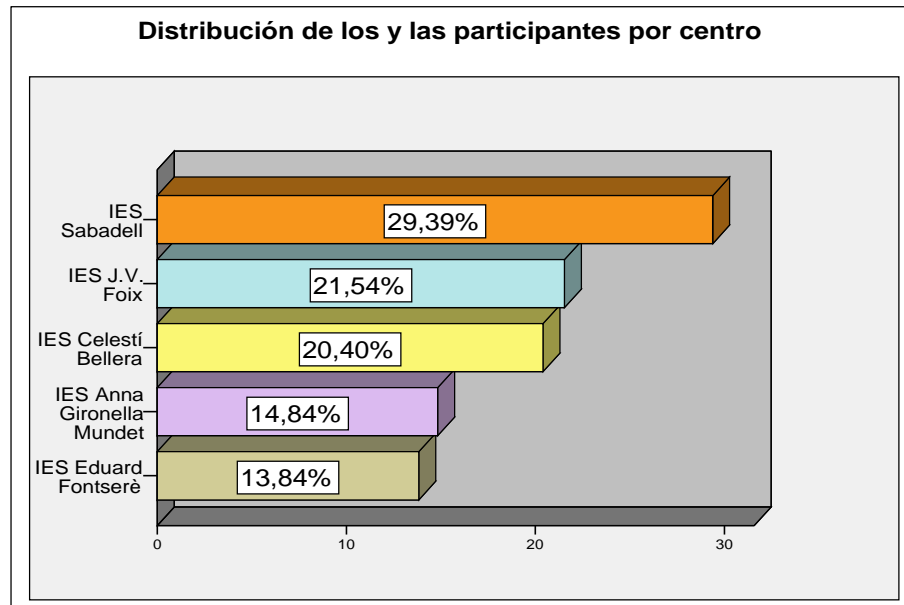
4.7.1. Características de los y las participantes

En este apartado, se presenta la descripción de forma conjunta de los y las participante en la investigación.

La descripción de las características por centro de los y las participantes así como los resultados por centro se puede consultar en el informe de resultados que se ha

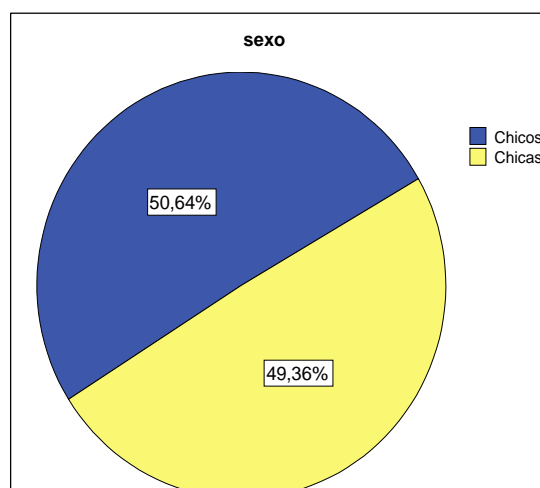
facilitado a los centros participantes (consultar anexo 1. Informe de resultados de los centros participantes).

Gráfico 4.1. Distribución por centro del alumnado participante.



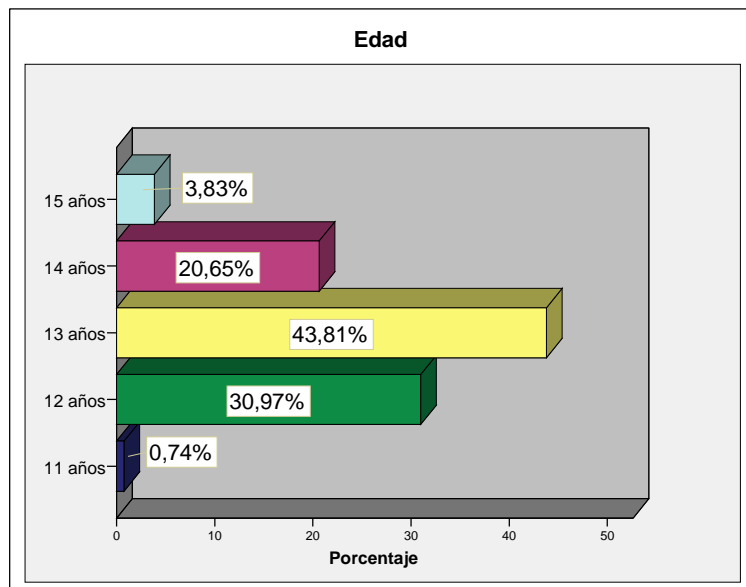
La distribución por centro varía en un margen de 16 puntos entre un centro y otro en función del número de líneas que tiene cada centro. Dado que uno de los criterios para participar en el estudio era aplicar las técnicas de recogida de datos en todas las líneas de primero y segundo de la E.S.O. se puede ver que algunos centros, como el IES Sabadell tienen mayor porcentaje de participantes, sin embargo, esta diferencia se ha tratado de compensar con otros centros participantes de características socio demográficas diferentes.

Gráfico 4.2. Distribución por sexo del alumnado participante.



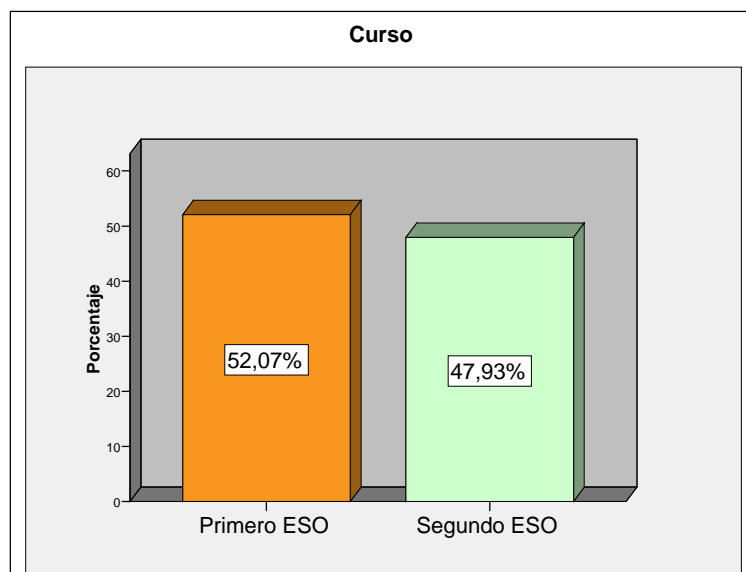
En cuanto a la distribución por sexo, la muestra ha sido distribuida de forma equitativa (50,64% chicos; 49,36% chicas).

Gráfico 4.3. Distribución por edad del alumnado participante.



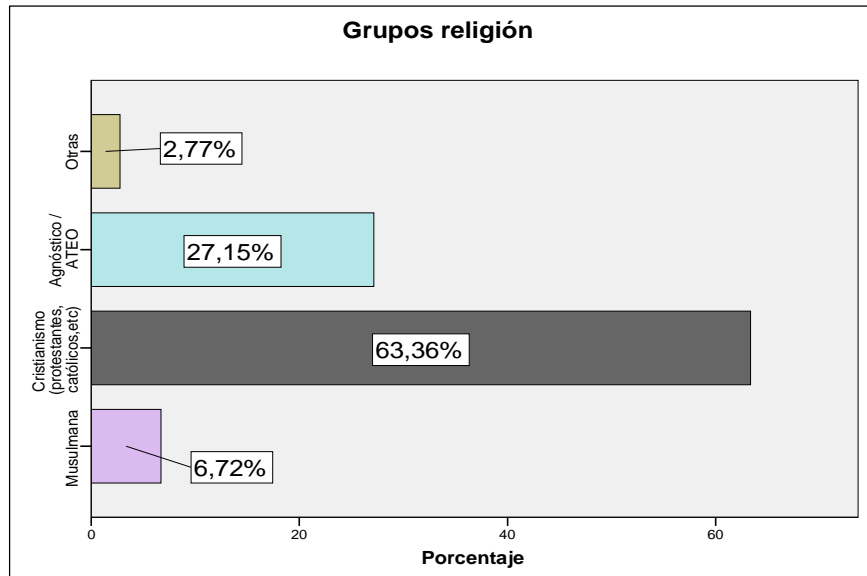
La distribución de la edad de los y las participantes se encuentra entre una franja de edad de 11 a 15 años, predominando la edad de 12, 13 y 14 años.

Gráfico 4.4. Distribución por curso del alumnado participante.



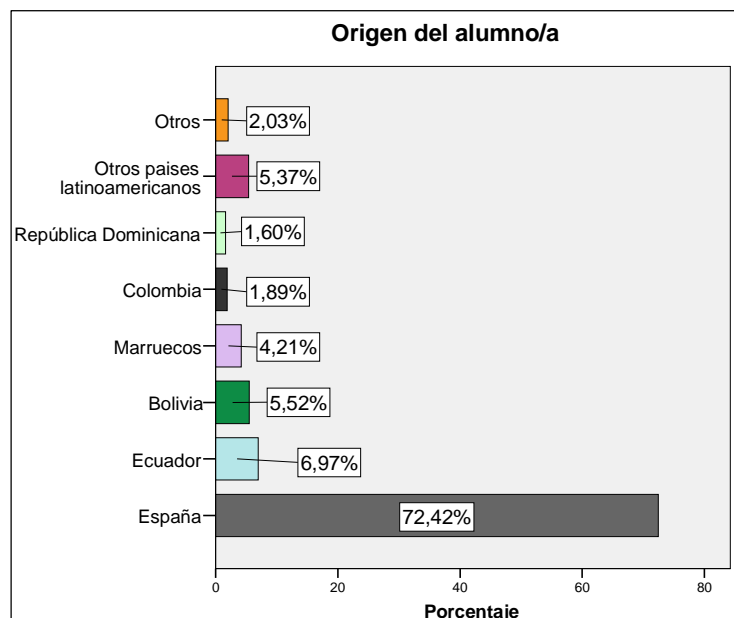
En el gráfico anterior se puede observar que la muestra es bastante equitativa en su distribución por curso: 52,07% de los y las participantes cursan primero de la E.S.O. en el momento de la recogida de datos y un 47,93% cursan segundo de la E.S.O.

Gráfico 4.5. Distribución por grupos según religión del alumnado participante.



La pertenencia o identidad religiosa que predomina en los y las participantes es la religión cristiana (incluidos protestantes, católicos y otras variantes del cristianismo), seguida de los y las participantes agnósticos. Es una minoría la religión musulmana.

Gráfico 4.6. Distribución del origen del alumnado participante.



En el gráfico anterior se observa que predomina la población autóctona. Tal y como se muestra en el gráfico, se han agrupado algunos países latinoamericanos bajo la etiqueta “otros países latinoamericanos” por su baja frecuencia entre los y las participantes del estudio, intentando mostrar de forma resumida la variedad de procedencia pese a que predomina de forma importante el origen español. Entre los y las participantes de origen español se encuentran personas que han nacido en España pero su origen cultural o familiar se corresponde con otros países (inmigración de primera, segunda o tercera generación) por ello, hemos preguntado de dónde son originarios sus padres para contextualizar la cultura de procedencia. Cabe señalar, tal y como se mostrará en los siguientes gráficos (origen de la madre y del padre) que en su mayoría el origen de los padres y madres de los y las participantes es autóctono (españoles).

Gráfico 4.7. Distribución del origen de la madre del alumnado participante.

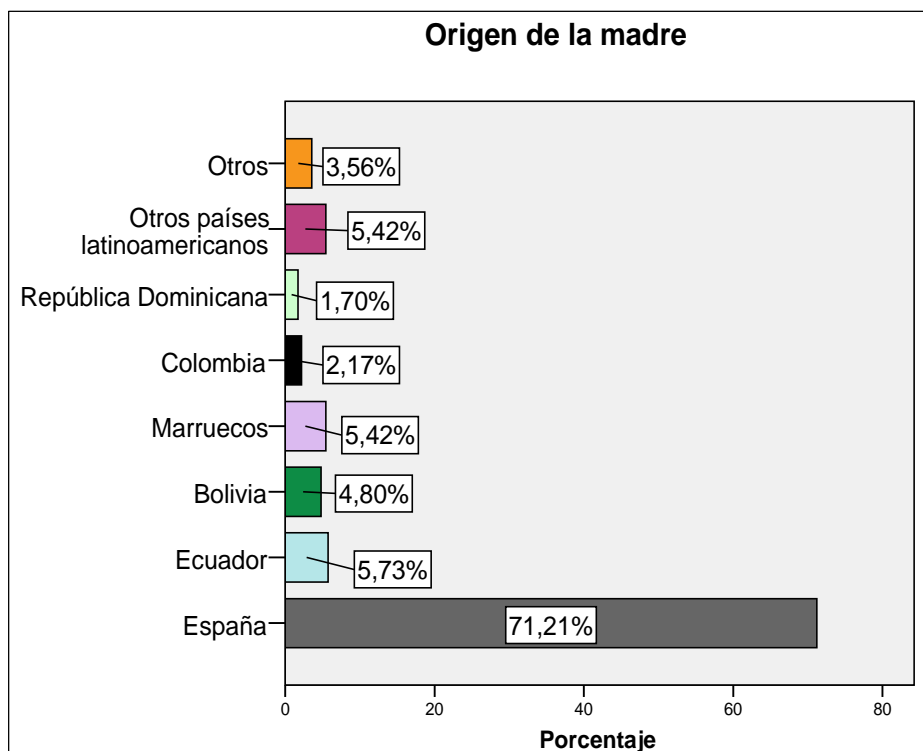
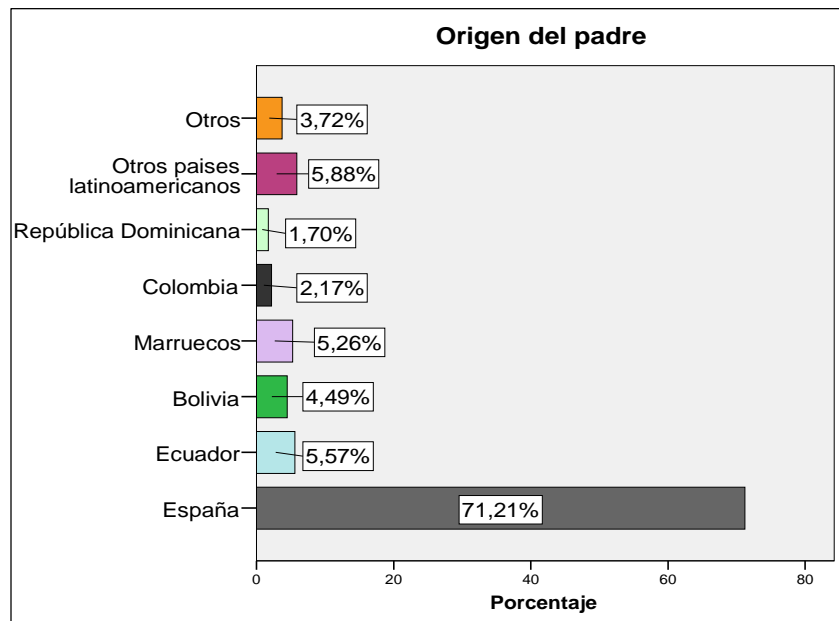
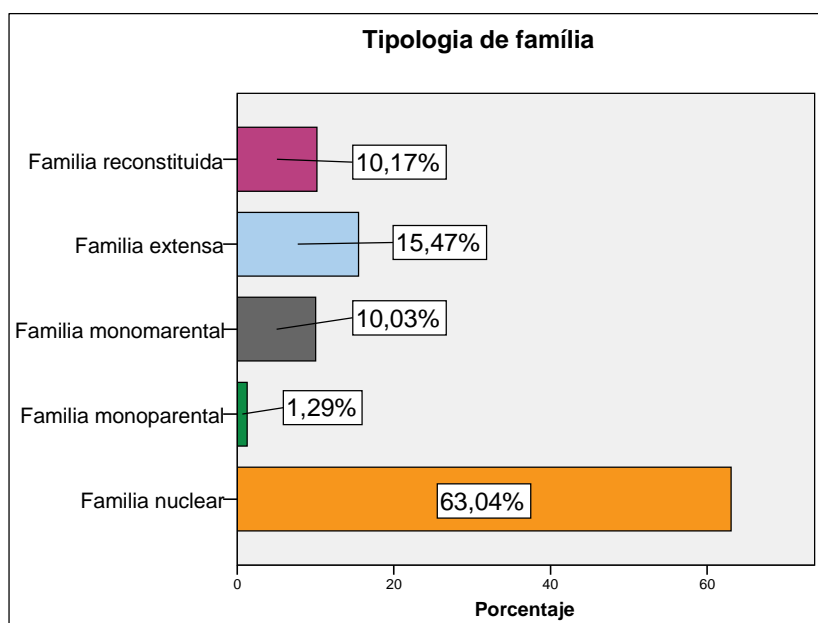


Gráfico 4.8. Distribución del origen del padre del alumnado participante.

Como se observa en el gráfico anterior, el origen de procedencia de la madre es principalmente español, seguido por Ecuador, Marruecos y otros países latinoamericanos. Del 72,42% de los y las alumnas de origen español sus madres son españolas en un 71,21%, por tanto solo un 1,21% del alumnado de origen español (nacimiento) en el que la madre es de procedencia extranjera. Con el origen del padre, sucede exactamente lo mismo, solo existe un 1,21% de padres extranjeros entre el alumnado de origen español.

Gráfico 4.9. Distribución de tipología de familia del alumnado participante.

Como se ha recogido en el gráfico anterior, se encuentran las siguientes categorías de tipología de familia: la familia nuclear (padre, madre e hijo/a) con un 63,04%; seguida de la familia extensa (se incluye en esta categoría cualquier tipo de familia -reconstituida, monomarental, monoparental, o nuclear- que conviva con otros familiares -abuelos, tíos, etc.-) con un 15,47%; la familia reconstituida (padre o madre separados que conviven con otras parejas e hijos) con un 10,17%; familias monomarentales (madre e hijo/a) en un 10,03% y monoparentales (padre e hijo/a) en un 1,29%. Se les indicó a los y las participantes que indicaran con qué personas vivían en el seno del hogar:

- Se excluyen las parejas de las madres o padres que no conviven con el o la participante (en estos casos, se considera familia monomarental o monoparental, ya que al no convivir con ellos no se consideran reconstituidas)
- Se excluye como tipología de familia las estructuras familiares reconstituidas por uno de los ex-conyugues si el o la participante no convive con este familiar de forma asidua (por ejemplo, chicos o chicas que viven en una familiar monomarental pero algunos fines de semana o vacaciones conviven durante un tiempo, con la familia reconstituida del padre). Se contempla como familia del o la participante la familia formada por la persona que tiene la custodia de forma continuada (del día a día del adolescente).

En conclusión, las características de los y las participantes en el estudio pueden resumirse de la siguiente manera:

- La distribución por centro no es equitativa al completo, predomina el número de participantes del IES Sabadell fruto de las diferentes líneas del centro.
- Distribución equitativa de los y las participantes según sexo.
- El promedio de edad se encuentra en torno a los 13 años.
- El grupo de religión dominante en los y las participantes es el cristianismo.
- Predomina el origen autóctono del alumnado y de sus padres.
- La tipología de familia que configura el seno del hogar de los y las participantes en el estudio es la familia nuclear tradicional (padre, madre e hijo/a) de forma mayoritaria.

4.8. LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

En la fase 1, diagnóstico de necesidades se utilizan diferentes técnicas de recogida de información:

- a) Análisis de situaciones (situación de abuso físico o situación de abuso psicológico)
- b) Grupos de discusión con adolescentes
- c) Entrevistas informales con el profesorado
- d) Diario de campo
- e) Escala de actitud hacia la violencia de género

A continuación se presenta de forma teórica las diferentes técnicas de recogida de información que se utilizan tanto en el estudio de corte cuantitativo como en la estudio de corte cualitativo.

Antes de profundizar en las técnicas de recogida de información se resumen los diferentes momentos del diagnóstico de necesidades en las que se ha recogido la información (fase 1):

- PRUEBA PILOTO (2007). IES de la comarca de la Anoia.
 - 1ª Prueba piloto (22 chicos/as 1ºESO): escala de actitud (28 ítems).
 - 2ª Prueba piloto (201 chicos/as. 1ºESO y 2ºESO.): escala actitud 28 ítems; 4 grupos discusión con adolescentes de 12 a 14 años; 1 grupo discusión con tutores 1º y 2º ESO.
- PRUEBA DEFINITIVA CENTROS (2008): 701 chicos y chicas: Escala de actitud (701), análisis de situaciones (701), grupos de discusión adolescentes (10), entrevistas informales con la dirección del centro y tutores. Centros participantes: IES Eduard Fontserè (l'Hospitalet del Llobregat del Llobregat), IES Anna G. Mundet (Barcelona), IES Celestí Bellera (Granollers), IES Sabadell (Sabadell), IES J.V. Foix (Rubí).

En la siguiente tabla 4.2, se resume la relación de instrumentos y fechas de aplicación:

Tabla 4.2. Relación de instrumentos y fechas de aplicación.

CENTRO	INSTRUMENTO			
	FASE MOTIVACIÓN: Primer contacto	APLICACIÓN ESCALA + ANÁLISIS TEXTOS	GRUPO DE DISCUSIÓN	DEVOLUCIÓN RESULTADOS
	FEEDBACK continuado (Entrevistas Informales) durante todo el proceso			
*IES Pla de les Moreres (centro piloto instrumentos)	Enero 2007 Coordinación pedagógica y dirección	1ªpiloto: 1/02/07 (solo escala) 2ªpiloto: 6/03/07 (solo escala)	14-01-08 (10 ESO) 14-01-08 (1º E.S.O.) 22-01-08 (2º E.S.O.) 21-01-08 (2º E.S.O.)	28-06-07. Reunión con tutores y tutoras de primer ciclo y dirección del centro
IES Eduard Fontserè	17/09/2008 10.30 a 12h reunión coordinación pedagógica y tutores y tutoras de primer ciclo de la E.S.O.)	14-10-2008 (de 9.15 a 11.45h grupo 2ºB, C, A) 17-10-2008 (de 10h a 12.45h grupo 1º A, B, C) (Se pilotan los análisis de situaciones para aplicarse en el resto de centros)	21-04-09 (1 E.S.O y 2 E.S.O)	12-07-10. Reunión de 10,30h a 13h con la coordinación pedagógica
IES Anna G. Mundet	1ª reunión el 6-02-09 con el profesor de contacto y el coordinador pedagógico 2ª reunión de motivación coordinador pedagógico + tutores 10-03-09	22-04-09 (1.E.S.O) 24-04-09 (2. E.S.O.) 21-04-09 (1 E.S.O) 20-04-09 (2 E.S.O.)	26-05-09 (1 E.S.O y E.S.O de 10h a 11.30h y 11.30 a 12.30h)	24-11-09. Reunión de 13.30 a 14.30h con la coordinación pedagógica y profesorado de primer ciclo.
IES Celestí Bellera	Reunió día 25-03-09 coordinador pedagógico y tutores	29-04-09 grupos 2 E.S.O 30-04-09 grupos 1 E.S.O.	20-05-09 (1 E.S.O. y 2 E.S.O de 10.15h a 11.15h a 11.45 a 12.45h)	13-01-10. Reunió con la coordinación pedagógica y profesorado de primer ciclo.
IES J.V. Foix	Primer contacto 21-01-2009 con el responsable de temas de salud. 2º contacto con la dirección y coordinadora pedagógica el 28-04-09	05-04-09, tres grupos de 1 E.S.O 07-04-09, tres grupos de 2 E.S.O.	13-05-09 (2ºE.S.O de 11.15h a 12.15h y 1º E.S.O de 12.15 a 13.15h)	08-05-10. Reunión con la dirección del centro, coordinación pedagógica y profesorado de primer ciclo.
IES Sabadell	Reunión previa con el profesor de contacto. Reunión de presentación del proyecto con tutores de primer ciclo y el coordinador pedagógico el 19-01-09	11-05-09 (5 grupos de 1º E.S.O.) 18-05-09 (5 grupos de 2º E.S.O)	09-06-09 (1º E.S.O y 2 E.S.O de 11h a 12h y de 12h a 13h)	----

4.8.1. Análisis de situaciones

Las técnicas documentales o el análisis documental permiten pasar de un documento primario (bruto) a un documento secundario (representación del primero). Entre los análisis documentales se puede analizar escritos, documentos numéricos o estadísticos, documentos de reproducción de imagen y sonido y documentos objetos (Visauta, 1989).

En la presente investigación, se utiliza el análisis documental de escritos (situación 1, abuso físico; situación 2, abuso psicológico) para poder indagar, a partir de una situación ficticia que se plantea a los y las participantes, la actitud ante ésta, su ajuste comportamental y algunos elementos cognitivos relacionados con la violencia de género, como por ejemplo, la identificación o no de la situación de abuso que se les presenta.

A) Creación de las situaciones de análisis

Partiendo de la baja percepción del riesgo que tienen los y las adolescentes se ha considerado oportuno que éstos no inventen una situación de abuso ya que podía darse que situaran la historia en etapas adultas. Por ello se plantearon dos situaciones, una de abuso físico y otra de tipo psicológico en parejas adolescentes de edades próximas a los y las participantes.

Los indicadores que se han utilizado para elaborar las situaciones o textos de análisis (tabla 4.3) han surgido de las revisiones sobre la literatura científica en violencia de género y jóvenes como por ejemplo la elaborada por Vézina y Hébert (2007):

Tabla 4.3. Tabla de indicadores para la elaboración de las situaciones.

	Tipo de Abuso	Indicadores	Creencias o atenuantes erróneos que aparecen en el caso
Situación 1 “Anna y Pedro”	Agresión física leve	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Agarrar del brazo fuerte ✚ Tirar objetos ✚ Nerviosismo (que genera agresividad) ✚ Empujar 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Carácter fuerte (puede camuflar una actitud violenta, confundiéndolo con rasgos del carácter) ✚ Nervios (el estrés no puede justificar la conducta agresiva) ✚ Arrepentimiento (el arrepentimiento, forma parte del ciclo de la violencia) ✚ Amor romántico (creer en él)
Situación 2 “Izan y Amalia”	Abuso psicológico	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Comportamiento dominante <ul style="list-style-type: none"> ○ Control restrictivo ○ Tácticas de control ○ Ideas distorsionadas de las relaciones de pareja ✚ Aislamiento de la red social ✚ Acciones celosas ✚ Chantaje emocional 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Amor romántico: <ul style="list-style-type: none"> ○ “Todo cambiará” ○ Percibir los celos como sinónimo de amor ○ Idea distorsionada de la relación de pareja (la víctima puede entender que el control y los celos son lo normal en una relación de pareja) ○ Temor de Amalia a perder a su pareja, etc.

Las situaciones⁵ y cuestiones para analizar por los y las participantes (consultar anexo 2 versión catalana) son las siguientes:

⁵ Situaciones elaboradas por la autora

a) *Situación 1 (Abuso físico)*

Ana y Pedro salen juntos hace unos meses. Ana tiene 14 años y Pedro 15. Los dos son amigos desde la infancia y van al mismo instituto. Ana está muy enamorada de Pedro pero hace un tiempo tienen problemas en su relación de pareja. Pedro tiene un carácter fuerte y cuando no está de acuerdo con alguna cosa se suele poner nervioso. En alguna ocasión la ha cogido fuerte del brazo o ha lanzado al suelo algún objeto para sacar su rabia. Últimamente discuten muy a menudo y hace unos días la discusión subió de tono. Pedro se puso muy nervioso y ha empujado a Ana. Pedro se ha arrepentido de lo que ha hecho y ha prometido que nunca más volverá a suceder. Ana cree en él.

Preguntas: indica con una cruz si eres chico o chica antes de responder:

1. ¿Crees que Pedro cumplirá lo prometido? ¿Por qué?
2. ¿Cómo crees que se siente Ana? ¿Y Pedro?
3. ¿Qué opinas de la situación de Ana y Pedro?
4. ¿Crees que la situación descrita es una situación de violencia? En caso afirmativo, indica qué tipo de violencia. Justifica la respuesta, tanto si es afirmativa como si es negativa.
5. ¿Crees que la historia descrita es una situación de malos tratos? Justifica la respuesta, tanto si es afirmativa como si es negativa.

b) *Situación 2 (Abuso psicológico)*

Izan tiene 14 años y Amalia 13. Salen juntos hace más de 4 meses. Izan es un poco celoso y trata de conocer todo lo que hace Amalia: le pregunta con quién sale, dónde va, a qué hora volverá a casa, etc. Amalia cree que es normal que Izan deba conocer todo lo que hace porque es su novio. Izan no está de acuerdo con la vestimenta de Amalia y le dice delante de todos "no me gusta que vayas así vestida". Amalia a veces se siente mal porque es su manera de vestir pero entiende que Izan le diga como debe vestir porque es su novio. A Amalia le molesta un poco no poder quedar con sus amigas de toda la vida porque Izan se pone celoso. Él le ha dicho que si queda con otros chicos será mejor dejar la relación. Amalia está muy enamorada de él y cree que todo cambiará con el tiempo, que el amor que siente por él hará que Izan confíe más en ella. En ocasiones, Amalia se siente sola porque como a Izan no les gusta que salga con sus amigas... ha dejado de salir con ellas. Poco a poco, tiene menos contacto con su grupo de amigos, pero a la vez, se siente contenta de vivir este amor junto a Izan.

Preguntas: Indica con una cruz si eres chico o chica antes de responder.

1. ¿Crees que Izan se comporta así porque quiere mucho a Amalia? Justifica la respuesta.
2. ¿Crees que Amalia está actuando correctamente? ¿Por qué? (Si crees que actúa correctamente, indica cómo crees que debería actuar?)
3. ¿Crees que el amor "puede con todo" y que la relación cambiará y mejorará gracias al amor?
4. ¿Cómo crees que se siente Amalia? ¿E Izan? Explica la respuesta
5. ¿Crees que la situación descrita es una situación de violencia? En caso afirmativo, indica qué tipo de violencia. Justifica la respuesta tanto si es afirmativa como si es negativa.
6. ¿Crees que la situación descrita es una situación de malos tratos? En caso afirmativo, indica qué tipo de malos tratos. Justifica la respuesta tanto si es afirmativa como si es negativa.

Como se observa, las dos situaciones o casos ficticios que los y las adolescentes analizan presentan preguntas abiertas para guiar la comprensión y análisis del texto. En la siguiente tabla 4.4 se recoge la relación de las preguntas de reflexión de la situación 1 y 2 con las dimensiones que diagnóstica (actitudinal, comportamental o cognitiva).

Tabla 4.4. Relación de las preguntas de reflexión con las dimensiones.

Situación de análisis	Pregunta	Dimensión
Situación 1 (Física)	➤ ¿Crees que la situación descrita es una situación de violencia? En caso afirmativo, indica que tipo de violencia. Justifica la respuesta, tanto si es afirmativa como si es negativa.	COGNITIVA
	➤ ¿Crees que la historia descrita es una situación de malos tratos? Justifica la respuesta, tanto si es afirmativa como si es negativa	
	➤ ¿Crees que Pedro cumplirá lo prometido? ¿Por qué?	ACTITUDINAL
	➤ ¿Qué opinas de la situación de Ana y Pedro?	
	➤ ¿Cómo crees que se siente Ana? ¿Y Pedro?	COMPORTAMENTAL
Situación 2 (Psicológica)	➤ ¿Crees que la situación descrita es una situación de violencia? En caso afirmativo, indica qué tipo de violencia. Justifica la respuesta tanto si es afirmativa como si es negativa.	COGNITIVA
	➤ ¿Crees que la situación descrita es una situación de malos tratos? En caso afirmativo, indica qué tipo de malos tratos. Justifica la respuesta tanto si es afirmativa como si es negativa.	
	➤ ¿Crees que Izan se comporta así porque quiere mucho a Amalia? Justifica la respuesta.	ACTITUDINAL
	➤ ¿Crees que el amor “puede con todo” y que la relación cambiará y mejorará gracias al amor?	
	➤ ¿Crees que Amalia está actuando correctamente? ¿Por qué? (Si crees que actúa correctamente, indica cómo crees que debería actuar?	COMPORTAMENTAL
➤ ¿Cómo crees que se siente Amalia? ¿E Izan? Explica la respuesta		

B) Proceso de recogida de datos mediante el análisis de situaciones (situación de abuso físico o situación de abuso psicológico)

Los textos de análisis (situación 1 y situación 2) se reparten a los y las participantes de forma aleatoria, unos responden a la situación uno y otros a la situación dos. El reparto de las situaciones para analizar se ha realizado de forma conjunta en la aplicación de la escala de actitud. Se entrega al alumnado la escala de actitud grapada junto al análisis de texto que le toca a cada sujeto analizar (situación 1 o situación 2). Se ha tratado, al repartir ambos instrumentos (escala y situación de análisis) que los dos compañeros de mesa no tuvieran la misma situación o texto para analizar con el fin de evitar que puedan influirse mutuamente en las respuestas y análisis de la situación. Al pasar la situación de análisis grapada junto a la escala de actitud permite:

- Tener identificada la puntuación total en la escala (cuantitativa) con las respuestas del análisis de la situación.
- Obtener los datos identificativos (origen del alumno, sexo, origen de los padres, tipo de familia, etc.) recogidos en la escala de actitud que serán los mismos para la situación analizada ya que el sujeto responde de forma conjunta primero a la escala y seguidamente a la situación de análisis.

Las situaciones de análisis se aplicaron de forma experimental durante la prueba definitiva de la escala de actitud en el primer centro, IES Eduard Fontserè. Como el resultado de estos primeros análisis de situaciones de los y las participantes daba lugar a un estudio de contenido en profundidad así como la complementariedad de los datos con otras técnicas de recogida de información, se decidió aplicarlo en los centros restantes.

C) Análisis de contenido

Una vez que los datos se han recogido con garantías de calidad científica se procede al tratamiento de la información de las respuestas, reflexiones y justificaciones que han realizado los y las participantes en referencia a la situación de análisis 1 y 2.

Dado que se cuenta con un número significativo de situaciones de análisis (701) se ha optado por analizar los 97 primeros análisis de situaciones que han realizado los y las participantes de forma cualitativa mediante el programa informático Atlas ti 5.0 y posteriormente repetir el análisis de éstos 97 primeros con los 604 análisis restantes mediante una matriz de datos del programa informatizado SPSS.

El análisis de contenido de las “situaciones de análisis” (701 textos) resulta inviable para su análisis cualitativo, de ahí que se use otro método de análisis de contenido de tipo cuantitativo pero tratando de no perder las posibilidades que ofrece el análisis cualitativo. El análisis cualitativo de los 97 primeros documentos de las reflexiones de los y las participantes sobre las situaciones 1 y 2 permite marcar las variables que han configurado la matriz de datos del SPSS, estando siempre abiertos a poder incorporar aquellas variables que surjan durante la introducción de los datos en SPSS.

El sistema de codificación del contenido es de tipo deductivo. Se parte de una propuesta de categorías de análisis fruto de la literatura científica en violencia de género en adolescentes, de los indicadores que han configurado la construcción de los textos de análisis y de las preguntas de reflexión sobre los mismos. Dada la naturaleza cualitativa de los datos, aunque se han previsto las categorías de análisis se han ampliado y modificado siempre que ha sido necesario con el fin de no perder datos que puedan ser interesantes de recoger en alguna de las categorías previstas. Una vez explorados los análisis de las situaciones de abuso físico (situación 1) o de abuso psicológico (situación 2), se han configurado las dimensiones de análisis y su categorización para conformar la posterior matriz de datos SPSS para analizar la totalidad de situaciones o textos. Cabe insistir en que el proceso ha sido deductivo fruto de la propia naturaleza de las preguntas de reflexión, que en parte permitían predecir las posibles respuestas, en sentido afirmativo o negativo, como por ejemplo, en la pregunta sobre la situación, si es o no es una situación de violencia. A continuación, se muestra la tabla de codificación de las situaciones analizadas de forma cualitativa.

Tabla 4.5. Codificación de las situaciones de análisis.

CÓDIGO	SUBCODIGO	SIGNIFICADO
C1promesa (p.1)	C1promesaS	Caso 1. Si cumplirá lo prometido
	C1promesaN	Caso 1. No cumplirá lo prometido
	C1pqNcumplira	Caso 1. Por qué no cumplirá la promesa
	C1pqScumplira	Caso 1. Por qué si cumplirá la promesa
	C1sentimientos-A	Caso 1. Qué crees que siente Ana. Sentimientos negativos
C1sentimientos (p.2)	C1sentimientos+A	Caso 1. Qué crees que siente Ana. Sentimientos positivos.
	C1sentimientos-P	Caso 1. Qué crees que siente Pere. Sentimientos negativos
	C1sentimientos+P	Caso 1. Qué crees que siente Pere. Sentimientos positivos.
	C1sentimientos-APQ	Caso 1. Por qué sentimientos negativos de Ana
	C1sentimientos-PPQ	Caso 1. Por qué sentimientos negativos de Pere
C1opinión (p.3)	C1sentimientos+APQ	Caso 1. Por qué sentimientos positivos de Amalia
	C1sentimientos+PPQ	Caso 1. Por qué sentimientos positivos de Pere
	C1opiniónAna	Caso 1. Qué opinas de la situación de Ana
C1violencia (p.4)	C1opiniónPere	Caso 1. Qué opinas de la situación de Pere
	C1violenciaN	Caso 1. No situación de violencia
	C1violenciaS	Caso 1. Sí situación de violencia.
	C1violenciaSPQ	Caso 1. Violencia sí, por qué
C1maltrato (p.5)	C1violenciaNPQ	Caso 1. Violencia no, por qué.
	C1violenciaTipo	Caso 1. Tipo violencia
	C1maltratoN	Caso 1. No situación maltrato
	C1maltratoS	Caso 1. Sí situación maltrato
	C1maltratoSPQ	Caso 1. Maltrato sí, por qué
C1otros	C1maltratoNPQ	Caso 1. Maltrato no, por qué
	C1maltratoTipo	Caso 1. Tipo maltrato
	C1otros	Otros aspectos comentados del caso 1
C2opiniónamar (p.1)	C2opiniónamarS	Caso 2. Se comporta así por que la quiere
	C2opiniónamarN	Caso 2. Se comporta así porque no la quiere
	C2opiniónamarSPQ	Caso 2. Si es amor porque...
	C2opiniónamarNPQ	Caso 2. No es amor porque...
C2actuación (p.2)	C2actuaciónC	Caso 2. Actuación correcta de Amalia
	C2actuaciónI	Caso 2. Actuación incorrecta de Amalia
	C2actuaciónCPQ	Caso 2. Actuación correcta de Amalia porque...
C2amor (p.3)	C2actuaciónIPQ	Caso 2. Actuación incorrecta de Amalia porque...
	C2amorS	Caso 2. El amor sí puede con todo
	C2amorN	Caso 2. El amor no puede con todo
	C2amorSPQ	Caso 2. El amor sí puede con todo porque...
	C2amorNPQ	Caso 2. El amor no puede con todo porque...
C2sentimientos (p.4)	C2sentimientos-A	Caso 2. Qué crees que siente Amalia. Sentimientos negativos
	C2sentimientos+A	Caso 2. Qué crees que siente Amalia. Sentimientos positivos.
	C2sentimientos-I	Caso 2. Qué crees que siente Izan. Sentimientos negativos
	C2sentimientos+I	Caso 2. Qué crees que siente Izan. Sentimientos positivos.
	C2sentimientos-APQ	Caso 2. Por qué sentimientos negativos de Amalia
	C2sentimientos-IPQ	Caso 2. Por qué sentimientos negativos de Izan
C2violencia (p.5)	C2sentimientos+APQ	Caso 2. Por qué sentimientos positivos de Amalia
	C2sentimientos+IPQ	Caso 2. Por qué sentimientos positivos de Izan.
	C2violenciaN	Caso 2. No situación de violencia
	C2violenciaS	Caso 2. Sí situación de violencia
	C2violenciaNPQ	Caso 2. Violencia no, por qué
C2maltrato (p.6)	C2violenciaSPQ	Caso 2. Violencia si, por qué
	C2violenciaTipo	Caso 2. Tipo de violencia
	C2maltratoN	Caso 2. No situación maltrato
	C2maltratoS	Caso 2. Sí situación maltrato
C2otros	C2maltratoNPQ	Caso 2. Maltrato no, por qué
	C2maltratoSPQ	Caso 2. Maltrato si, por qué
	C2maltratoTipo	Caso 2. Tipo de maltrato
C2otros	C2otros	Otros aspectos comentados del caso 2

A partir de la codificación y análisis del contenido se generan las diferentes variables de la matriz de datos del SPSS y sus categorías, facilitando el análisis y la descripción de los resultados. Además de permitir la descripción cuantitativa de los datos permite aportar los matices cualitativos ya que no se pierden gracias a las notas del diario de campo y a la flexibilidad de cambio de la matriz en los casos en que ha sido necesario para recoger alguna de las aportaciones. Por último, cabe señalar que la introducción de los análisis de las situaciones en SPSS ha permitido crear variables de tipo resumen como: identificación de las situación de violencia y maltrato físico e identificación de la situación de violencia y maltrato psicológico; y también ha permitido identificar a las personas que responden a las situaciones con los datos identificativos de la escala y poder comparar los resultados de las puntuaciones más bajas y más elevadas de la escala de actitud con las reflexiones realizadas en la situación 1 y 2. Todo esto quedará desarrollado en el capítulo de resultados.

4.8.2. Grupos de discusión con adolescentes

Krueger (1991) define el grupo de discusión como *“una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente de siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión”* (p.24)

Coincidiendo con Gil (1992), los grupos de discusión constituyen una técnica de recogida de información de datos de naturaleza cualitativa. Esta técnica es considerada como la principal técnica cualitativa para la recogida de información, de ahí que, en ocasiones, hablar de investigación cualitativa remite a hablar de grupos de discusión (Suárez, 2005). Los grupos de discusión permiten recoger información mediante la confrontación de ideas de los y las participantes del grupo artificial formado (Lara y Ballesteros, 2007).

En el estudio de corte cualitativo se opta por la técnica de los grupos de discusión frente a otras técnicas grupales. Por ello, a continuación se contextualiza de forma breve el origen, fundamentación y rasgos característicos de esta técnica de recogida de datos.

Coincidiendo con Gil (1992) y Amorós (2006) se cree adecuado en el presente estudio el uso de las discusiones en grupo especialmente para la obtención de datos relativos a las percepciones, actitudes y creencias en torno a la violencia de género. Su utilización, en contraste con otras técnicas de recogida de datos, puede proporcionar resultados interesantes.

Los grupos de discusión se utilizan frecuentemente en investigaciones de tipo socioeducativo, potenciando una diversidad de experiencias grupales con diferentes funciones y finalidades (Gil, 1992).

Tal como se ha señalado, el grupo de discusión resulta interesante cuando se trata de preguntarse el “qué” o el “porqué” de una actitud, opinión o comportamiento.

De igual manera que sucede con las entrevistas en profundidad o historias de vida, el grupo de discusión requiere del habla, por ello, para describir esta técnica es necesario situarla en el discurso social, ya que el discurso emitido es una totalidad, forma parte del proceso de interlocución de los y las participantes que en conjunto forman el discurso (Suárez, 2005).

La ventaja principal de esta técnica radica en la posibilidad que ofrece a un grupo de personas de compartir sus opiniones en un medio ambiente neutro. El objetivo de llevar a término grupos de discusión es constatar y profundizar en los factores que pretenden una acción o actitud particular. El grupo de discusión facilita la comprensión de los comportamientos y actitudes durante el debate o discusión. Con esta técnica se reconstruye el medio social, se realiza la dinámica de grupo y los individuos pueden iniciar el intercambio de conocimiento e ideas. Una de las principales ventajas de esta técnica es que facilita, por su flexibilidad, la obtención rápida de opiniones sobre temas específicos (Amorós, 2006).

Esta técnica también presenta algunas limitaciones. La cantidad y calidad de las respuestas van a variar según las personas que componen el grupo. Además, las dinámicas de grupo también pueden tener sus efectos negativos: algunos participantes pueden ser reservados y no animarse a participar, especialmente si el tema es delicado o tienen cierta implicación emocional; es conveniente recordar que el espacio o medio creado en el grupo de discusión es un contexto reconstruido y artificial, no corresponde con el medio natural; la discusión se da en un grupo limitado de personas; existe la influencia del dinamizador o dinamizadora por la forma en que se plantean las preguntas, por el orden de las mismas, etc. que pueden involuntariamente influir en los resultados.

No obstante a sus limitaciones, su potencialidad para indagar en actitudes, percepciones y creencias son significativas de ahí que se opte por utilizar esta técnica tratando de realizarla con el máximo rigor científico y de mitigar las limitaciones de la misma.

La selección de los y las participantes que conforman el grupo es intencional, llevada a cabo por la investigadora, ya que no se busca la generalización de la información recogida sino la confrontación de ideas. Se trata de incluir en el grupo a personas que reproduzcan un discurso de relaciones significativas para la temática que se discute, y para ello, la investigadora o investigador debe definir previamente las características relevantes de los y las participantes con relación a la temática que se quiere investigar (Lara y Ballesteros, 2007).

A) Procedimiento para el desarrollo de los grupos de discusión

En la introducción del presente apartado se han definido las características de los grupos de discusión frente a otras técnicas de recogida de datos grupales (asambleas, simposio, seminarios, etc.). Su capacidad para confrontar ideas y poder indagar en actitudes, opiniones, creencias, percepciones, etc. han sido los principales motivos para su uso en el estudio.

Para preparar los grupos de discusión se establecieron diferentes etapas (Amorós, 2006) que se recogen de forma resumida en la tabla 4.6.

Tabla 4.6. Preparación de los grupos de discusión de los y las adolescentes de 1º y 2º E.S.O.

PREPARACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE LOS Y LAS ADOLESCENTES		
ETAPAS	DIMENSIONES	OBSERVACIONES
Preparación- implicación de la dinamizadora	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la dinámica de los grupos de discusión - Moderar los grupos 	<ul style="list-style-type: none"> - Tener claro los objetivos que se persiguen en el análisis de necesidades formativas.
Selección de los y las participantes y composición de los grupos	<ul style="list-style-type: none"> - Nº participantes por grupo (8) - Características para formar los grupos: Edad - género – diversidad cultural - Invitación 	<ul style="list-style-type: none"> - La investigadora será quien realice la selección de los y las participantes según los criterios que acordamos y en presencia del profesorado. - La investigadora y el profesorado invitan a participar a los y las adolescentes.
Preparación del clima y el contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Selección del espacio: - En el centro educativo - Facilitado por el centro - Disponibilidad de una hora - Distribución flexible del mobiliario - Sin distracciones - Comunicación - Visibilidad caras - Personal - Confianza 	<ul style="list-style-type: none"> - Asegurarse de la adecuación del espacio. - Asegurarse de que todos los y las participantes saben donde deben acudir - Dar la bienvenida. - Prestar atención a los aspectos personales y a los detalles que pueden hacerles sentirse cómodos. - Estar abiertos a que alguien no desee participar y permitir abandonar el grupo si no desea continuar.
Diseño de la dinámica y elaboración del guión	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio: - Presentación - Funciones de la dinamizadora - Duración - Grabación - Confidencialidad - Clima - Desarrollo: - Guión de preguntas - Finalización: - Síntesis y conclusión - Producción 	<ul style="list-style-type: none"> - El grupo esta moderado por la investigadora. - La dinamización se orienta en el guión de preguntas. - Asegurarse de que las preguntas son entendidas por todos los y las participantes. - Prever el material necesario para registrar la producción del grupo (grabadoras). - Realizar la síntesis por escrito del contexto y desarrollo del grupo. - Realizar la transcripción de la discusión.

- Preparación e implicación de la dinamizadora: la persona que dinamiza los grupos de discusión es la propia investigadora, por ello, existe garantía del conocimiento de los objetivos del diagnóstico de necesidades así como de los *objetivos del grupo de discusión*:

- Indagar en la identificación de las diferentes formas de violencia de género
- Identificar la percepción del riesgo ante la violencia de género
- Conocer los mitos y creencias de los y las adolescentes con relación a la violencia y amor romántico
- Detectar necesidades formativas

- Selección de los y las participantes:

La selección de los y las participantes es intencional. Los criterios son: edad, género y diversidad cultural.

Se realizan con estos criterios los 4 primeros grupos de discusión piloto para comprobar su viabilidad en el centro de pilotaje de la escala, IES Pla de les Moreres, con el fin de adecuar las preguntas y orientarlas con relación a los objetivos del grupo de discusión.

En la prueba definitiva se realizan 10 grupos de discusión, 2 grupos de discusión por centro, uno constituido por chicos y chicas de primero de E.S.O. en cada centro y otro de discusión conformado por chicos y chicas de segundo de E.S.O. en cada centro. En total, en cada centro se realizan 2 grupos diferenciados por nivel (1º y 2º E.S.O).

Los grupos se han seleccionado teniendo en cuenta los **criterios** de equidad de distribución por sexo, heterogeneidad entre las personas que lo componen y diversidad de origen y cultura, de este modo se puede crear un entorno artificial muy similar al contexto social de los y las adolescentes. Esta heterogeneidad permite la diversidad de opiniones y confrontación de ideas desde la óptica persona tanto de género como de origen y cultura.

- Preparación del clima y contexto:

El espacio en que se desarrollan los grupos de discusión se da en los propios IES de los y las participantes. La dirección del centro facilita el aula para realizar el grupo de discusión con primero y segundo de de la E.S.O. de forma independiente.

El espacio facilitado es independiente al aula en la cual se encuentran el resto de alumnado del mismo nivel educativo, facilita un clima distendido, sin distracciones, comunicativo, personal, etc.

Se informa de la actividad que se va a realizar en la propia aula donde están realizando sus actividades académicas cotidianas. En ese mismo momento, la investigadora selecciona a los y las participantes (teniendo en cuenta los criterios de selección citados anteriormente) y les invita a realizar la actividad. Se les informa que no es obligatorio participar. Una vez se configura el grupo la propia investigadora les acompaña al aula donde se desarrollará.

Previamente a la selección de los y las participantes para el grupo de discusión como para aplicar los otros instrumentos se demanda al profesorado que informe de aquellas particularidades o situaciones personales que puedan afectar al alumnado con relación a la temática de estudio, para evitar poner en situaciones incómodas al alumnado que pueda estar en un contexto de violencia doméstica.

- Diseño de la dinámica y elaboración del guión:

La dinamizadora de los grupos de discusión cuenta con el guión para moderar el grupo. El proceso contempla tres fases: preparación y motivación, desarrollo de las preguntas y por último, los agradecimientos y comentarios libres.

Preparación y motivación: para iniciar la dinámica la dinamizadora se presenta al grupo y contextualiza el proyecto en el que se inscribe la participación de los y las adolescentes. A continuación, explica cómo se va a desarrollar la sesión. Los puntos a seguir son:

- Como los y las participantes se conocen, primero se presenta la dinamizadora y solicita poder grabar la discusión, explicándoles que la información que se registre es totalmente confidencial y exclusiva para su uso en la investigación. Una vez realizada la presentación se les agradece su participación y se resalta la importancia de su colaboración, y por ende, las opiniones de todos los asistentes, por lo que es crucial que se respeten todas las opiniones y que puedan expresarse con total tranquilidad y confianza.
- Después se comenzará el debate, la dinamizadora explica que será ella quien se encargará de exponerles algunas cuestiones generales sobre la violencia de

género, que moderará el debate y al final hará un resumen de lo que se haya hablado.

- Se les informa de que el grupo tendrá una duración de una hora aproximadamente y que, posteriormente, podrán incorporarse a su clase con el resto de compañeros y compañeras.

Desarrollo de las preguntas: Se comienza con una pregunta general que permite iniciar la conversación e identificar el nivel de conocimiento sobre la violencia de género. A continuación se va indagando en los conocimientos y experiencias con relación a la violencia de género, la percepción del problema con relación a los y las adolescentes de su edad para pasar por último a la síntesis de la sesión y propuestas metodológicas de los y las adolescentes para trabajar la temática con otros iguales. De forma complementaria al guión orientativo de preguntas, la dinamizadora podrá realizar cuestiones que considere necesarias para complementar o matizar la información que va apareciendo en el grupo en función de los objetivos que se persiguen.

Cierre del grupo: Por último, como cierre del grupo de dinamización, se agradece a todos y todas su participación en el grupo y la buena predisposición. Por último, se plantea si hay otras cuestiones que quieran comentar y se da por finalizado el grupo tras esta cuestión. Posteriormente la dinamizadora toma notas en su diario de campo sobre el clima y funcionamiento del grupo y realiza la transcripción el mismo día de realización del grupo de discusión para evitar perder información si algunos fragmentos no se graban con la suficiente calidad.

B) El guión de preguntas para dinamizar los grupos de discusión

Tal y como se ha señalado en la selección de los y las participantes, se han realizado 4 grupos de discusión piloto y 10 grupos de discusión con los y las participantes de la aplicación definitiva de las diferentes técnicas de recogida de datos. El pilotaje del guión del grupo de discusión piloto (consultar anexo 3) ha permitido mejorar el guión de preguntas. A continuación se presenta el guión de preguntas definitivas del grupo de discusión:

Guión grupo discusión adolescentes (definitivo)

Objetivo:

- Indagar en la identificación de las diferentes formas de violencia de género
- Identificar la percepción del riesgo ante la violencia de género
- Conocer los mitos y creencias de los y las adolescentes en torno a la violencia y amor romántico
- Detectar necesidades formativas

Estructura:

Concepto

- ¿Conocéis algún caso de violencia de género? ¿Podéis poner algún ejemplo?
- ¿Qué entendéis vosotros y vosotras por la violencia de género?
- ¿Creéis que en general, los chicos y chicas de vuestra edad, tienen claro qué es la violencia de género?

Percepción

- ¿Creéis que las chicas, por el hecho de ser chicas, reciben más violencia que los chicos?
- ¿Creéis que en chicos y chicas de vuestra edad, se puede dar la violencia de género –maltrato hombre-mujer?
- ¿Creéis que el amor todo lo puede? ¿Existe la media “naranja”?
- ¿Por qué creéis que algunas chicas de vuestra edad perdonan a sus novios ante una situación de malos tratos? (*indagar y profundizar en los mitos sobre el amor romántico y violencia de género*)

Propuestas:

- ¿Qué creéis que se tendría que hacer para sensibilizar mejor a los y las adolescentes?
- ¿Creéis que se debería dialogar y reflexionar sobre este tema?
- ¿Os gustaría que en vuestro IES se trabajara este tema? ¿Por qué? ¿Cómo? (*Ejemplos que podemos preguntar: actividades de papel y lápiz, actividades de ordenador, sesiones informativas, etc.*)

C) Análisis de contenido

Tal y como se ha introducido en el análisis de contenido de las situaciones ficticias, dado que la información recogida mediante los grupos de discusión es de carácter cualitativo se ha utilizado el programa informático Atlas ti 5.0 para su análisis.

El proceso de codificación o categorización de los grupos de discusión ha sido deductivo ya que se parte del análisis previo de las situaciones o textos y de la revisión de la literatura científica en violencia de género. Para realizar un proceso inductivo con todo el rigor científico que ello implica se debería analizar los datos antes de consultar la revisión de la literatura científica en la materia. Dado que la revisión científica de la literatura en violencia de género y adolescentes ha sido previa al inicio del diagnóstico y continuada durante todo el proceso, no sería ético hablar de un proceso inductivo en el análisis de contenido. Pese a que se parte de un proceso deductivo, cabe insistir en que ha sido un proceso totalmente abierto a las nuevas categorías emergentes y a la modificación de las preestablecidas.

Se ha utilizado para el análisis de contenido de los grupos de discusión la codificación que se muestra en la tabla 4.7.

Tabla 4.7. Codificación de los grupos de discusión.

DIMENSIÓN	Categoría (código)	Definición del código
CONCEPTO	Cejemplo	Ejemplos o casos que conocen de violencia de género
	Cdefinición	Definición que los chicos/as participantes dan de la violencia de género
PERCEPCIÓN	PviolenciaporGénero	La percepción que tienen los participantes en relación al grado de conocimiento sobre el concepto de la violencia de género entre sus iguales.
	Priesgo	Percepción del riesgo de sufrir violencia de género en la edad adolescentes (en iguales)
CREENCIAS	CAR	Creencias en torno al amor romántico: el amor “puede con todo”, existe la media naranja, etc.
	CPerdón	Creencia en torno a las causas que llevan a una chica o una mujer a perdonar a su agresor en una situación de malos tratos.
	Mitos violencia	Mitos en torno a la violencia de género: qué causa la violencia de género, qué justificaciones puede existir, etc.
	Croles de género	Creencias respecto al papel social de la mujer y del hombre: profesiones, qué puede o no puede hacer una mujer, etc.
	Opinión	Opinión respecto algún aspecto de la violencia de género, relacionado con la justificación de un acto de violencia.
PROPUESTAS* *	Pactividades	Propuestas de actividades y temáticas educativas para contribuir a prevenir (trabajar) la violencia de género desde el ámbito formal.
	PmetPC	Propuestas de metodologías audiovisuales para trabajar la violencia de género en el ámbito formal (videojuegos, vídeos, etc).
	PmetOral	Propuestas de metodologías auditivas-oral dónde el conocimiento se transmita por esta vía
	PmetEscrita	Propuestas de metodologías tradicionales, como la de “papel y lápiz” para trabajar la temática
	PmetOtros	Propuestas mixtas de metodologías, y los pros y contras de usar una metodología u otra.
INTERÉS*	InterésPropio	Interés que tienen respecto a trabajar el tema en su IES
	InterésOtros	Percepción del interés o disposición de sus compañeros/as para trabajar éste tema en su IES
Otros	Otros	Otros aspectos comentados en los grupos de discusión que no por su disparidad no se recogen en las dimensiones anteriores.

* * Esta dimensión, igual que la siguiente, tienen objetivos metodológicos. Nos permitirá garantizar una parte del funcionamiento del programa si partimos de las propuestas de los y las adolescentes. Diseñar un programa donde ellos también han opinado sobre el “cómo”. Tiene finalidad metodológica, no diagnóstica.

*La dimensión interés, nos facilita datos a nivel metodológico identificar el interés de los y las adolescentes en la posibilidad de trabajar o participar en un programa o actividad sobre violencia de género. Tiene finalidad metodológica no diagnóstica.

4.8.3. Entrevistas informales

En términos generales se define la técnica de la “entrevista” como la conversación entre dos o más personas con la finalidad de obtener información.

Los objetivos de las entrevistas informales con la dirección del centro y profesorado de primer ciclo de la E.S.O. de los centros participantes son:

- Motivar a los centros a participar en el estudio.
- Realizar el “feedback” del proceso de investigación.
- Informar y reflexionar sobre los resultados del diagnóstico de necesidades.
- Presentar la propuesta de programa y valorar su viabilidad de aplicación.

Estas conversaciones entre la investigadora, dirección del centro y el profesorado (especialmente tutores/as) de primero y segundo de la E.S.O. se realizan de forma presencial, telefónica y vía email, según la necesidad de cada momento.

La devolución de los resultados se realiza de forma presencial con el profesorado participante en el estudio y con invitación extensible al resto de profesorado del centro interesado en los resultados. En esta reunión de devolución, se realiza un intercambio de propuestas bidireccional entre el profesorado y la investigadora en relación con las diferentes ideas para el diseño del programa socioeducativo. La reunión se registra mediante grabadoras digitales de audio, con autorización de los y las implicadas, con el fin de facilitar el diálogo y poder recoger todas las propuestas que facilitan los centros para el diseño del programa.

El contacto, como se ha señalado, se ha realizado de forma continuada y por diferentes vías, independientemente de nuestra necesidad de asistir o no al centro en ese momento de la investigación. Se ha tratado de mantenerlos informados durante todo el proceso por vía email o teléfono con el fin de evitar que puedan sentirse utilizados únicamente para recabar información de su alumnado.

Hubiera sido óptimo hacer más partícipe al profesorado tanto en la recogida de datos como en el proceso de diseño del programa, pero siendo conscientes del sobre trabajo de los mismos, se ha tratado de recoger la información desde diferentes fuentes procurando que todo ello no comporte el incremento del trabajo realizado por el

profesorado con relación al estudio. Éste último aspecto es una limitación del estudio que se ha tenido presente y que se ha tratado de compensar mediante la recogida de datos con las entrevistas informales y la triangulación de fuentes.

Las entrevistas informales han dado lugar a reflexiones durante el proceso, las cuales se recogen en el diario de campo de la investigadora para introducir las mejoras pertinentes durante el proceso de investigación.

Los temas de las entrevistas informales son muy diversos: desde aspectos organizativos, hasta problemas en el centro relacionados con la violencia de género y adolescentes, violencia y bandas, sexismo en las aulas, etc. En estas entrevistas algunos centros han solicitado que colaboremos con ellos para trabajar la temática después de recibir la devolución de los resultados y también por demanda del propio alumnado participante en el diagnóstico de necesidades. Ante la demanda explícita y la necesidad sentida por el profesorado y dirección del centro se les facilita materiales en prevención de violencia de género e incluso, se realiza alguna sesión formativa e informativa a los y las adolescentes participantes, todo ello, tras finalizar la etapa diagnóstica para no interferir en los resultados del estudio. En su conjunto, estas acciones continuadas han permitido poder mantener el contacto después de finalizar la primera fase y motivarles para participar en la fase de pilotaje del programa que se propondrá como proyección futura de la tesis.

4.8.4. Diario de campo

El diario o notas de campo es un instrumento de recogida de datos, anécdotas y reflexiones que nos ha acompañado a lo largo de la investigación.

El diario de campo recoge:

- Aspectos objetivos y observaciones que se detectan a través de las entrevistas informales, la aplicación de las escalas, las situaciones de análisis y los grupos de discusión.

- Nos permite recoger y organizar parte importante de la información y sistematizarla por medio de cuadros o tablas que se presentan a lo largo de la tesis.
- Sirve para describir la vida de los grupos, los aspectos favorables o difíciles que se sobrellevan tanto en la aplicación de la escala o las situaciones de análisis como en los grupos de discusión y entrevistas informales.
- Facilita la expresión de sentimientos y percepciones durante el proceso de investigación y análisis de datos.
- Y por último, pero el más importante, permite reflejar día a día el trabajo de investigación que hemos realizado con nuestras potencialidades y limitaciones, la resolución de conflictos y reflexiones en la toma de decisiones cotidianas en el proceso de investigación, etc.

En el anexo 3 se pueden consultar algunas de las páginas escaneadas del diario de campo.

4.8.5. La Escala Likert: escala de actitud hacia la violencia de género

Las escalas Likert se desarrollan en torno a los años 30 como técnica de recogida de información utilizada para estudiar las diferencias individuales de actitudes de los sujetos (Lara y Ballesteros, 2007).

Como señalan las autoras citadas, las escalas Likert miden una misma actitud desde diferentes aspectos de la misma. La técnica Likert, desde el punto de vista de la medición, toma un nivel de medida ordinal indicando si el sujeto que responde la escala tiene una actitud favorable o desfavorable al ítem que se valora. La puntuación final de la escala indica si la actitud que se mide en el sujeto es favorable o desfavorable.

Las actitudes es uno de los elementos más relevantes y estudiados en investigación socioeducativa porque condicionan el comportamiento de la persona, ya que ésta se asocia a tres factores: al conocimiento que se posee acerca de la actitud; la

interpretación subjetiva y la valoración afectiva de la situación y el comportamiento que expresa el sujeto ante esa situación (Visauta, 1989).

Para recoger la información sobre las actitudes se suelen usar escalas Likert, que tal y como hemos señalado anteriormente, ofrecen distintas puntuaciones de valoración de la situación analizada que gradúan la actitud hacia posturas más favorables o desfavorables.

Para elaborar la escala de actitud ante la violencia de género (escala Likert) del estudio se sigue el proceso que se detalla a continuación:

- Definir las dimensiones que se puede evaluar sobre la actitud hacia la violencia de género
- Preparación de los ítems iniciales
- Asignación de puntuaciones a los ítems y a los sujetos (del 1 al 5): la puntuación más elevada, en la escala significa un mayor rechazo hacia la violencia (actitud positiva ante la violencia de género).
- Validación del instrumento: Aplicaciones pilotos para validar la escala
- Aplicación definitiva

A) Definición de las dimensiones a evaluar sobre la actitud hacia la violencia de género

La escala que se propone tiene dos dimensiones: “violencia” y “género”. Se han diferenciado estas dos dimensiones pero es preciso señalar que la dimensión “género” es también violencia en cuanto que se refiere a la violencia de género. Se realiza la diferenciación de estas dos dimensiones para poder distinguir si los y las adolescentes rechazan las actitudes que hacen referencia a la violencia en sentido amplio (p.ej. La conducta violenta es innata en el hombre, forma parte de su naturaleza) y las que hacen referencia al género (p.ej. La economía del hogar la debe controlar únicamente el hombre).

En la siguiente tabla 4.8 de especificación se recogen las puntuaciones máximas y mínimas teóricas en cada una de las dimensiones y los ítems que configuran estas dimensiones:

Tabla 4.8. Tabla de especificación.

	Puntuación Mínima teórica (x1)	Puntuación Intermedia teórica (x3)	Puntuación Máxima teórica (x5)	\bar{X} real
GÉNERO (ítems: 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 14, 17, 19, 20)	12	36	60	¿Que puntuación media real obtendrán en la escala?
VIOLENCIA (ítems: 1, 2, 8, 11, 13, 15, 16, 18)	8	24	40	
TOTAL	20	60	100	

Tal y como se observa en la tabla anterior, la puntuación mínima teórica esperada para la dimensión de género es de 12 y de 8 para la dimensión violencia. La puntuación máxima teórica que se puede sacar en género es 60 y en violencia 40. Las puntuaciones intermedias en género y violencia se corresponden con la puntuación “indeciso” o “neutral” que se sitúa en las puntuaciones teóricas de 36 y 24 respectivamente. La máxima puntuación teórica que se puede obtener en la escala en su total (violencia y género) es de 100. La puntuación total mínima teórica es de 20 y la intermedia de 60. Con relación a estas mínimas, intermedias y máximas teóricas se interpretan los resultados obtenidos en la escala (la media de puntuaciones) por centro, por género, etc. Siendo la puntuación 100 la máxima teórica y la mayor puntuación de rechazo hacia la violencia de género en la escala.

B) Preparación de los ítems iniciales

Como toda técnica e instrumento de recogida de información requiere definir de forma clara el objeto de medición, en este caso, la actitud hacia la violencia de género. Una vez se define la actitud se analiza y recoge enunciados de acorde con ella. Para la elaboración de los enunciados será necesaria la revisión de la literatura científica en violencia de género y adolescentes así como la consulta de otros instrumentos para medir la actitud hacia la violencia de género (Lara y Ballesteros, 2007).

Como señala la autora, los ítems propuestos se deben expresar como juicios de valor, ante los cuales los sujetos se posicionaran según su grado de acuerdo o desacuerdo, en la escala de gradación. La formulación de los ítems puede estar de forma positiva y negativa evitando formular ítems que no expresen ningún posicionamiento o actitud, y se recomienda que se usen de forma aleatoria para no agrupar los juicios positivos y los juicios negativos de forma explícita y diferencial en la redacción de los mismos.

C) Asignación de puntuaciones a los ítems y a los sujetos (del 1 al 5): la puntuación más elevada, en nuestra escala significa un mayor rechazo hacia la violencia.

Una de las formas típicas de responder o de graduar las respuestas a los juicios en las escalas Likert, y así se ha graduado en el estudio, es la siguiente:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indiferente
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Como señala Lara (2007) no es necesario que las categorías sean exactamente las mismas que las expuestas anteriormente. En nuestro instrumento hemos adaptado la categoría “indiferente” y la hemos puesto como “indeciso o neutral”.

Como se ha apuntado anteriormente, en las escalas de actitud tipo Likert, aunque son escalas de tipo nominal se han categorizado las posibles respuestas del 1 al 5, siendo el 1 la respuesta totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Aunque no es rigurosamente formal convertir las respuestas en valores del 1 al 5 –dándole un orden de medida “escala ordinal”- se ha realizado para poder obtener estadísticos descriptivos que permitan realizar inferencias en la población.

Aunque no sea rigurosamente formal, la literatura científica e investigación en actitudes ha optado por este tipo de estudio estadístico, siendo aceptado por la

comunidad científica, siempre y cuando, se tenga en cuenta que los resultados obtenidos deben de ser relativizados.

Con relación a la graduación de las puntuaciones, una vez determinada la misma (del 1 al 5) se debe tener especial cuidado con los ítems formulados de forma negativa (juicios que expresan una actitud negativa, aceptación de la violencia) para que no puntúen de igual forma que los juicios positivos (juicios de rechazo hacia la violencia). En la escala, se ha recodificado los juicios negativos (la categoría “completamente en desacuerdo (1)” equivaldrá a 5 y el “completamente de acuerdo (5)” equivaldrá a 1. De este modo, se podrá calcular los totales y el resultado se interpretará de la siguiente manera: cuanto más elevada la puntuación significa que mayor rechazo existe hacia la violencia de género.

D) Validación del instrumento: Aplicaciones pilotos para validar la escala

La escala de actitud se ha pilotado dos veces y se ha introducido las mejoras correspondientes fruto del: análisis estadístico de validez y fiabilidad (consultar anexo 5); la revisión por juezas externas de la Universidad de la Laguna y profesorado de la Universidad de Barcelona; las mejoras introducidas por la investigadora a partir de la propia experiencia durante la primera aplicación piloto de la escala. El proceso de evolución y mejora de la escala se puede seguir de forma más pormenorizada en el anexo 5. En la siguiente tabla, se recoge de forma resumida las aplicaciones para la validación y mejora de la escala.

Tabla 4.9. Resumen de las aplicaciones de la escala para su validación.

ESCALA DE ACTITUD VALIDACIÓN						
FECHA Y LUGAR	Aplicación	Ítems	n	Alpha de Crombach	¿Cambios? (consultar anexo 5)	
IES Pla de les Moreres (1-02-07)	1 PILTO	28	22	0.581-0.650	Si	Revisión lenguaje de algunos ítems y eliminar ítem 17.
IES Pla de les Moreres 6-3-07	2 PILOTO	27	201	0.816-0.824	Si	Revisión lenguaje y eliminación de 7 ítems para dejar la escala en número par. Reordenación de los ítems en su posición en la escala. Introducción de más datos identificadores del alumnado y familia. Validación por dos jueces externos.
* IES Eduard Fontserè ⁶ IES Anna G. Mundet IES Celestí Bellera IES Sabadell IES J.V. Foix	DEFINITIV A	20	701	0.752-0.763 (alpha disminuye porque se ha reducido el número de ítems)	Versión catalán y castellano	--

La primera versión de la escala de actitud hacia la violencia de género tiene 28 ítems, que recogen temáticas relacionadas con las creencias y valores (históricas, religiosas, mitos, etc.), los roles de género tradicionales, la legislación y aspectos estructurales (organización económica, social, etc.). Estas temáticas se han agrupado en dos grandes dimensiones: “violencia” y “género” tal y como se ha explicado con anterioridad. En la dimensión “violencia” se incluyen los ítems relativos al uso general de la violencia, la legislación, etc. En la dimensión “género” se incluyen los mitos en torno a los roles tradicionales de género, las creencias y valores sexistas, etc. Ambas son inseparables en cuanto que configuran de forma conjunta la violencia de género y micromachismos,

⁶ * IES Eduard Fontserè, Hospitalet del Llobregat. Fechas aplicación escala: 14-10-08 y 17-10-08

* IES Anna G. Mundet, Barcelona. Fechas aplicación escala: 20-04-09, 21-04-09, 22-04-09, 24-04-09

* IES Celestí Bellera, Granollers. Fechas aplicación escala: 29-04-09 y 30-04-09

* IES Sabadell, Sabadell. Fechas aplicación escala: 11-05-09 y 18-05-09.

* IES J.V.Foix, Rubí. Fechas aplicación escala: 05-04-09 y 07-04-09.

pero nos pareció interesante usarlas como dos dimensiones ya que nos puede abrir múltiples posibilidades y matices en el análisis de los resultados.

Los ítems, igual que en las escalas posteriores corregidas, se pueden puntuar de 1 a 5, siendo el 1 totalmente en desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo.

Para el estudio de esta primera versión de la escala se revisan las posibles correcciones y mejoras de validez y fiabilidad de la escala si se eliminan o modifican algunos de los ítems que hacen disminuir la validez y fiabilidad. Todo el proceso de ítems eliminados y propuestas de mejora queda recogido en el anexo 5.

La segunda prueba piloto se aplica a un número mayor de alumnado y se vuelve a realizar el mismo estudio estadístico del análisis de validez y fiabilidad. Siguiendo los mismos criterios que en la prueba piloto 1, se proponen mejoras en la escala tanto para mejorar la validez y fiabilidad como para aumentar la comprensión de la redacción de algunos ítems que, en su aplicación ocasionan dificultad de comprensión.

Tanto la escala piloto 1 como la escala piloto 2 se aplicó en el IES Pla de les Moreres a alumnado de primero y segundo de la E.S.O. Para aplicar las escalas se dispone de una hora de clase, aunque no siempre sea necesario utilizar toda la hora. El tiempo de aplicación varía en función del grupo pero en todos ellos existe tiempo suficiente con la hora planificada y cedida por el centro.

La escala, tal y como se ha señalado, se revisa por juezas o evaluadoras de la Universidad de la Laguna y por profesorado de la Universidad de Barcelona. Las revisiones se producen en relación con la legibilidad del documento, el contenido y la claridad de formulación de los ítems. Se valoran las sugerencias y se incorporan aquellas que consideramos oportunas para mejorar la escala que se usa en la “aplicación definitiva” (consultar anexo 5).

E) Aplicación definitiva

La aplicación definitiva se realiza en cinco Institutos Públicos de Educación Secundaria de Cataluña en alumnado de primero y segundo de la E.S.O: IES Eduard Fontserè, IES

Anna G. Mundet, IES Sabadell, IES Celestí Bellera y IES J.V. Foix. Para la aplicación definitiva se sigue el mismo proceso que en las aplicaciones piloto: se pide una hora de clase y en esta hora se pasa la escala. A diferencia que en el pilotaje, en la aplicación definitiva se agota toda la hora cedida ya que se pasa junto a la escala el análisis de situaciones (situación 1 o 2) que deben analizar los y las participantes.

La escala definitiva cuenta con dos versiones, catalán y castellano. A continuación se presenta la escala definitiva en versión castellano. Pueden consultar la escala definitiva en versión catalán en el anexo 5.

ESCALA DE ACTITUD HACIA LA VIOLENCIA DE GÉNERO® (versión castellano)

Nombre del centro:.....

Localidad:.....Edad:..... Sexo: Chico Chica

Curso:.....Grupo:.....

Religión: Musulmana **Tu lugar de origen es**.....

Cristiana **El lugar de origen de tus padres:** Padre.....

Protestante

Madre.....

Agnóstico

Otras Cuál.....

Yo me siento... (Puedes marcar varias opciones):

Catalán Español Latinoamericano

Gitano Payo Marroquí Otros Cuál.....

Estructura familiar: (puedes marcar todas las que sean necesarias)

Padre Madre Hermanos Abuelos Otros familiares

Compañero/a sentimental del padre o madre

Estamos realizando un estudio de “violencia de género” en el que nos gustaría contar con tu participación. Tu opinión sincera podrá ayudar a buscar soluciones a problemas diarios. El cuestionario es anónimo, por lo que te pedimos la máxima sinceridad en cada una de las respuestas. ¡Tómate tu tiempo para marcar las respuestas, el tema lo requiere! A continuación encontrarás algunas afirmaciones, expresa tu grado de acuerdo con la totalidad de las frases que te presentamos. Marca con una cruz, el número que se corresponde con tu opinión:

- 1- Totalmente en desacuerdo (TD)
- 2- Más bien en desacuerdo (D)
- 3- Indeciso o neutral (N)
- 4- Más bien de acuerdo (A)
- 5- Totalmente de acuerdo (TA)

1. Totalmente en desacuerdo (TD) / 2. Más bien en desacuerdo (D) / 3. Indeciso o neutral (N)/ 4. Más bien de acuerdo (A)/ 5. Totalmente de acuerdo (TA)					
	TD	D	N	A	TA
Las víctimas del maltrato, a veces, se lo buscan, lo provocan.	1	2	3	4	5
Creo que la ley debe proteger más a las mujeres en los casos de violencia de género.	1	2	3	4	5
Llorar no es cosa de niñas	1	2	3	4	5
Las mujeres y los hombres deben tener los mismos derechos (sociales, laborales, políticos....)	1	2	3	4	5
La economía del hogar la debe controlar únicamente el hombre	1	2	3	4	5
Una sociedad más justa es una sociedad en la cual los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos	1	2	3	4	5
Creo que las mujeres deben de llegar vírgenes al matrimonio. Con los hombres es diferente, no importa si llegan vírgenes o no.	1	2	3	4	5
Si un hombre pega a una mujer una única vez, no es grave	1	2	3	4	5
Las mujeres no deben trabajar fuera del hogar, deben estar en casa, realizando las labores domésticas.	1	2	3	4	5
Los chicos deben tener más libertad de horarios que las chicas, ellos corren menos peligro (violaciones, agresiones....) que las chicas.	1	2	3	4	5
Creo que es una falta de respeto cuando una pareja discute y se insulta.	1	2	3	4	5
Los hombres son más fuertes (físicamente, emocionalmente...) que las mujeres. Los hombres son el sexo fuerte y la mujer el sexo débil.	1	2	3	4	5
La conducta violenta es innata en el hombre, forma parte de su naturaleza.	1	2	3	4	5
Yo veo bien, que tanto hombres como mujeres tomen la iniciativa en las relaciones de pareja. No veo diferencia en que el deseo sexual lo exprese un hombre o una mujer.	1	2	3	4	5
En ocasiones, sólo la violencia ayuda a resolver los conflictos.	1	2	3	4	5
Creo que se debería de trabajar para prevenir la violencia de género.	1	2	3	4	5
Los hombres no tienen que ayudar a sus mujeres en las labores del hogar (limpiar, barrer...) porque ese trabajo es de las mujeres	1	2	3	4	5
Creo que los malos tratos se deben de denunciar siempre, independientemente de quien sea el agresor (marido/esposa, novio/a, amigo/a, jefe/a...), sin excepciones.	1	2	3	4	5
Las mujeres y los hombres son igual de inteligentes	1	2	3	4	5
Una mujer puede realizar los mismos trabajos que un hombre.	1	2	3	4	5

Con relación a la escala definitiva y a los resultados cabe señalar que se ha realizado la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov (ver tabla 4.10). Como se puede comprobar, los resultados de los y las participantes no siguen la ley normal.

Tabla 4.10. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

		TOTAL GÉNERO	TOTAL VIOLÉNCIA	TOTAL
N		659	654	620
Parámetros normales(a,b)	Media	50,04	32,37	82,82
	Desviación típica	7,059	4,395	9,813
Diferencias extremas	más Absoluta	,101	,098	,096
	Positiva	,079	,050	,050
	Negativa	-,101	-,098	-,096
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,589	2,519	2,386
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Aunque los resultados se desarrollaran en el capítulo de resultados, se cree oportuno señalar en el presente capítulo estos aspectos estadísticos que determinan el tipo de pruebas (pruebas no paramétricas) con las que se trabaja la matriz de datos.

Se puede observar en la siguiente tabla (ver tabla 4.11) que la asimetría es negativa en la dimensión teórica del género, en la dimensión teórica de violencia así como en el total de la escala. La media, la mediana y la moda se encuentran alrededor de puntuaciones que consideramos elevadas, tendiendo la asimetría hacia la derecha (puntuación más elevada).

Tabla 4.11. Estadísticos y asimetría.

		TOTAL GÉNERO	TOTAL VIOLÉNCIA	TOTAL
N	Válidos	659	654	620
	Perdidos	42	47	81
Media		50,04	32,37	82,82
Mediana		51,00	33,00	85,00
Moda		54	34	88
Desv. típ.		7,059	4,395	9,813
Asimetría		-,922	-,729	-,972
Error típ. de asimetría		,095	,096	,098
Curtosis		1,153	,606	1,676
Error típ. de curtosis		,190	,191	,196
Rango		46	26	67
Mínimo		14	14	33
Máximo		60	40	100
Percentiles	10	40,00	26,50	70,00
	20	44,00	29,00	76,00
	25	46,00	30,00	77,00
	30	47,00	30,00	79,00
	40	49,00	32,00	81,00
	50	51,00	33,00	85,00
	60	53,00	34,00	87,00
	70	54,00	35,00	89,00
	75	55,00	36,00	90,00
	80	56,00	36,00	91,00
90	58,00	38,00	94,00	

La puntuación mínima teórica en género es de 12, la intermedia de 36 y la máxima de 60. Los resultados en las puntuaciones totales de la escala referidas al género muestran puntuaciones elevadas, y por tanto una asimetría negativa (coef. -0.922, error típico, 0.095). Las puntuaciones son altas; la puntuación mínima ha sido de 14 en un mínimo teórico de 12 y algunas personas han obtenido la puntuación máxima teórica. Solo existe un 10% que las puntuaciones son menores a 40.

En la dimensión violencia también se da una asimetría negativa (coef. -0.729, error 0.096). Los resultados totales en la dimensión violencia tienen un mínimo real de 14 sobre un mínimo teórico de 8 y un máximo real de 40 consiguiendo puntuar alguna persona en el máximo teórico. Solo existe un 10% que las puntuaciones son menores a 26.5.

El total de puntuación de la escala (dimensión género + dimensión violencia) también se da la asimetría negativa (coef. -0.972, error, 0.098). En la puntuación total se observa que existe un número mayor de puntuaciones positivas que se sitúan por encima de la puntuación intermedia teórica. En las puntuaciones totales la mínima teórica es de 20 y en los y las participantes la puntuación mínima total ha sido de 33. La puntuación total máxima ha sido de 100 coincidiendo con la puntuación máxima teórica. Solo existe un 10% que las puntuaciones son menores a 70.

Aunque se han introducido algunas puntuaciones (las mínimas y máximas de la escala) para explicar que éstas no siguen la ley normal y que se da una asimetría negativa, los datos quedarán desarrollados en el capítulo de resultados donde se explicará la tabla de especificación de las puntuaciones teóricas y las reales.

F) Análisis de los datos

Una vez que los datos (701 escalas) se recogen con garantías de calidad científica se procede a su tratamiento mediante el programa informático de estadística SPSS 15. Para ello se tienen presente las recomendaciones de algunos autores como las de Martínez (2007):

1. Se depuran los datos y se seleccionan de entre toda la información recogida aquella que se ajusta a los criterios de precisión, rigor y objetividad de la investigación. Se desechan aquellas escalas que determinados sujetos han respondido sin leer o pensar adecuadamente.
2. Tras la depuración de los datos, se procede a la organización de los mismos para facilitar su tratamiento. Para ello, hemos organizamos las escalas impresas y rellenas por carpetas según el centro y por nivel (primero o segundo de la E.S.O.). Todas las escalas están numeradas del 1 al 701. El identificador numérico que anotamos en la escala se corresponde con el identificador que introducimos en la matriz de SPSS para poder tener identificados los casos de la matriz con la escala en papel y con el análisis de texto que ha realizado el sujeto (situación 1 o 2).

La matriz del SPSS permite ordenar de forma adecuada los datos en función de las variables a las que representan y de los sujetos que los hayan emitido. Esta matriz será la que posteriormente permita realizar el análisis estadístico de los datos.

3. Una vez introducido todos los datos en la matriz se realiza una revisión exhaustiva de los datos con el fin de evitar al máximo de errores en la introducción de los mismos, los cuales, podrían afectar de forma negativa a la validez y fiabilidad de nuestros resultados.

4.9. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información recogida a lo largo del proceso es una información de carácter cualitativo y cuantitativo de ahí que se haya explicitado en el uso de cada instrumento el método de análisis. En algunos instrumentos, como en el análisis de texto, la técnica de recogida de la información es cualitativa pero se analiza primeramente de forma cualitativa, mediante el análisis de contenido con Atlas ti, y posteriormente de forma cuantitativa con SPSS.

La extracción de las conclusiones se realiza desde el inicio de la actividad de recogida de datos, ya que la actividad de la persona que investiga no se limita únicamente a registrar la información sino que conlleva la reflexión permanente sobre el proceso y el contenido de los datos obtenidos. Hemos tratado de recoger y reflejar este proceso reflexivo en el diario de campo para ayudarnos a organizar el proceso de análisis y reflexión a lo largo del estudio. Estas reflexiones ayudan a agrupar las aportaciones en dimensiones que dan lugar a la interpretación de conjeturas fundamentales. Las dimensiones actitudinal, comportamental y cognitiva guían el análisis desde su inicio y se pretende seguir esta lógica en el análisis de contenido y de los datos para presentar los resultados desde estas tres dimensiones, sin diferenciar las aportaciones por instrumentos o naturaleza del estudio (cualitativo o cuantitativo). La finalidad de tratar de mantener esta lógica durante el proceso es poder nutrir y complementar los resultados de estas tres dimensiones con la triangulación de métodos, instrumentos, fuentes y revisión teórica.

4.10. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Como recoge el código de buenas prácticas de la Universitat de Barcelona (2010) los y las investigadoras deben realizar un proceso cuidadoso tanto en el diagnóstico como en la interpretación.

En el presente capítulo, se ha tratado de presentar la reconstrucción ordenada de la realidad desde los planteamientos que han regido la investigación diagnóstica descriptiva-comprensiva. En el apartado del diseño del estudio se ha justificado el diseño que corresponde con un diseño multimétodo compuesto por dos estudios: cuantitativo y cualitativo.

Se ha tratado de verificar las aportaciones, sobre todo desde la investigación cualitativa, para que los resultados sean creíbles y por tanto con rigor científico.

En las investigaciones cualitativas se cuestiona en numerables ocasiones, el rigor científico y la ética de la investigación cualitativa. Por ello, constituyen dos apartados del capítulo de metodología, con el fin de reflexionar sobre los aspectos que se consideran con respecto a estos dos constructos.

En la investigación, especialmente en el estudio cualitativo que suele ser más cuestionado en cuanto al rigor científico o grado de certeza de los resultados, se procura seguir los criterios regulativos y metodológicos citados por Bartolomé (1986):

- *Credibilidad*: La credibilidad del estudio se asegura mediante el uso de diferentes técnicas de recogida de información, diferentes informantes y complementariedad de métodos. Por ello, se maneja la triangulación de datos, fuentes, instrumentos y métodos para asegurar la certeza y credibilidad de los resultados, además de poder triangular todos estos datos y contenido con la revisión de la literatura científica en violencia de género y adolescencia. Por otro lado, se trata de aumentar la credibilidad del estudio mediante el feedback con el profesorado durante el proceso de recogida de datos, así como durante el intercambio y mejora del proceso. Hacer partícipe del proceso al profesorado, aunque no sea una investigación cooperativa-participativa, hace

que el profesorado crea más en los resultados que si no existe el “feedback” y las entrevistas informales durante todo el proceso.

- *Transferibilidad:* La transferibilidad es posible tanto para quienes llevan a cabo de forma activa la investigación como para el profesorado implicado durante el proceso, ya que, de cada resultado que se obtiene durante los intercambios entre investigadora-profesorado da lugar a reflexionar, comprender y ubicar en la realidad educativa las necesidades que detectamos con el fin de encontrar alternativas de mejora.
- *Dependencia o consistencia de los datos:* La durabilidad de los datos en el tiempo se puede garantizar si no existe intervención educativa al respecto. Los resultados diagnósticos que se obtienen (ver capítulo 5) señalan necesidades educativas ante la violencia de género, las cuales, no desaparecerán en el tiempo si no se interviene de forma socioeducativa para mejorar la realidad.
- *Confirmabilidad:* Para encontrar el máximo consenso de la información que se obtiene en los diferentes momentos del estudio, así como en el propio diseño del programa, se contempla el feedback continuo con el profesorado y con otros investigadores e investigadora expertas en el diseño de programas socioeducativos.

4.11. ÉTICA

Las consideraciones de validez y credibilidad en investigaciones cualitativas llevan a abordar implicaciones éticas en la investigación cuantitativa y cualitativa, pero especialmente en la cualitativa.

Los procedimientos que se derivan para garantizar la calidad de los estudios cualitativos pivotan alrededor del rigor y la ética. Por ello, recientemente se ha publicado en nuestra universidad el código de buenas prácticas (Universitat de Barcelona, 2010) para facilitar herramientas que garanticen el rigor y la ética en nuestras investigaciones. Según Sandín (2003) una de las características esenciales de

la investigación cualitativa con relación a la ética es la inexistencia de un instrumento mediador entre el investigador y la realidad. El investigador cualitativo utiliza diversas estrategias de recogida de información, las cuales, de manera mayoritaria le obliga a: relacionarse de manera más o menos intensa con los y las participantes de la investigación; realizar estancias de trabajo -por lo general prolongadas- y establecer vínculos con los y las profesionales del campo de investigación; la inmersión en el campo y los vínculos establecidos dificultan el equilibrio entre el rol de investigador y el de persona cercana y sensible hacia la realidad que trata de conocer y comprender, etc.

Se debe considerar, y así se ha procurado durante todo el estudio, las obligaciones individuales que conciernen a la persona investigadora con relación a los derechos de las personas implicadas y los compromisos adquiridos con los centros.

Algunos de los derechos de los y las participantes son relativos a: la confidencialidad de todas las informaciones recogidas; permanecer en el anonimato si lo desean; derecho a no proseguir con la participación del estudio si lo consideran oportuno; derecho a expresar sus opiniones sin coacción, etc.

Si estos últimos aspectos no quedan significativamente explicitados en la entrada al centro educativo, es posible que se incremente el riesgo de abandono del estudio, que haya una baja participación, que el profesorado desconfíe (disminuyendo la credibilidad del estudio), etc.

Para evitar vulnerar alguno de los derechos de los y las participantes, debemos de considerar algunos aspectos como (Sandín, 2003):

- Solicitar el consentimiento informado.
- No abusar de las estrategias de recogida de información, es decir, no pasar a los mismos sujetos diferentes instrumentos y de forma continuada, ya que, podría sobrecargar al sujeto y distorsionar los resultados obtenidos. La validez y fiabilidad del instrumento, en caso de sobrecarga, queda en entredicho.
- Garantizar el anonimato de los y las participantes.

- El investigador o investigadora debe evitar su presencia prolongada en el escenario, ya que puede llevar a la confusión de roles, excesivo acercamiento a las personas del contexto de la investigación, y en consecuencia, la posible pérdida del foco de interés.

Como señala la autora, aunque pretendamos el máximo rigor científico es necesario que la ética esté como máxima premisa, con el fin de no generar una incultura investigadora en los centros participantes, la cual, evitaría progresar en nuestro estudio y cerraría posibilidades de continuidad.

4.12. A MODO DE RESUMEN

En investigación educativa se encuentran diferentes tipos de estudios. La investigación diagnóstica transversal que se ha presentado sigue un diseño multimétodo con finalidad descriptiva-comprensiva. La investigación se compone por dos estudios uno por encuesta y otro de carácter cualitativo.

Durante la primera etapa de la investigación, en la delimitación del problema, se plantearon algunos interrogantes (premisas de trabajo) a los cuales se pretende dar respuesta al finalizar el estudio: ¿Se da la violencia de género en las relaciones de parejas heterosexuales adolescentes?; ¿El nivel de rechazo hacia la violencia de género será superior al nivel esperado?; ¿Quiénes mostrarán mayor rechazo hacia la violencia de género, las chicas o los chicos?; ¿Qué forma de violencia de género identifican los y las adolescentes?; ¿Los y las adolescentes perciben el riesgo de sufrir violencia de género en sus relaciones de noviazgo?; ¿Los y las adolescentes tienen una visión romántica del amor? ¿Qué mitos y creencias se encuentran entre los y las adolescentes en torno al amor y a la violencia de género?

Para dar respuesta a estas premisa se marcan dos grandes objetivos en la investigación: 1) Identificar las necesidades de acción socioeducativa para prevenir la violencia de género en adolescentes; 2) Diseñar un programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes.

La finalidad del estudio es contribuir a la mejora de la realidad con la propuesta socioeducativa para la prevención primaria de la violencia de género en parejas adolescentes.

Para realizar el diagnóstico se han utilizado diferentes técnicas de recogida de información como: escala de actitud, análisis de situaciones, grupos de discusión con adolescentes, entrevistas informales con el profesorado y el diario de campo de la investigadora.

En el siguiente capítulo se desarrollan los resultados del diagnóstico de necesidades en adolescentes de 12 a 14 años sobre la violencia de género.

CAPÍTULO 5

Resultados de la investigación diagnóstica

5.1. INTRODUCCIÓN

En el quinto capítulo se presenta de forma estructurada los resultados hallados durante la investigación diagnóstica en violencia de género en una selección de participantes de 12 a 14 años de las localidades de l'Hospitalet del Llobregat, Sabadell, Rubí, Barcelona y Granollers.

Los resultados se exponen articulados en torno a tres dimensiones: cognitiva, actitudinal-emocional y comportamental.

Con estas dimensiones como eje articulador de la investigación diagnóstica se presentan las necesidades detectadas en relación con: los conocimientos, las actitudes, las creencias, y las percepciones hacia la violencia de género así como el grado de tolerancia o rechazo de la violencia de género y las habilidades relativas al ajuste comportamental.

Los resultados en estas dimensiones (cognitiva, emocional y comportamental) darán lugar a la transformación de los datos en necesidades y éstas en objetivos para la propuesta socioeducativa que se desarrolla en el capítulo 6 de la presente tesis. Señalar que los resultados diferenciados por instrumento y por centro pueden consultarse en el informe elaborado para los centros participantes (consultar anexo 1).

Para concluir el capítulo, una vez descritos los datos encontrados en relación con la violencia de género y la adolescencia, se realizará la discusión de los mismos. En ésta se tratará de dar respuesta a las premisas que han guiado la investigación así como triangular los resultados de la misma con la literatura científica en el ámbito.

5.2. DESCRIPCIÓN DE LOS Y LAS PARTICIPANTES

Los y las participantes en la investigación han quedado descritos en el capítulo cuatro (consultar apartado 4.7.1. Características de los y las participantes).

A modo de resumen, se presenta la descripción de los y las participantes (701 personas) en la investigación:

- La distribución por centro no es equitativa al completo, predomina el número de participantes del IES Sabadell ya que éste cuenta con cinco líneas en primero y segundo de la E.S.O respectivamente.
- Distribución equitativa según sexo.
- El promedio de edad se encuentra en torno a los 13 años.
- El grupo de religión dominante en los y las participantes es el cristianismo.
- Predomina el origen autóctono del alumnado y de sus padres.
- La tipología de familia que configura, de forma mayoritaria, el seno del hogar de los y las participantes en el estudio es la familia nuclear tradicional (padre, madre e hijo/a).

5.3. RESULTADOS

Antes de iniciar la descripción de los datos, se muestra en la tabla resumen 5.1 las aportaciones de los diferentes instrumentos en relación con las dimensiones que estructuran el análisis.

Tabla 5.1. Relación de los instrumentos y las dimensiones de análisis.

INSTRUMENTO		PREGUNTAS DE LOS INSTRUMENTOS SEGÚN DIMENSIÓN		
		COGNITIVA	EMOCIONAL	COMPORTAMENTAL
ANÁLISIS DE SITUACIONES	SITUACIÓN 1 (Pedro y Ana. Física)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Crees que la situación descrita es una situación de violencia? En caso afirmativo, indica que tipo de violencia. Justifica la respuesta, tanto si es afirmativa como si es negativa. ➤ ¿Crees que la historia respuesta es una situación de malos tratos? Justifica la respuesta, tanto si es afirmativa como si es negativa 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Crees que Pedro cumplirá lo prometido? ¿Por qué? ➤ ¿Qué opinas de la situación de Ana y Pedro? 	¿Cómo crees que se siente Ana? ¿Y Pedro?
	SITUACIÓN 2 (Amalia e Izan. Psicológica)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Crees que la situación descrita es una situación de violencia? En caso afirmativo, indica qué tipo de violencia. Justifica la respuesta tanto si es afirmativa como si es negativa. ➤ ¿Crees que la situación descrita es una situación de malos tratos? En caso afirmativo, indica qué tipo de malos tratos. Justifica la respuesta tanto si es afirmativa como si es negativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Crees que Izan se comporta así porque quiere mucho a Amalia? Justifica la respuesta. ➤ ¿Crees que el amor “puede con todo” y que la relación cambiará y mejorará gracias al amor? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Crees que Amalia está actuando correctamente? ¿Por qué? (Si crees que actúa correctamente, indica cómo crees que debería actuar. ➤ ¿Cómo crees que se siente Amalia? ¿E Izan? Explica la respuesta
GRUPO DE DISCUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Conocéis algún caso de violencia de género? ¿Podéis poner algún ejemplo? ➤ ¿Qué entendéis vosotros y vosotras por la violencia de género? ➤ ¿Creéis que en general, los chicos y chicas de vuestra edad, tienen claro qué es la violencia de género? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Creéis que las chicas, por el hecho de ser chicas, reciben más violencia que los chicos? ➤ ¿Creéis que en chicos y chicas de vuestra edad, se puede dar la violencia de género –maltrato hombre-mujer? ➤ ¿Creéis que el amor todo lo puede? ¿Existe la media “naranja”? ➤ ¿Por qué creéis que algunas chicas de vuestra edad perdonan a sus novios ante una situación de malos tratos? (<i>indagar y profundizar en los mitos sobre el amor romántico y violencia de género</i>) ➤ ¿Creéis que se debería dialogar y reflexionar sobre este tema? ➤ ¿Os gustaría que en vuestro IES se trabajara este tema? ¿Por qué? ¿Cómo? 	➤ ¿Qué creéis que se tendría que hacer para sensibilizar mejor a los y las adolescentes?	
ESCALA DE ACTITUD			Puntuación de la escala (grado de rechazo hacia la violencia de género).	
ENTREVISTAS INFORMALES	Los resultados de las entrevistas informales con el profesorado señalan algunas necesidades transversales a las tres dimensiones, las cuales se tienen en consideración en el apartado de discusión de los resultados.			
DIARIO DE CAMPO	En él se recogen algunos aspectos observables en relación con las tres dimensiones que nos permitirán profundizar en la discusión de los datos.			

5.3.1. Dimensión cognitiva

La dimensión cognitiva abarca datos sobre el concepto de la violencia de género, la identificación de las diferentes formas de abuso y el conocimiento de situaciones de violencia de género.

Para recabar estos datos se han utilizado dos tipos de instrumentos: las situaciones de análisis y los grupos de discusión con adolescentes.

Identificación de la situación de abuso físico

Tanto en la identificación de la situación de abuso físico ($\chi^2= 6,238$ sign.= 0.101) como en el psicológico ($\chi^2= 2,868$, sign.= 0.412) no existen diferencias estadísticamente significativas por sexo. En relación con las diferencias por centro, tampoco se dan diferencias estadísticamente significativas en la identificación de la situación de abuso físico ni psicológico ($\chi^2= 10,99$, sign.= 0.529; $\chi^2= 10,837$, sign.= 0.543).

En la situación de análisis 1 (situación de abuso físico) se les pregunta:

- ¿Crees que la situación descrita es una situación de violencia? En caso afirmativo, indica que tipo de violencia. Justifica la respuesta tanto si es afirmativa como negativa.
- ¿Crees que la historia expuesta es una situación de malos tratos? En caso afirmativo, indica el tipo de malos tratos. Justifica la respuesta tanto si es afirmativa como si es negativa.

Gráfico 5.1. Identificación de la situación abuso y maltrato físico según sexo.

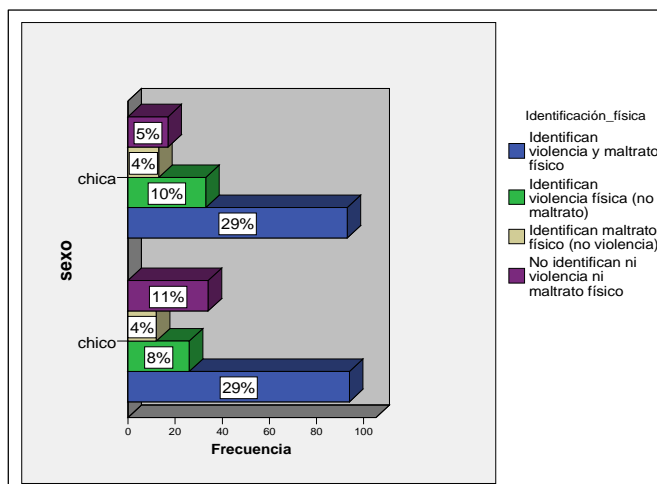
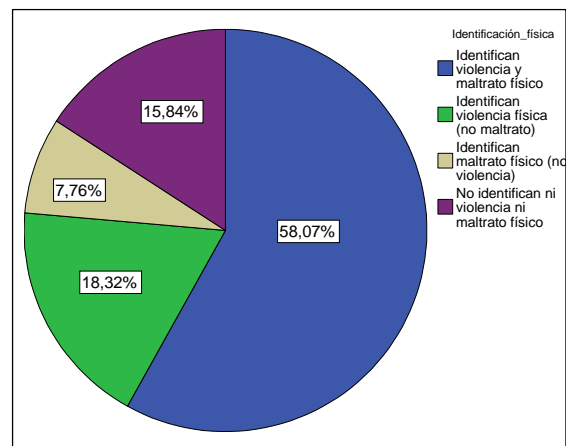


Gráfico 5.2. Identificación de la situación abuso y maltrato físico agrupado.

Se detecta que el 58% de los y las participantes identifican la situación 1 de análisis como una situación de violencia y malos tratos físicos. Por otro lado, **un 15,84% de las personas participantes no identifican la situación 1 como una situación de violencia ni malos tratos.**

Las personas que no identifican la situación 1 como violencia física o como maltrato físico señalan los siguiente argumentos: porque no pega (24,4%); porque ha sido fruto de los nervios (12,8%) y **porque no es grave** (57,7%).

En relación con el porqué no es maltrato responden: porque no pega (19,4%); porque no son golpes bruscos, graves ni muy frecuentes (58%); **porque son muy jóvenes** y no había intención de hacer daño (10,5%).

Identificación de la situación de abuso psicológico

Como se ha señalado anteriormente, no existen diferencias estadísticamente significativas por sexo o centro ($\chi^2 = 2,868$, sign.= 0.412; $\chi^2 = 10,837$, sign.= 0.543) en la identificación del abuso psicológico (situación 2).

En la situación de análisis dos se les pregunta:

- ➡ ¿Crees que la situación descrita es una situación de violencia? En caso afirmativo, indica de qué tipo de violencia. Justifica la respuesta, tanto si es afirmativa como si es negativa.

- ➡ ¿Crees que la historia descrita, es una situación de malos tratos? En caso afirmativo, indica de qué tipo de malos tratos se trata. Justifica la respuesta, tanto si es afirmativa como si es negativa.

Gráfico 5.3. Identificación situación de abuso y maltrato psicológico según sexo.

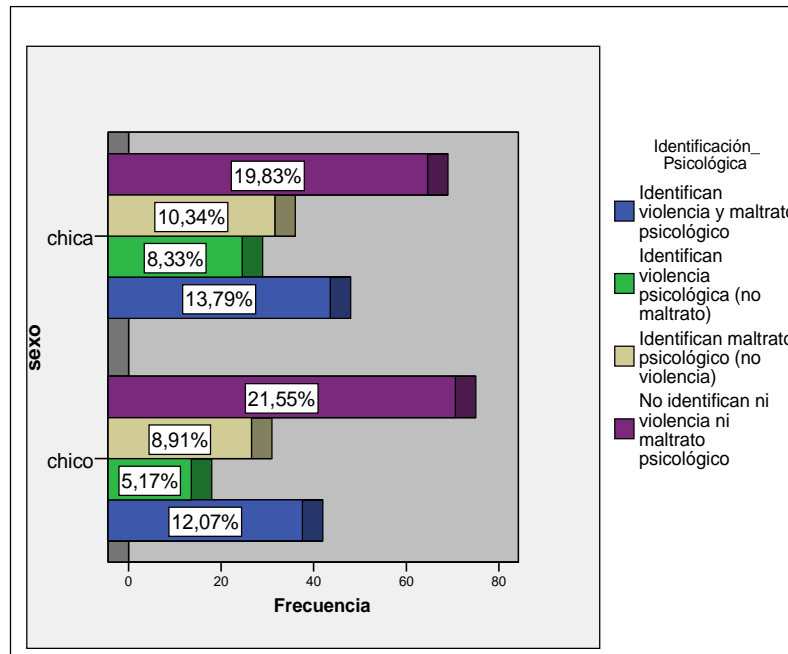
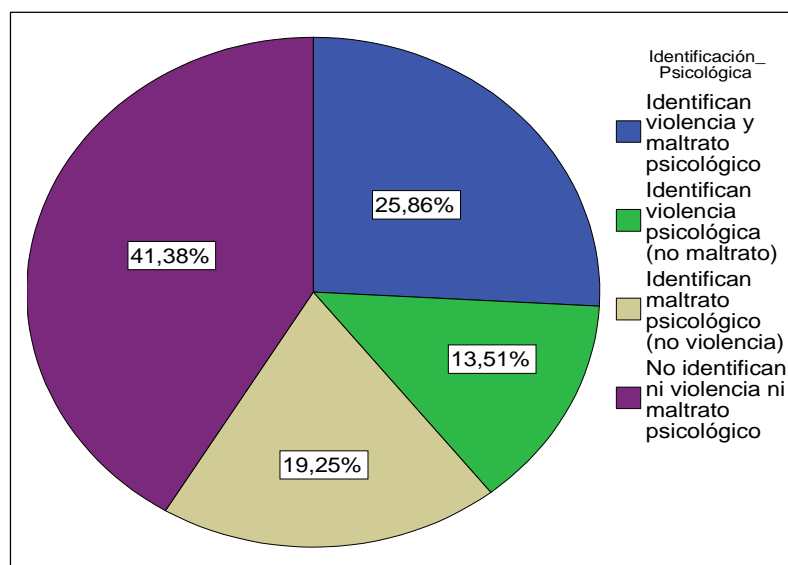


Gráfico 5.4. Identificación situación de abuso y maltrato psicológico.



Uno de los datos destacados en la identificación de la violencia y malos tratos psicológicos es que un **41,38% no identifica la situación 2 como una situación de violencia psicológica ni malos tratos psicológicos.**

Las personas que no identifican la situación 2 como violencia psicológica señalan los siguiente argumentos: no es violencia, sino machismo (1,5%); no hay daño emocional (10,7%); **porque no pega** (38,5%); porque son jóvenes (5,9%) y otros (4,4%).

En relación con los argumentos de por qué no es una situación de maltrato señalan: no es maltrato, solo es celoso (la quiere y la protege, 16,2%); no hay un daño o no es un daño grave (20,5%); y no es maltrato porque no pega ni agrede (35,1%).

El concepto “violencia de género” según los y las adolescentes

Para poder identificar las necesidades relativas al conocimiento del concepto de la “violencia de género”, en los grupos de discusión se les pidió que la definieran o pusieran un ejemplo de violencia de género que ayudase a comprender el término. Los ejemplos que han señalado, hacen referencia a situaciones de violencia física y se enmarcan en la adultez.

Al iniciar el grupo de discusión, los ejemplos que facilitan se refieren a casos que han sido televisados. **Sin embargo, a medida que transcurre el grupo de discusión se enumeran casos más cercanos: una vecina, un familiar o incluso en parejas jóvenes** (amigos/as). Algunas de las aportaciones que han facilitado son:

“Maltrato del hombre a la mujer” chico, Granollers, 1.E.S.O.

“Claro, pegar a una mujer” chico, Rubí, 1.E.S.O.

“Diferenciar a las mujeres por país o sexo” chico, Barcelona, 1.E.S.O.

“Que la violan” chica, Sabadell, 1.E.S.O.

“Chantaje” chico, Granollers, 2.E.S.O.

“Agredir físicamente y sentimentalmente” chico, Rubí, 2.E.S.O.

“(ejemplo) si, los que matan a no se quien y se suicidan” chico, Hospitalet del Llobregat, 2.E.S.O.

“A una niña de nuestra edad, su novio le pegó” chica, Hospitalet Llobregat, 1.E.O

“Yo conozco una pareja, que el chico es muy agresivo y una vez a la chica le quitó el móvil y se lo tiró al suelo. Tienen veinte años o así” chica, Barcelona, 1.E.S.O.

“Yo tengo una amiga que su novio la trata mal, la insulta y todo” chica, Rubí, 2.E.S.O.

De forma generalizada, el **término violencia de género les remite a lo físico**, aunque, algunos o algunas también enumeran otras formas de violencia. Sin embargo, todos insisten en los ejemplos físicos:

“A lo físico”, todos, Sabadell 1.E.S.O.

“A pegar” todos, Granollers, 2.E.S.O.

“En este cole ha pasado. Un chico que prohibía salir con sus amigas, le pegaba, le insultaba... una pareja en segundo, el Joni i la Sara... es que sus padres también se peleaban” chica, Rubí, 1.E.S.O.

También destaca, **la justificación** que algunos chicos y chicas dan a las situaciones de violencia, **cargadas de mitos y estereotipos**.

“En Marruecos maltratan a la mujer pero allí no pasa nada, si no te matan no pasa nada” chica, Hospitalet del Llobregat, 1.E.S.O.

“Dos personas que están juntos, uno le pone los cuernos al otro y él a ella le ha pegado un galletón” chico, Barcelona, 2.E.S.O.

En cuanto a los abusos sexuales, aparece en algún grupo la violación. No lo enumeran como ejemplo, excepto en un grupo, sino como una forma de violencia.

“El violador de la Vall d’Hebron era nuestro vecino, salió mi madre por la tele” chico y chica, Barcelona, 1.E.S.O.

Una de las formas de abuso que se puede encontrar en las primeras relaciones de pareja, es la **“insistencia o coacción para el inicio de las primeras relaciones sexuales”**. En el grupo de discusión de Barcelona, se explicó este término al hilo del debate entre los y las adolescentes, y se les preguntó si es un abuso que la otra persona insista en tener relaciones sexuales. Todos y todas lo **identifican como una forma de abuso**.

“Si” todos, Barcelona, 2.E.S.O.

“Psicológico” chico, Barcelona, 2.E.S.O.

Una vez definido el concepto se les preguntó qué creían que sus compañeros y compañeras entendían por violencia de género.

En general, tanto chicas como chicos, **coinciden en que no se conoce la temática entre sus iguales, y aquello que conocen es especialmente de tipo “físico”**:

“Se quedan en lo físico” chico, Granollers, 1 E.S.O.

“Físico” todos, Rubí, 1 E.S.O

“Más físico” chica, Sabadell, 2 E.S.O.

“A todos se nos ocurre lo de lo físico... entendemos una parte” chico, Sabadell, 1 E.S.O.

“Golpes y ya está” chico, Hospitalet del Llobregat, 2 E.S.O.

“Que un tío pega a una tía” chica, Granollers, 2 E.S.O

“Que el hombre mata a la mujer” chico, Rubí, 2 E.S.O.

5.3.2. Dimensión emocional-actitudinal

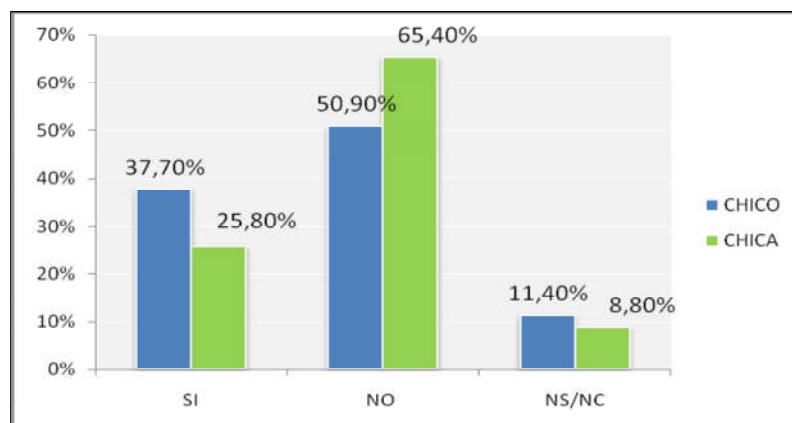
En la dimensión emocional-actitudinal se recogen datos mediante el análisis de las situaciones y los grupos de discusión con adolescentes relativos a: las creencias en torno al a violencia de género y al amor romántico; mitos y estereotipos; roles de género; percepciones, etc.

Creencias en torno a la violencia de género y al amor romántico

➡ ¿Crees que Pere cumplirá lo que ha prometido? ¿Por qué?

No se dan diferencias estadísticamente significativas por centro ($\chi^2=12,192$ sign.=0,430) ni por sexo ($\chi^2=0,7210$ sign.= 0,066) en la respuesta a si cumplirá o no la promesa de no volver a agredirla. Aunque no existen diferencias a nivel estadístico, en el gráfico se observa que se da un mayor porcentaje de chicos que de chicas que creen **en el cumplimiento de la promesa.**

Gráfico 5.5. ¿Cumplirá la promesa de no volver a agredirla?



Como se observa en el gráfico, un 65,40% de las chicas y un 50,90% de chicos creen que no cumplirá la promesa. Por el contrario, un 37,70% de chicos y un 25,80% de chicas creen en la promesa de no repetir la agresión.

El motivo principal que dan los y las participantes para no creer en la promesa que realiza el protagonista de la historia es la creencia de que **volverá a ponerse nervioso y la situación se volverá a repetir.**

Las personas que están indecisas de si cumplirá la promesa justifican su respuesta argumentando que la repetición o no de esta conducta dependerá siempre de la persona.

Por otro lado, las personas que creen que Pere sí cumplirá la promesa dan cinco tipos de argumentos: por amor, por la confianza que les une, porque está arrepentido, porque lo ha prometido y porque lo va a hacer por ella. De todas ellas, **la que más destaca es la de “por amor” mencionándola más los chicos que las chicas** (chicos, 30,86% y chicas, 29,63%). Hay diferencias estadísticamente significativas por sexo ($\chi^2=11,568$, sign.= 0,009).

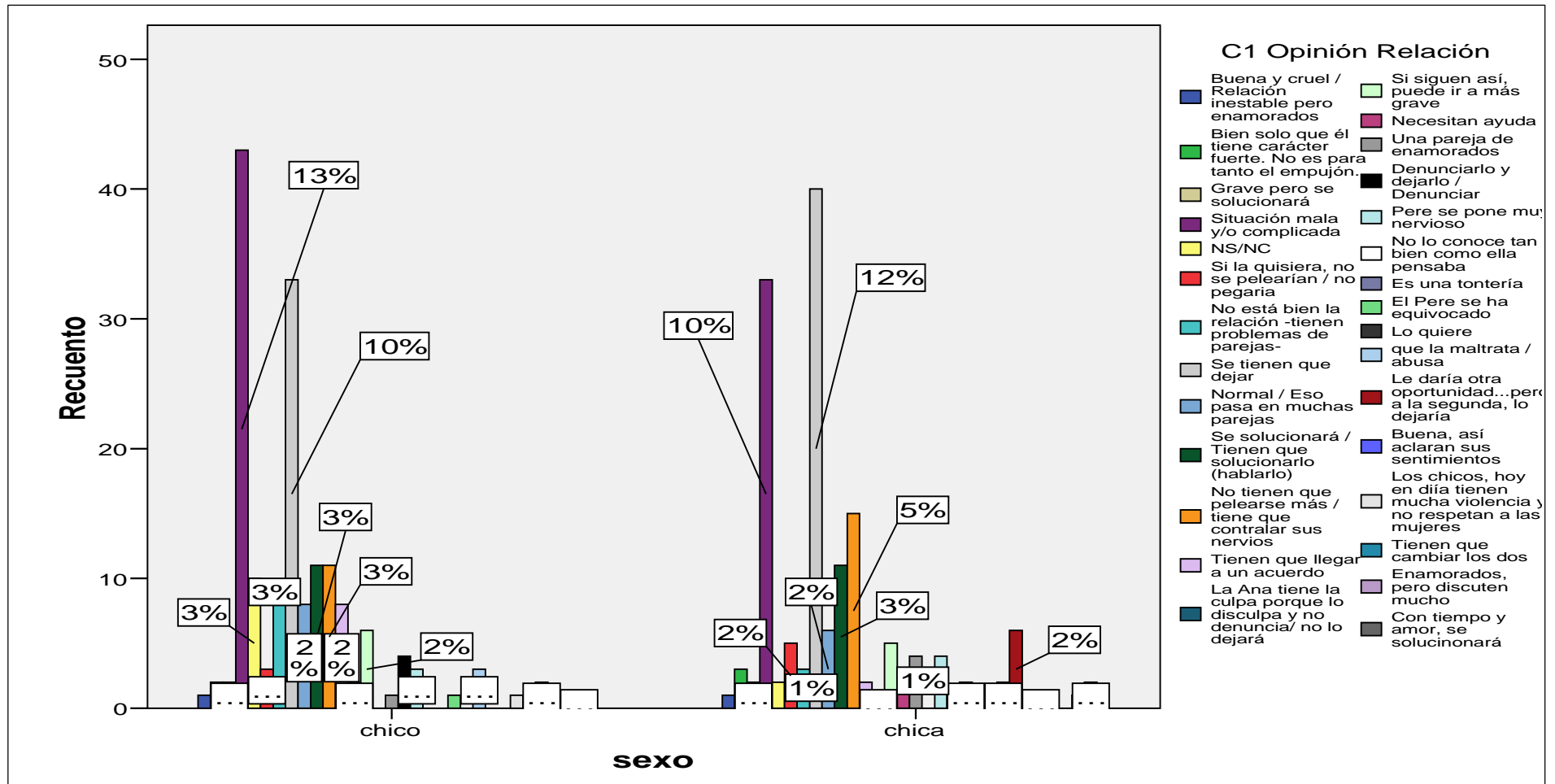
► ¿Qué opinas de la situación de Ana y Pere?

No existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas respecto a la opinión de la situación de Ana y Pere ($\chi^2= 43,98$ sign.= 0,061)

Tanto chicas como chicos valoran la relación como “mala o complicada” y sugieren “dejar la relación”. Los chicos asocian en mayor porcentaje que las chicas la relación como mala, sin embargo, son las chicas quienes recomiendan más que los chicos dejar la relación.

En el siguiente gráfico recogemos las valoraciones de los y las participantes sobre la relación.

Gráfico 5.6. Opinión de la relación de Ana y Pere.



Como se observa en el gráfico anterior, un 13% de chicos y un 10% de chicas valoran la situación como mala o complicada. Y un 10% y un 12% respectivamente aconsejan dejar la relación.

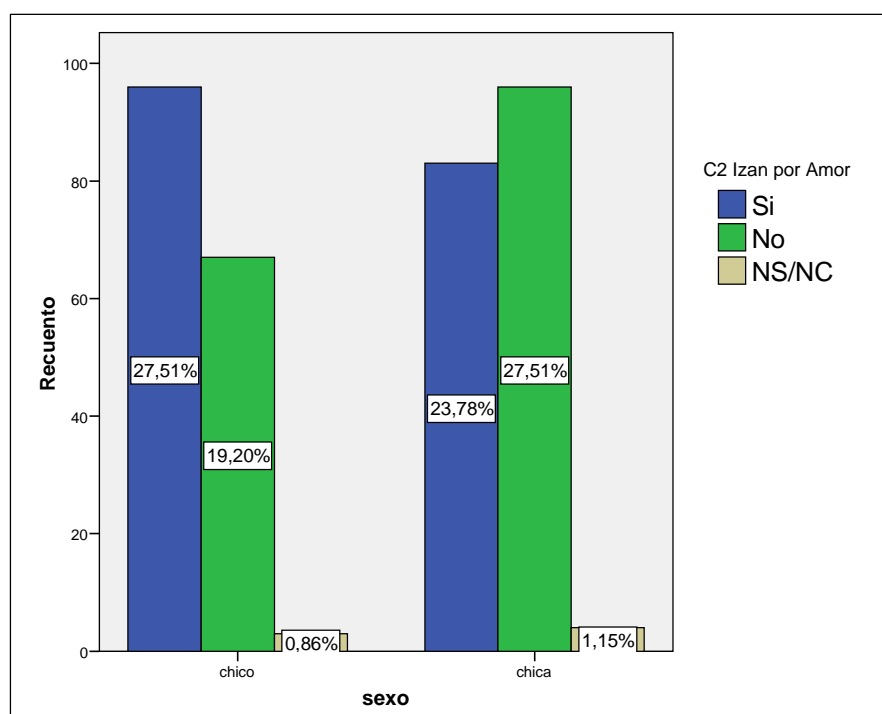
Como se muestra en la leyenda, las opiniones y las valoraciones de la relación son muy diversas pero destacan de forma mayoritaria la valoración de la situación como negativa.

Algunas de las valoraciones señaladas (aunque con porcentajes muy bajos) son: “grave pero se solucionará”; “buena y cruel”; “bien, sólo tiene carácter fuerte”; “la Ana tiene la culpa porque lo disculpa y no denuncia”; “enamorado pero discuten mucho”; “con tiempo y amor se solucionará”, etc.

- ➡ ¿Crees que Izan se comporta así porque quiere mucho a Amalia? Justifica la respuesta.

En las respuestas referidas a la creencia del comportamiento de Izan por amor existen diferencias estadísticamente significativas por sexo ($\chi^2 = 8,053$, sign.= 0,045). No existen diferencias estadísticamente significativas por centro ($\chi^2 = 16,666$, sign.= 0,163).

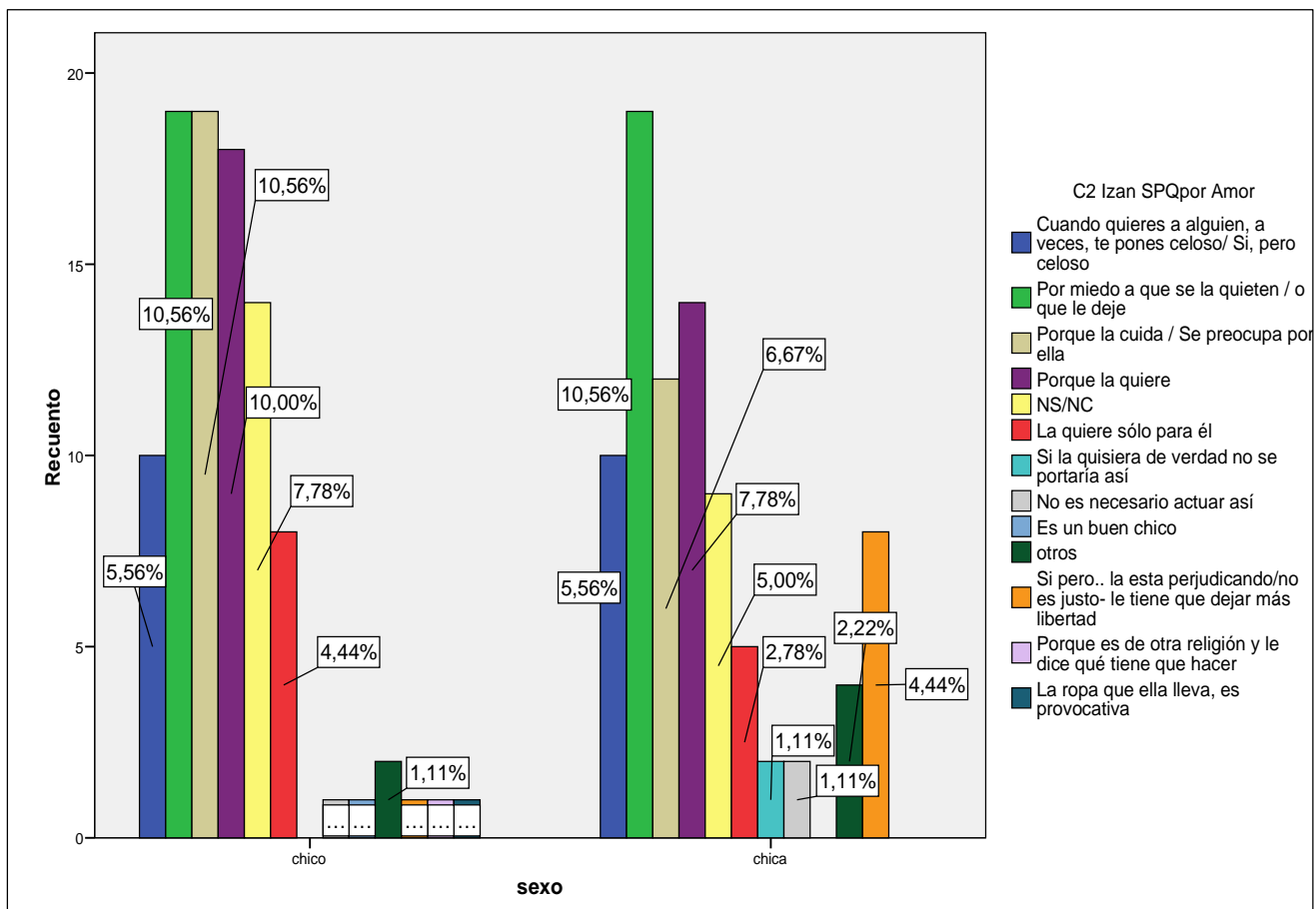
Gráfico 5.7. ¿Comportamiento por amor?



En el gráfico se observa que existe la creencia de que Izan se comporta así por amor en un 27,51% (chicos) y un 23,78% (chicas) de los casos. Por el contrario, creen que el comportamiento de Izan no se debe a la causa “por amor” en un 19,20% (chicos) y en un 27,51% (chicas).

A continuación, se muestra en el siguiente gráfico las causas que se asocian a la creencia del comportamiento de Izan “por amor”:

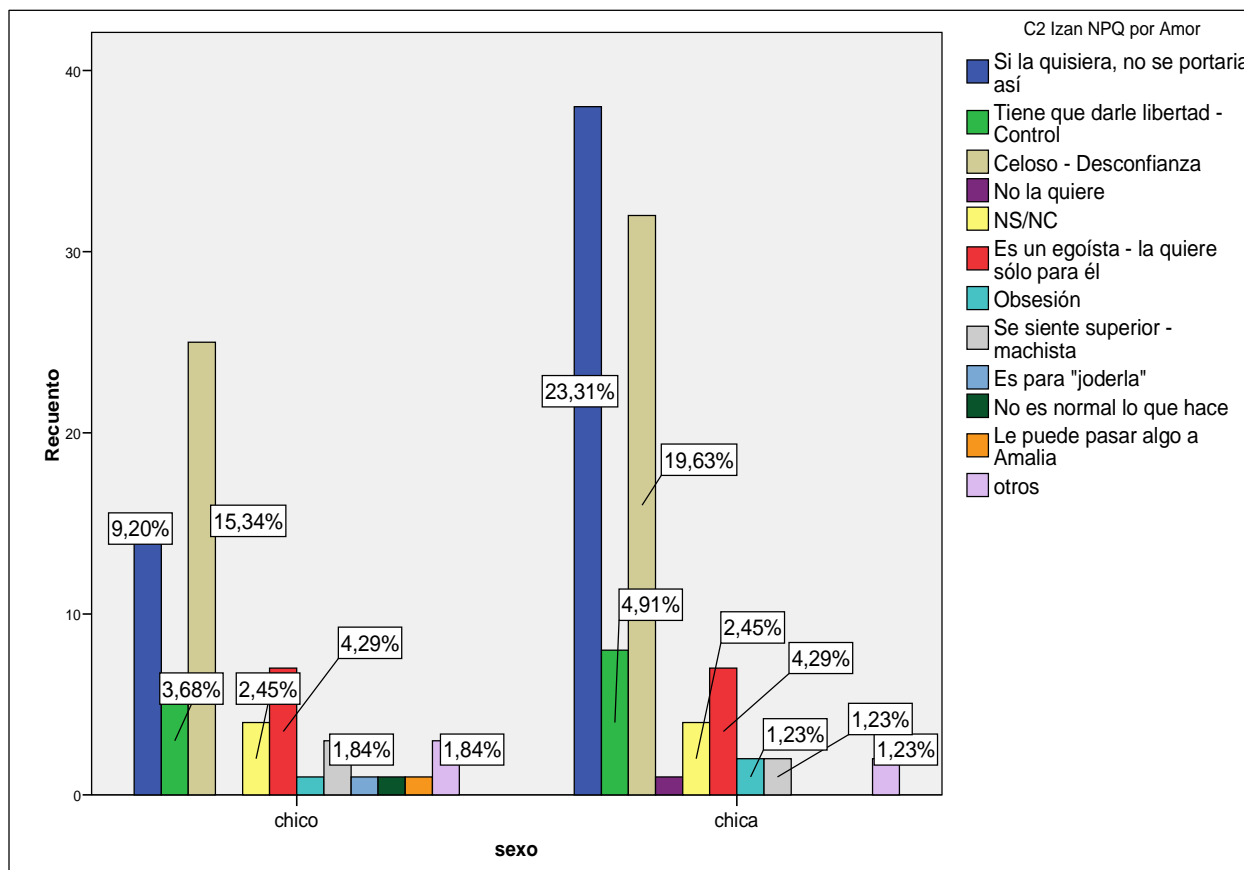
Gráfico 5.8. Justificaciones del comportamiento de Izan “por amor”



Tal y como se observa en el gráfico, las causas que se atribuyen al comportamiento de Izan “por amor” son muy diversas: “cuando quieres a alguien, a veces, te pones celoso” (5,56%); “por miedo a que se la quiten” (10,56%); “porque la cuida” (10,56% chicos y 6,67% chicas); “porque la quiere” (10% chicos y 7,78% chicas), entre otras.

Los y las participantes que creen que Izan no se comporta así por “amor” facilitan los argumentos que recogemos en el siguiente gráfico.

Gráfico 5.9. Justificaciones del comportamiento de Izan “no por amor”

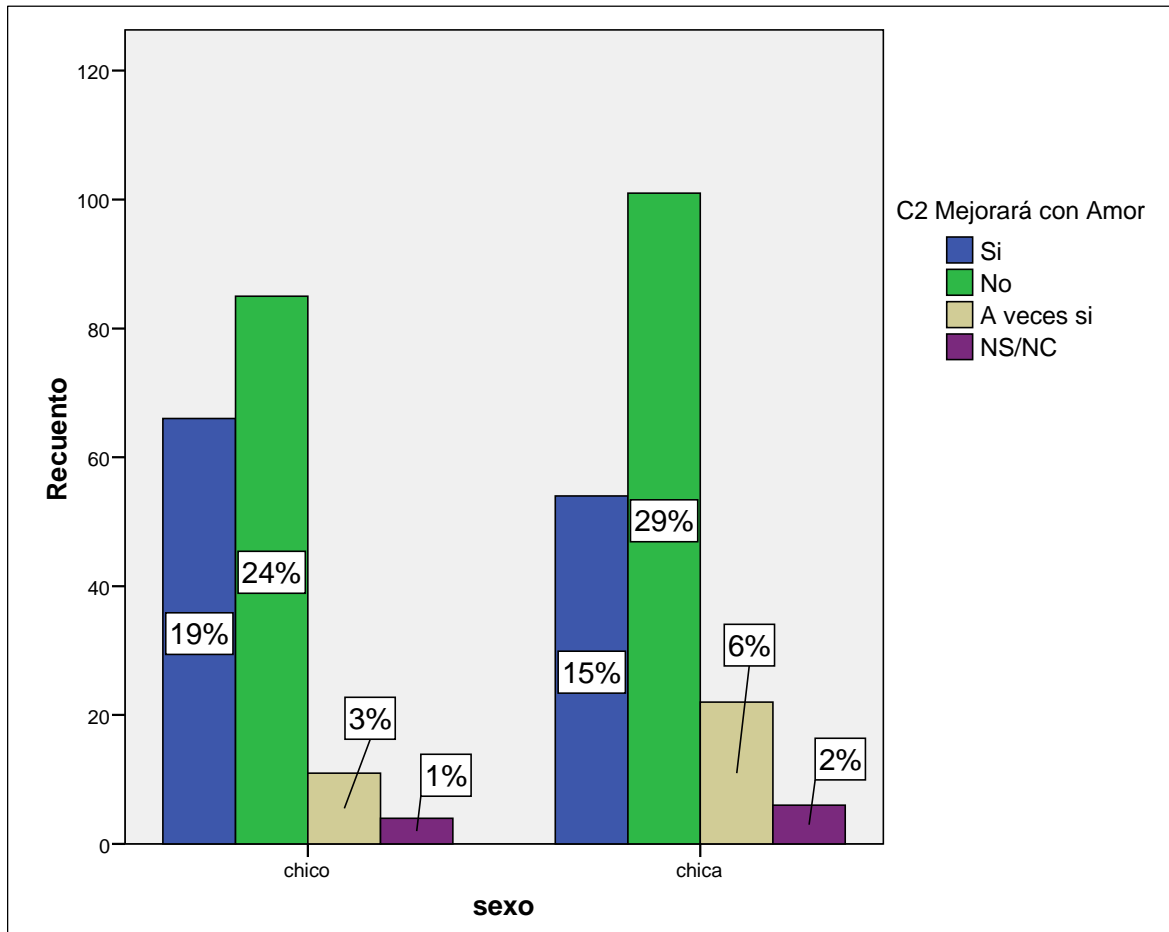


Entre las justificaciones de por qué el comportamiento de Izan no se debe al “amor” destacan dos justificaciones: “si la quisiera no se comportaría así” (9,20% chicos y 23,31% chicas) y “no se comporta así por amor, es celoso y desconfía” (15,34% chicos y 19,63% chicas). Otros argumentos que han facilitado son: “tiene que darle libertad”, “es un egoísta, la quiere sólo para él”; “Se siente superior, machista”, “no es normal lo que le hace”, etc.

➡ ¿Crees que el amor “puede con todo” y que la relación cambiará y mejorará gracias al amor?

Aunque no se dan diferencias estadísticamente significativas por sexo en la creencia “el amor lo puede todo” ($\chi^2 = 8,449$, sign. = 0,076), se presenta el gráfico diferenciado por sexo para observar los porcentajes obtenidos en cada grupo.

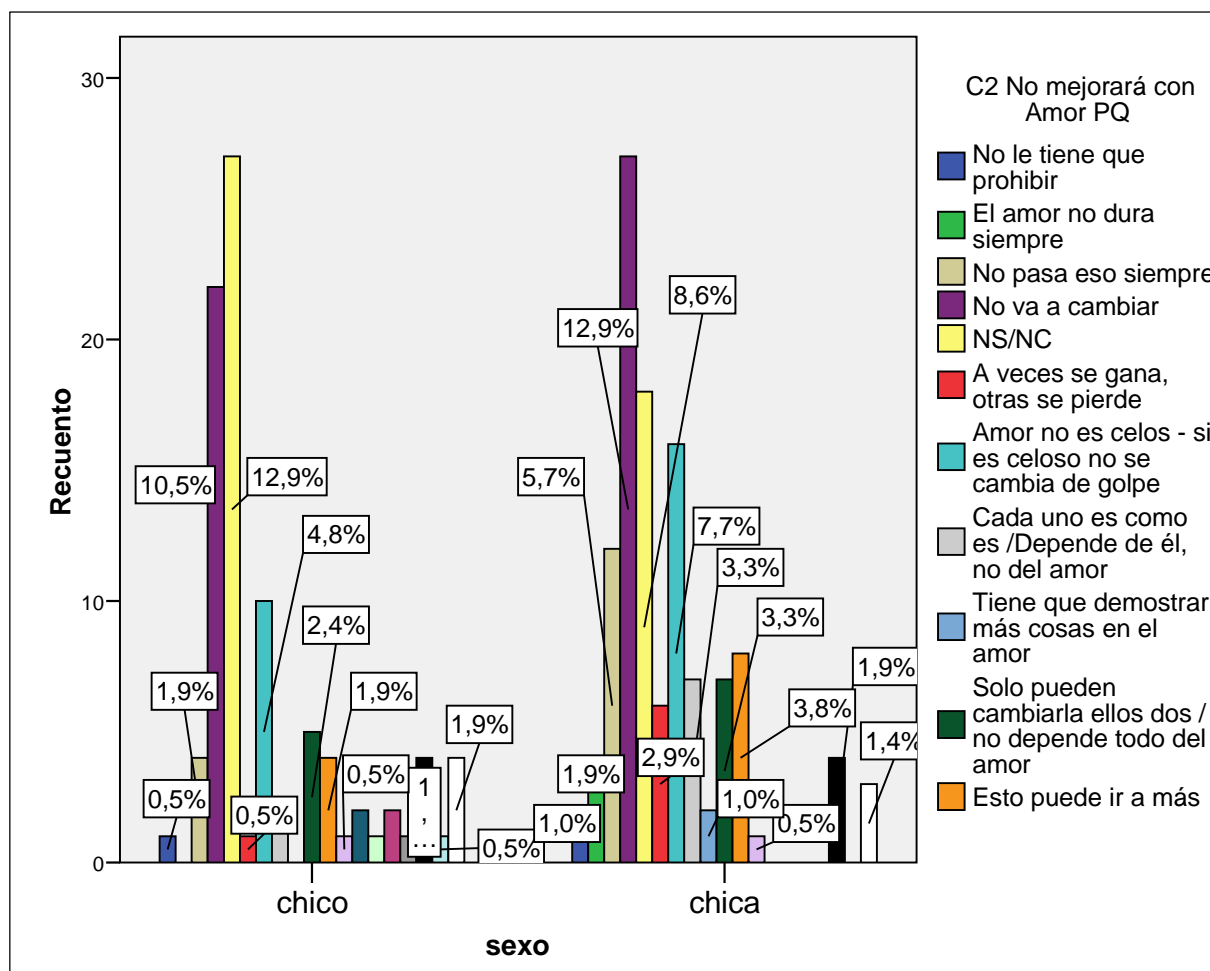
Gráfico 5.10. ¿Mejorará la situación de Amalia e Izan con amor?



Los resultados señalan de forma generalizada, los chicos y chicas creen que el amor no “puede con todo” en la situación de Amalia e Izan (24% chicos y 29% chicas) frente a un 19% de chicos y un 15% chicas que creen que la situación mejorará gracias al amor.

En el siguiente gráfico recogemos los argumentos que facilitan para justificar por qué creen que la situación no mejorará por “amor”:

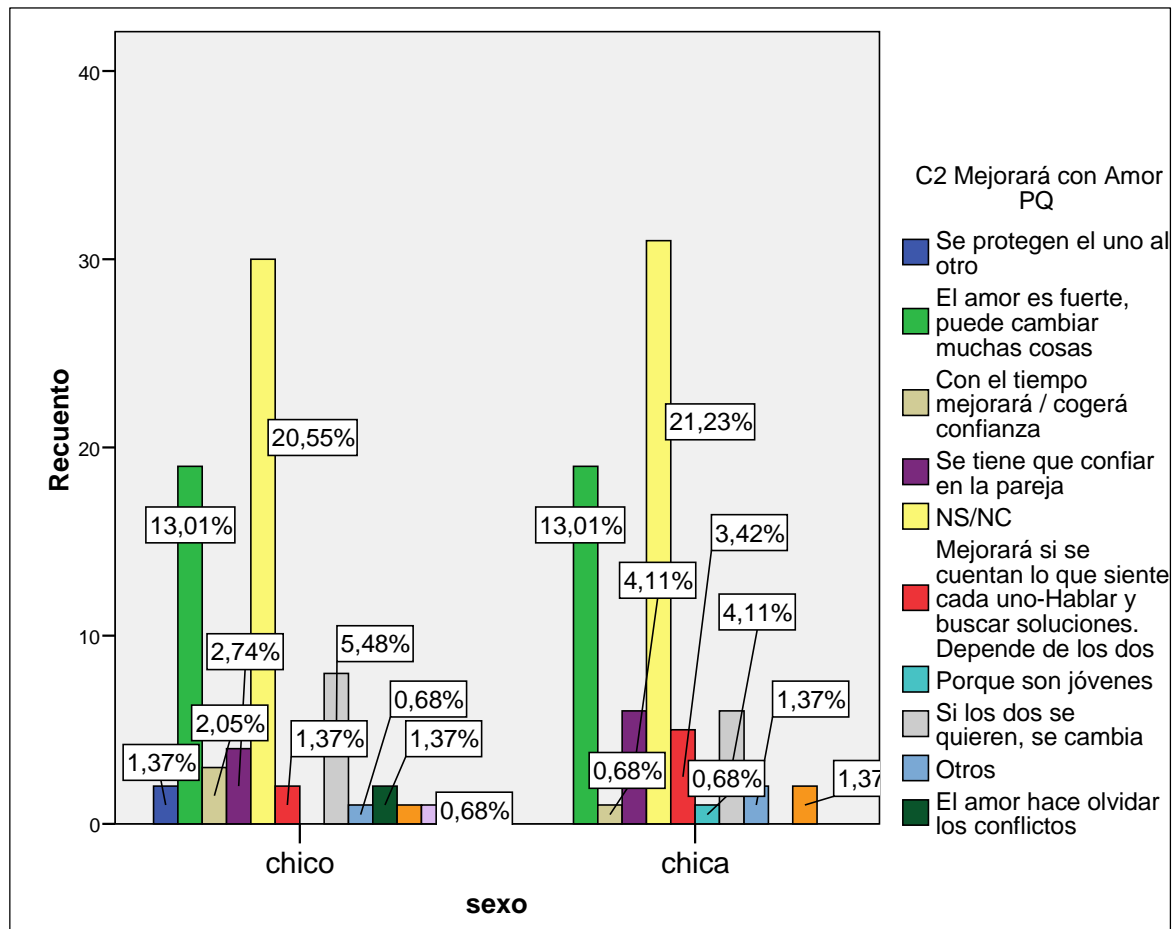
Gráfico 5.11. ¿Por qué no mejorará la situación con amor?



De forma mayoritaria no se justifica la situación. Algunos de los argumentos que se facilitan para rechazar que la situación de los protagonistas mejorará con amor son: “no va a cambiar” (10,5% chicos y un 12,9% chicas), “amor no es celos” (4,8% chicos y 7,7% chicas), “esto puede ir a más” (1,9% chicos y 3,8% chicas) y “tienen que cambiar ellos, no depende del amor” (2,4% chicos y 3,3% chicas).

El 19% de chicos y el 15% de chicas que consideran que la situación mejorará con amor lo argumentan con las aportaciones que se recogen en el siguiente gráfico:

Gráfico 5.12. ¿Por qué mejorará la situación con amor?



Como se observa en el gráfico de las argumentaciones de “por qué mejorará con amor la situación destacan” destacan: “NS/NC” (20,55% y 21,23%); “el amor es fuerte puede cambiar muchas cosas” (13% y 13%); “si los dos se quieren, se cambia” (5,48% y 4,11%) y “se tiene que confiar en la pareja” (2,74% y 4,11%).

A continuación, se muestran algunas citas que ilustran ciertas creencias relacionadas con el amor romántico que han surgido en la discusión de grupo:

¿El amor todo lo puede?

“No” todos, Hospitalet del Llobregat, 1 E.S.O.

“No” chicas, Sabadell, 2 E.S.O.

“No” la mayoría del grupo, Granollers, 2 E.S.O.

“En algunas cosas creo que si. Si alguien me quiere y me dice que deje los estudios no los dejo, pero si me dice que deje a mis amigos... los dejo” chico, Hospitalet del Llobregat, 1 E.S.O.

“Si” chicas, Granollers, 1.E.S.O.

“Depende de si de verdad se quieren” chica, Rubí, 1.E.S.O.

“En el príncipe azul y esto.. si creo, pero por mucho que quieras a alguien si te pega no es normal” chica, Barcelona, 1 E.S.O.

“Una amistad es para siempre, el amor no” chico, Hospitalet del Llobregat, 2.E.S.O.

“No va a mejorar (malos tratos) con amor...” chicos, Sabadell, 2 E.S.O.

Existe una diversidad de opiniones en cuanto a si el amor puede o no puede con todo (incluida la violencia). Sin embargo, **aunque por un lado algunos y algunas niegan que pueda con todo, si utilizan “el amor” como justificación de por qué una persona continúa en una relación violenta.**

“Yo creo que con violencia no se va a ningún sitio... pero depende porque si le pega, pero le quiere, se disculpa... si que a lo mejor se puede olvidar...” chico, Rubí, 1.E.S.O.

“Si le quieres te digo yo que no (que no lo abandona porque le haya pegado)” chico, Rubí, 1.E.S.O.

“Les quieren mucho (por eso perdonan una situación de violencia)” chica, Hospitalet del Llobregat, 2 E.S.O.

“Si hay violencia, se acaba el amor” chica y chico, Rubí, 2 E.S.O.

“Depende.” chica, Barcelona, 2.E.S.O.

“Tu puedes pegar y quererla, pero tienes que dar cuenta que no...” chica, Barcelona, 2.E.S.O.

Mitos sobre la violencia de género

En los grupos de discusión, aparecen algunos relacionados con “la locura o enfermedad mental” la cultura e inmigración, el aprendizaje en la familia, etc. **En cuanto a la enfermedad mental del agresor hay divergencias de opiniones** como se refleja en las siguientes citas:

“Están locos” todos, Hospitalet del Llobregat, 1.E.S.O.

“Se le va la cabeza” chico, Hospitalet del Llobregat, 2.E.S.O.

“(¿Por qué se pega?) Por celos y por alcohol” chicos, Hospitalet del Llobregat, 2.E.S.O.

“No están locos” chica y chico, Barcelona, 1.E.S.O.

“Pues hay gente que pasa que la mujer se divorcia, se lleva todo, la casa, los hijos, etc. y se le cruzan los cables” chico, Granollers, 2. E.S.O.

No todos los chicos y chicas identifican la violencia psicológica como una forma de violencia. Los siguientes ejemplos ilustran la dificultad de identificar la violencia psicológica:

¿Tratan así por posesión?

“Si, mía o de nadie más” chica, Rubí, 2 E.S.O.

Se puede justificar?

“Si es un bofetón no” chica, Rubí, 2 E.S.O.

“Si la quisiera no le pegaría” chico, Rubí, 2.E.S.O.

“(no se denunciaría lo psicológico) Porque no se le da tanta importancia” chico, Sabadell, 1 E.S.O.

“No tiene tanta gravedad (lo psicológico)” chica, Sabadell 1 E.S.O.

En el intercambio de opiniones entre chicos y chicas se detecta que **algunos si identifican los abusos psicológicos pero lo valoran como más leve y por tanto lo justifican.**

Se relaciona violencia o malos tratos con agresiones de tipo físico y como socialmente existe mayor sensibilización en torno a las agresiones físicas se condenan en mayor medida por los y las participantes. Pese a esta sensibilización, **existen mitos en torno a las causas de la violencia que justifican el acto violento y que los y las participantes utilizan de forma reiterada en su discurso** para explicar las causas por las cuales una persona agrede y a su vez, inconscientemente, acaban justificando la agresión. Algunos de estos mitos que utilizan en su discurso son: por “amor”, enfermedad mental, abuso de sustancias, etc. Algunos de estos mitos quedan reflejados en las siguientes citas:

“No me extraña que la gente extranjera mate a su mujer. Por ejemplo, te casas con tu mujer en tu país, sacas el dinero tuyo, para traerla aquí y te traiciona” chico, Hospitalet del Llobregat, 1.E.S.O.

“También puede pasar porque lo ven en los padres” chico y chica, Granollers, 1.E.S.O.

“Por alcohol y drogas” todos, Granollers, 2.E.S.O.

“Porque son violentos” chica, Sabadell, 2 E.S.O.

¿Justifica?

“Si, porque cuando vas borracho o te has metido muchas drogas no controlas” chicos y algunas chicas, Granollers, 2.E.S.O.

“Una cosa es beber para ir contento y otra es emborracharse” chica, Sabadell, 2 E.S.O.

“Si (las chicas reciben más violencia) porque tienen menos protección” chico, Barcelona, 1.E.S.O.

“Pegar... se pega por algún motivo” chico, Barcelona, 1.E.S.O.

“La ley se preocupa solo por las chicas” chico, Hospitalet del Llobregat, 2.E.S.O.

“La ley no protege igual hombres que mujeres” chicos, Hospitalet del Llobregat, 2.E.S.O.

“La ley protege igual a hombres que mujeres” chicas, Hospitalet del Llobregat, 2.E.S.O.

En algunos grupos de discusión aparece la relación entre infidelidad y violencia. Algunos participantes, especialmente chicos, señalan la **infidelidad como causa de algunos casos de violencia de géneros**:

“Si te han puesto los cuernos... vale, entiendo que te duela, pero no por eso tienes que pegar a esa persona” chica, Barcelona, 2.E.S.O.

“Si (al tío)” chico, Barcelona, 2.E.S.O.

“Si y no... No porque no hay que pegar a nadie y menos a una tía... y sí (pegar al tío) porque en un momento puedes estar muy nervioso y luego te arrepientes” chico, Barcelona, 2.E.S.O.

“No me extraña que la gente extranjera mate a su mujer. Por ejemplo, te casas con tu mujer en tu país, sacas el dinero tuyo, para traerla aquí y te traiciona” chico, Hospitalet del Llobregat, 1.E.S.O.

En varios grupos de discusión se detecta que **algunos chicos utilizan los “nuevos” mitos post-machismos para contrarrestar algunas aportaciones de sus compañeros y compañeras**. Por ejemplo: sobre la ley de violencia de género se recurre a argumentos sobre “la desigualdad entre hombres y mujeres ante la ley integral”; ante la violencia mayoritaria a mujeres se busca el tópico “también hay mujeres que maltratan”; cuando se señala el machismo, éstos justifican que “también hay feministas”.

Se les preguntó **por qué algunas chicas maltratadas continúan con su pareja**, las respuestas que han facilitado se pueden agrupar en las siguientes categorías: **por amor, porque les piden perdón y les creen, por miedo, por los hijos y por la situación económica**.

“Porque les quieren mucho” chica, Hospitalet del Llobregat, 2 E.S.O.

“Porque le quiere” chica, Barcelona, 2 E.S.O.

“Porque han pasado tiempo juntos” chica, Sabadell, 1 E.S.O.

“Por el dinero, porque no tienen dónde vivir” chica, Hospitalet del Llobregat 1 E.S.O.

“Y por dinero, porque si deja al marido y no trabaja no puede mantenerse” chico, Granollers 1 E.S.O.

“Por los hijos de por medio, por no separarlos” chica, Hospitalet del Llobregat, 2 E.S.O.

“Porque se piensan que si denuncia él se va a revolver contra ella o va a por ella” chica, Sabadell, 2 E.S.O.

“Porque tienen miedo” chico, Granollers, 1 E.S.O.

“Porque no van a encontrar otra cosa” chico, Sabadell, 2 E.S.O.

“Pero la persona no se da cuenta, porque he tenido a alguien cercano que le ha pasado, y él le hacía cosas y no lo ven... me decía, tu lo ves de fuera pero él me quiere o algo así (...)” chica, Granollers, 2 E.S.O.

Roles de género

En las siguientes líneas, se presentan algunas frases que ilustran las creencias de los y las adolescentes en relación con los roles de género:

“No hay ningún cuento que un chico esté en apuro y la chica le salva” chica, Sabadell, 1 E.S.O.

“En nuestra clase, cuando pasaste el test, hay muchos chicos que son machistas y lo decían cuando contestaban pero marcaban otra cosa” chica, Granollers, 2 E.S.O.

“Si, porque sino todo el mundo le diría machista” chico, Granollers, 2 E.S.O.

Se asocia el trabajo que implica fuerza con trabajo de hombres.

“Las chicas son más débiles” chicos y chicas, Hospitalet del Llobregat, 1 E.S.O.

“También hay niños que les digo que las mujeres pueden ser paleta y dicen que no, porque tienen menos fuerza... el “M” y “A” (chicos) no creen que las mujeres puedan trabajar” chica, Hospitalet del Llobregat, 1 E.S.O.

“Yo no quiero a una chica marimacho con músculos ni nada” chico, Hospitalet del Llobregat 1 E.S.O.

“Yo tampoco” chico, Hospitalet del Llobregat 1 E.S.O.

Los chicos y chicas asocian el **término “marimacho” al uso de la fuerza, juegos asociados a chicos y vestimenta tradicionalmente masculina.**

“Porque les gusta jugar con los niños y coches, no con las berbies” chica, Rubí, 1 E.S.O.

“Porque hay padres que dicen... tu no llores, eso es de niñas” chico, Rubí, 1 E.S.O.

“Te enseñan a ser machista” chico, Rubí, 1.E.S.O.

El mito del sexo fuerte y el sexo débil aparece como causa de desigualdades y violencia de género. En relación con la ley integral contra la violencia de género, los chicos creen que ésta protege a las mujeres **porque son débiles**. Sin embargo, las chicas, creen que la ley contra la violencia de género les protege de forma equitativa.

“La ley sólo se preocupa por las chicas” chico, Hospitalet del Llobregat, 2 E.S.O.

“Porque las mujeres son débiles y las defienden” chico, Hospitalet del Llobregat, 2 E.S.O.

“Si (les protege igual la ley)” todas, Hospitalet del Llobregat, 2 E.S.O.

Otras aportaciones que realizan los y las participantes en relación con el **sexo fuerte y sexo débil atribuyen estas diferencias de género como causa de la violencia:**

“Los chicos se creen superiores (chico) y por eso el hombre les pega... No hay comparación que un hombre pegue a una mujer” chico, Granollers, 2 E.S.O.

“Se piensan (ellas) que son inferiores a ellos (a sus maltratadores)” chica, Granollers, 2 E.S.O.

“Los hombres tienen más fuerza y las mujeres son más sensibles a la hora que le insulten y todo eso” chica, Rubí, 2.E.S.O.

“Un tío le dice ponte minifalda, ponte... y una tía no le dice a un tío ponte tanga, ponte” chico, Barcelona, 2 E.S.O.

Cuando se les pregunta si creen que **hay chicos machistas a su edad** (creencias distorsionadas del rol de la mujer) la mayoría señalan que sí.

“Yo creo que sí, no tanto como antes, pero sí” chica, Barcelona, 2 E.S.O.

“Si hay machistas pero también hay feministas” chico, Barcelona, 2 E.S.O.

Percepción del riesgo a sufrir violencia de género

En este apartado se recogen las aportaciones en los grupos de discusión relativas a dos categorías: la percepción del riesgo de sufrir violencia de género en la etapa adolescente y la percepción que éstos y éstas tienen sobre si sus iguales perciben o no este riesgo.

En relación con la primera categoría, percepción del riesgo de sufrir violencia de género, los y las participantes **coinciden en que las chicas, por el hecho de ser chicas reciben más violencia que los chicos**. A continuación, ilustramos esta percepción con sus aportaciones:

“Reciben más violencia de las tres” todos, Granollers, 1 E.S.O.

“Si, porque se creen más superiores que las mujeres” chica, Rubí, 2 E.S.O.

“Hay menos casos de mujeres a hombres” chica, Granollers, 2 E.S.O.

“Si porque hay muchos celos” chico, Hospitalet del Llobregat, 1 E.S.O.

“Si (reciben más violencia las chicas)” todos, Granollers, 1 E.S.O.

En las siguientes citas se ilustra algunas de las justificaciones de por qué las chicas reciben más violencia que los chicos:

¿Por qué reciben más violencia las chicas que los chicos?

“Por la manera en que esta montada la sociedad” chicos y chicas, Granollers, 1 E.S.O.

“Tenemos otra manera de pensar, los hombres piensan pues le voy a pegar. Nosotras no pensamos pues le voy a pegar, porque...” chica, Rubí, 2. E.S.O

¿Creéis que se puede dar una situación de violencia de género en chicos de vuestra edad?

“Si” todos, Sabadell, 1 E.S.O.

“Los chicos de aquí son muy violentos y eso... puede pasar eso” chica, Barcelona, 1 E.S.O.

“También hay chicos que te dicen que si no tienes sexo conmigo te dejo” chico, Rubí, 1 E.S.O.

“Si” todos, Sabadell, 1 E.S.O.

“Si” (chicos y chicas), Granollers, 1 E.S.O.

“Si” (chicos), Rubí, 1 E.S.O.

“Si” todos, Rubí, 2 E.S.O.

“Si” todos, Granollers, 2 E.S.O.

“Si” todos, Hospitalet del Llobregat, 2 E.S.O.

“En tercero y cuarto” chico, Barcelona, 2 E.S.O.

“No” todos, Sabadell, 2 E.S.O.

Como se puede comprobar en las citas anteriores, todos, excepto un grupo de 2 E.S.O. de Sabadell, perciben que las chicas en una relación de pareja a su edad pueden sufrir violencia de género. Destaca una aportación que hace referencia a la coacción sexual ya que **el tema sexual, lo han citado en algunos grupos con relación a las violaciones (pero no como un abuso cercano o de riesgo para su edad):**

“También hay chicos que te dicen que si no tienes sexo conmigo te dejo” chico, Rubí, 1 E.S.O.

En relación con la segunda categoría, se les preguntó sobre la percepción que tienen sobre si sus iguales identifican el riesgo a sufrir violencia de género en sus relaciones de pareja. A continuación se ilustran algunas de las preguntas y respuestas que se han realizado a los y las participantes para recoger información sobre esta categoría:

¿Percibiría una chica de vuestra edad la situación de violencia en la pareja?

“Psicológico no... maltrato sí” chica, Rubí, 1 E.S.O.”

“No (no se percibe si no pegan)” todos, Granollers, 2 E.S.O.

¿Denunciarían?

“No” todos, Sabadell, 1 E.S.O.

“Se lo diría a los padres” chica, Sabadell, 1 E.S.O.

“Avisaría a sus amigos íntimos” chicos, Sabadell 1 E.S.O.

“Sólo con lo físico” chica, Rubí, 1 E.S.O.

Por último, en cuanto a la percepción, les preguntamos sobre el conocimiento de sus iguales respecto a la violencia de género:

¿Crees que los chicos y chicas de tu edad tienen claro qué es violencia de género?

“No” todos, Barcelona, 1 E.S.O.

“No” todos, Hospitalet del Llobregat, 2 E.S.O.

“No” todos, Granollers, 2 E.S.O.

“No” todos, Rubí, 2 E.S.O.

“Si no les explicas que es la violencia de género.. no lo saben” chica, Hospitalet del Llobregat, 1 E.S.O.

“No lo saben” chicas y algunos chicos, Granollers, 1 E.S.O.

“Algunos sí” chica, Sabadell, 1 E.S.O.

“Yo lo sabía, pero no lo sabía bien... bien...” chico, Hospitalet del Llobregat, 1 E.S.O.

“A ver... yo si hoy no me lo hubieras explicado no lo entendería” chico, Sabadell, 2 E.S.O.

¿Qué entienden tus compañeros o compañeras por violencia de género?

“Se quedan en lo físico” chico, Granollers, 1 E.S.O.

“Físico” todos, Rubí, 1 E.S.O.

“Más físico” chica, Sabadell, 2 E.S.O.

“A todos se nos ocurre lo de lo físico... entendemos una parte” chico, Sabadell, 1 E.S.O.

“Golpes y ya está” chico, Hospitalet del Llobregat, 2 E.S.O.

“Que un tío pega a una tía” chica, Granollers, 2 E.S.O.

“Que el hombre mata a la mujer” chico, Rubí, 2 E.S.O.

En general, tanto chicas como chicos, **en todos los grupos, coinciden en que no se conoce la temática entre sus iguales, y que lo que se conoce, hace referencia a lo físico.**

A raíz de esta necesidad expresada del desconocimiento de la violencia de género y la identificación exclusiva con la violencia física, se les preguntó si **creían necesario sensibilizar sobre la violencia de género en adolescentes y la motivación que el tema les despierta. A continuación se presentan algunas de sus respuestas:**

“El saber no ocupa... mejor si sabes... sabrías como reaccionar” chico, Hospitalet del Llobregat, 1 E.S.O.

“Se debería de sensibilizar” todos los centros, 1 E.S.O.

“Si se debería de sensibilizar” todos los centros, 2 E.S.O.

Todos y todas manifiestan interés por trabajar la temática en su centro de secundaria, ya que valoran que así, podrían identificar una situación de violencia de género en un futuro.

En cuanto al interés que les despierta la temática o que puede despertar en otras personas de su edad existen discrepancias de opiniones: se valora que el tema es interesante aunque algunas personas señalan que el tema puede no interesar a algunos adolescentes porque éstos tienen la percepción de que son muy jóvenes para sufrir violencia de género. **Pese a que señalan el déficit de percepción de riesgo en algunos y algunas adolescentes, se insiste en la necesidad de trabajar la temática para prevenir la violencia de género en la pareja.**

5.3.3. Dimensión comportamental

Respecto a la dimensión comportamental se han recogido datos correspondientes a: el grado de rechazo o aceptación de la violencia de género (puntuación total de la escala de actitud) y el ajuste comportamental de los y las participantes (capacidad de empatía, habilidades sociales, resolución de conflictos, etc.).

Aceptación o rechazo de la violencia de género

Las puntuaciones que se presentan de la escala de actitud deben ser interpretadas con relación a la tabla de especificación de las puntuaciones mínimas y máximas teóricas esperadas en la totalidad de la escala y en las dimensiones género y violencia:

Tabla 5.2. Tabla de especificación de la escala de actitud hacia la violencia de género.

	Puntuación Mínima teórica (x1)	Puntuación Intermedia teórica (x3)	Puntuación Máxima teórica (x5)	\bar{X} real (puntuación obtenida en la escala)
Género	12	36	60	50
Violencia	8	24	40	32
TOTAL	20	60	100	83

La escala consta de 20 ítems los cuales pueden agruparse en dos grandes dimensiones: violencia (8 ítems) y género (12 ítems). La primera dimensión, “violencia”, recoge la valoración respecto al uso de la violencia en sentido amplio y a la violencia de género. La segunda dimensión, “género”, recoge las puntuaciones de actitud sobre los roles de género, estereotipos, mitos, etc.

La puntuación mínima esperada en género, violencia y en la puntuación total de la escala es de 12, 8 y 20 respectivamente. Esto significa que si una persona puntúa estos ítems con el valor más bajo (1) la puntuación que obtendría es 12 en género, 8 en violencia y 20 en la puntuación total. Si esta persona puntúa los ítems con el valor más elevado de la escala (5) la puntuación máxima que podría obtener en el total de la escala sería 100 (la puntuación máxima posible y el ideal en tolerancia cero a la violencia de género), o puntuación máxima (60 y 40) en las dimensiones género y violencia.

La media de las puntuaciones en la escala se interpretan en relación con las puntuaciones mínimas, intermedias y máximas teóricas, teniendo en cuenta que la puntuación mínima que puede obtener una persona en la escala es 20 (tolerancia a la violencia de género) y la puntuación máxima es 100 (rechazo absoluto al a violencia de género).

En la siguiente tabla (ver tabla 5.3) se presentan los resultados en la escala por centro.

Tabla 5.3. Puntuaciones en la escala según centro.

DIMENSIÓN	Localidad del centro					TOTAL
	Hospitalet del Llobregat	Barcelona	Granollers	Rubí	Sabadell	
	Media	Media	media	Media	media	Media
GÉNERO	48	50	50	49	52	50
VIOLENCIA	32	33	32	32	33	32
TOTAL	80	84	83	81	85	83

Una vez realizada las pruebas estadísticas de contraste, se puede afirmar **que se dan diferencias estadísticamente significativas en los resultados según el centro**⁷ ($\chi^2 = 18,783$, sign.= 0.001). El centro que tiene la puntuación más baja en la escala total es el centro de Hospitalet del Llobregat, seguido por el centro de Rubí. El centro de Sabadell es el centro con mayor puntuación en la escala, seguido por Barcelona y Granollers.

Las diferencias por sexo en las puntuaciones de la escala del alumnado participante pueden consultarse en la siguiente tabla.

Tabla 5.4. Puntuaciones en la escala según sexo.

	Localidad del centro									
	Hospitalet del Llobregat		Barcelona		Granollers		Rubí		Sabadell	
	Chico	chica	chico	Chica	chico	chica	chico	chica	Chico	Chica
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
GÉNERO	46	49	48	53	48	53	48	50	50	54
VIOLÉNCIA	31	33	33	34	31	32	31	33	32	33
TOTAL	77	82	82	86	80	85	80	83	82	87

⁷ Se ha realizado la prueba de Kruskal-Wallis para calcular las diferencias estadísticas entre centros en las puntuaciones totales de la escala.

Una vez realizadas las pruebas estadísticas de contrastes respecto al sexo, se encuentra que **existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas** (U de Mann-Whitney= 35314,500, sig.= 0,000). Por tanto, se puede señalar que **las chicas rechazan más que los chicos la violencia de género**.

Dado que hay diferencias estadísticamente significativas por sexo y por centro, se han realizado los estudios estadísticos correspondientes, Rho de Spearman, para analizar si la edad correlaciona con la puntuación en la escala de actitud.

Tabla 5.5. Correlación entre las puntuaciones en la escala y la edad.

			EDAD	TOTAL GÉNERO	TOTAL VIOLÉNCIA	TOTAL
Rho de Spearman	Edad	Coeficiente de correlación	1,000	-,011	-,086(*)	-,043
		Sig. (bilateral)	.	,776	,030	,290
		N	678	638	633	600

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se observa en la tabla anterior, la correlación es significativa en la dimensión violencia (resaltado en gris oscuro). El signo negativo de la correlación nos indica que **mayor edad los y las participantes puntúan más bajo en la dimensión violencia** (más tolerancia y aceptación de la misma). En la puntuación de “género” y en la “total” de la escala no hay correlación con la edad.

La puntuación media de los centros en la escala de actitud está trece puntos por encima de la puntuación intermedia teórica y diecisiete puntos por debajo de la máxima teórica esperada.

Ajuste comportamental ante la violencia de género

Los datos sobre el ajuste comportamental se recogen mediante el análisis de situaciones y los grupos de discusión con adolescentes.

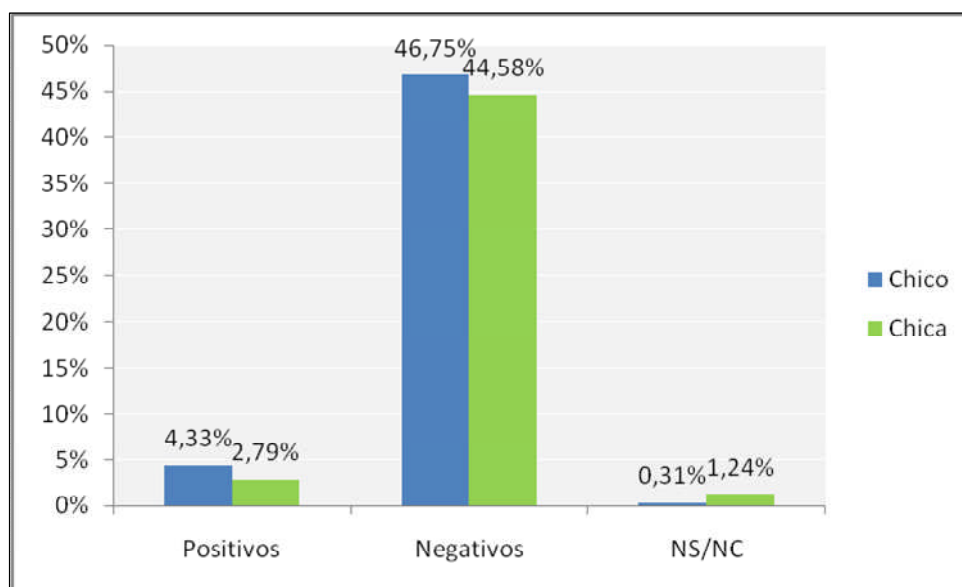
En las situaciones de análisis, se plantean algunas preguntas que han permitido recoger datos sobre la capacidad de empatía de los y las participantes hacia la

situación de los personajes. A continuación, se muestran los resultados relativos a estas preguntas de posicionamiento en el lugar de los personajes de las situaciones:

➡ ¿Cómo crees que se siente Ana? ¿Y Pere?

Se han agrupado los sentimientos asociados a Ana y Pere en sentimientos positivos y sentimientos negativos. A continuación se presentan los resultados de estas dos agrupaciones respecto a Ana y Pere:

Gráfico 5.13. Sentimientos asociados a Ana.



Como se observa en el gráfico, predomina la asociación de sentimientos negativos a la situación de Ana. Esta asociación es establecida tanto por chicos como por chicas (chicos, un 46,75%; chicas, 44,58%). Solo un 4,33% (chicos) y un 2,79% (chicas) asocian sentimientos positivos a Ana.

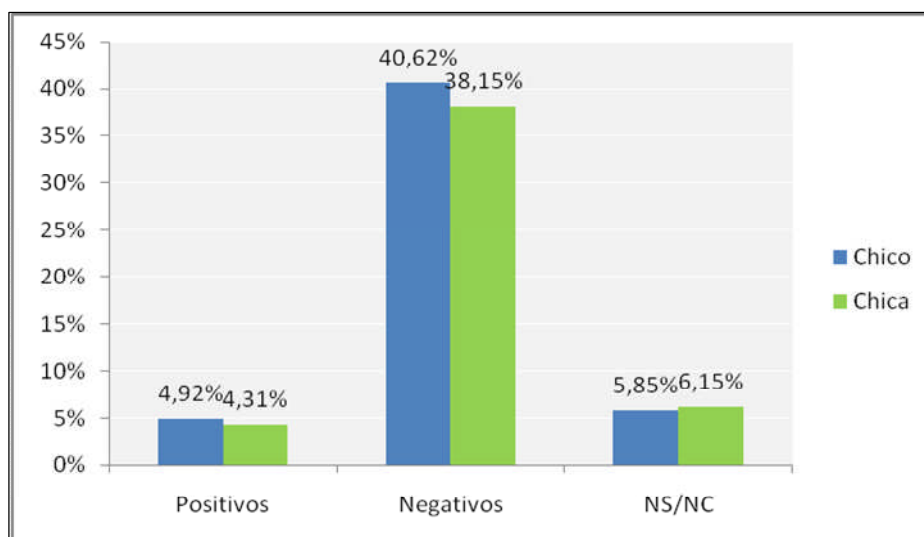
No hay diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas respecto a asociar sentimientos positivos o negativos a Ana ($\chi^2 = 2,938$, sign.= 0,401).

Tanto chicas como chicos asocian a Ana sentimientos negativos por la situación que está viviendo. Los sentimientos negativos que asocian son: nerviosa, asustada, triste, mal, etc.

Los **sentimientos positivos** asociados a Ana son: **enamorada** o encontrarse bien con la situación.

Las justificaciones que dan a por qué se siente mal (sentimientos negativos) son: “no es agradable que la persona a la que se quiere, te haga esto (11,15%)”; “se siente mal porque le han pegado o empujado (7,7%)”; “porque Pere está muy violento (6,42%)”; “se siente maltratada (5,41%)”; “aunque tiene miedo está enamorada y le dará otra oportunidad (5,41%)”. “insegura de que no vuelva a repetirse la situación (3,04%)”; Otras justificaciones mencionadas por alguno de los y las participantes (porcentajes muy bajos): “porque no puede manifestar su opinión si es contraria a la de Pedro”; “porque se ha acabado la relación”; “cree que tiene la culpa”; “no cree que el vaya a cambiar”; “porque tienen un problema en la relación”; “no sabía que Pere era así”; “porque le ha faltado el respeto”; “no sabe qué hacer”; “está ciega de amor y deja pasar las cosas” y “tiene que relacionarse con la gente”.

Gráfico 5.14. Sentimientos asociados a Pere.



No hay diferencias estadísticamente significativas por sexo en la asociación de sentimientos positivos o negativos ($\chi^2 = 0,2938$, sign.= 0,961). Como se observa en el gráfico anterior, **los sentimientos asociados a Pere son mayoritariamente negativos**

como: **triste, enfadado, arrepentido, mal**, etc. En el gráfico siguiente, se muestra el por qué asocian estos sentimientos.

Las justificaciones de por qué se siente mal Pere son: “por su forma de actuar con Ana (27%)”; “porque le ha hecho daño-pegado “(4,63%); “porque sabe que sabe que él no va a cambiar (3,86%)”; “por miedo a que se acabe la relación (2,32%)”; “si él la quiere, se sentirá mal (1,16%)”. Otros argumentos: “porque la quiere”; “porque se ha acabado la relación”; “por lo que le pueda decir Ana”; “porque tiene un problema”; “no sabe como va a reaccionar Ana”.

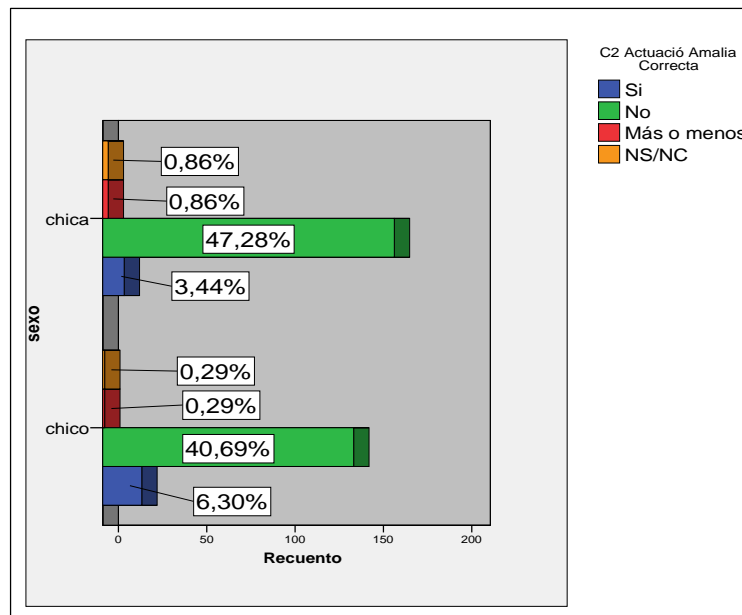
Los sentimientos positivos asociados a Pere (10%) son: “bien”, “ enamorado”, “superior”, “le da igual lo que siente Ana”, etc.

- ¿Crees que Amalia está actuando correctamente? ¿Por qué? (si crees que no actúa correctamente, indica cómo crees que debería actuar).

No hay diferencias estadísticamente significativas por sexo en valorar la actuación de Amalia como correcta o incorrecta ($\chi^2 = 8,471$, sign.= 0.076). La mayoría de chicos y chicas creen que Amalia no está actuando de manera correcta (ver gráfico 5.15). A continuación, se recoge en los siguientes gráficos las justificaciones de las respuestas: “si actúa correctamente” y “no actúa correctamente”.

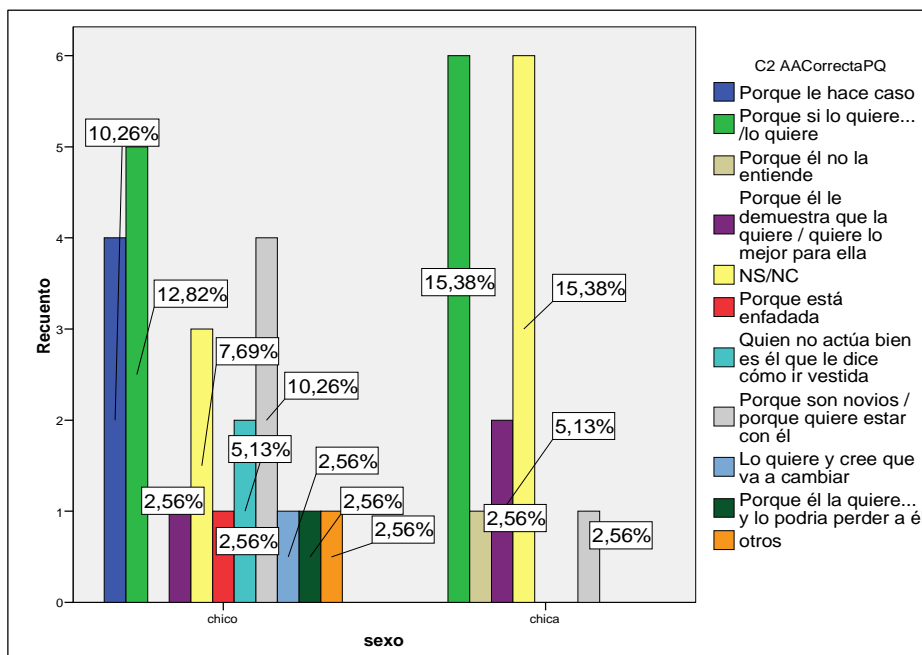
Respecto a las recomendaciones de cómo debería de actuar, se han recogido aquellas que han facilitado las personas que han respondido a esta parte de la pregunta.

Gráfico 5.15. Opinión sobre la actuación de Amalia.



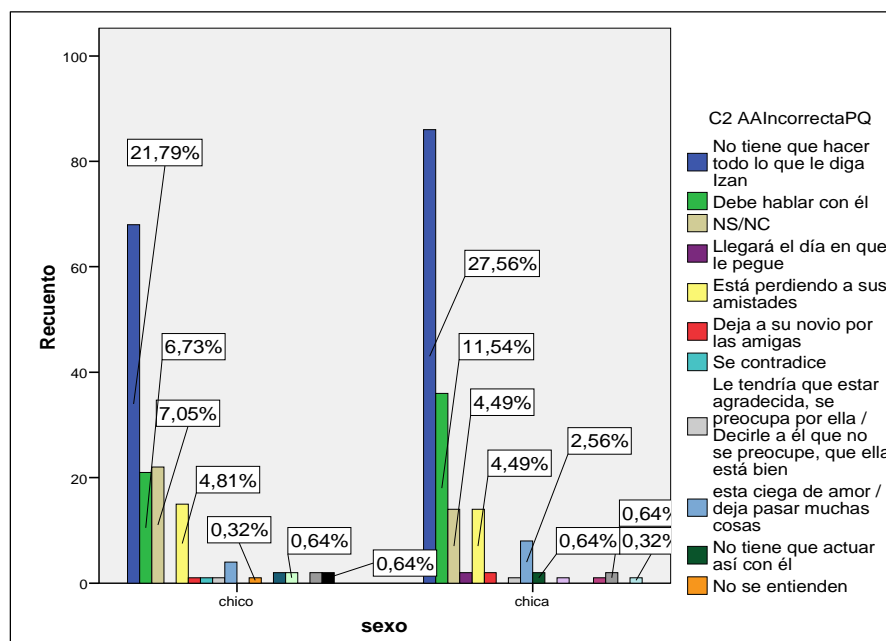
Los argumentos más citados por los y las participantes en relación con el por qué consideran que Amalia actúa correctamente son: “porque le hace caso” (10,2% chicos); “porque si lo quiere...” (12,8% chicos y 15,3% chicas); “porque son novios (10,2% chicos); “porque él le demuestra que la quiere (2,56% chicos y 5,13% chicas), entre otros existe un porcentaje elevado de personas que no justifican su respuesta (ver gráfico 5.16).

Gráfico 5.16. ¿Por qué actúa correctamente Amalia?



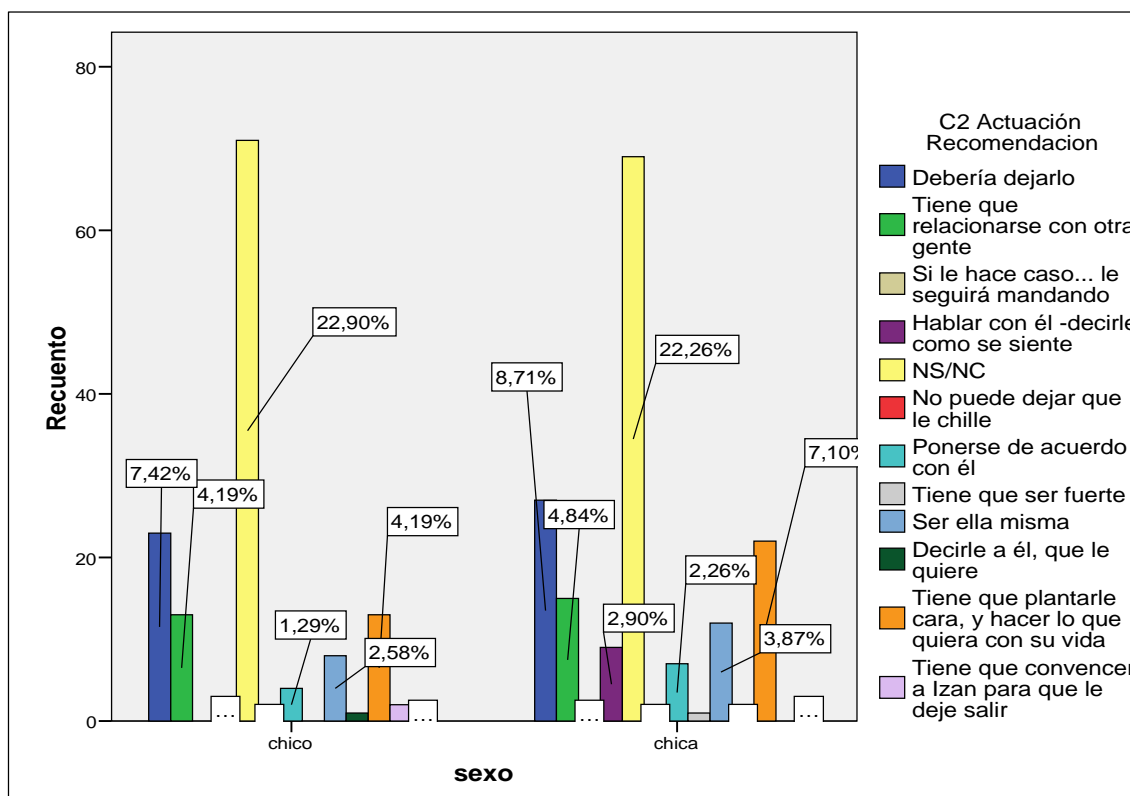
Entre los argumentos o justificaciones del por qué Amalia no actúa de forma correcta (ver gráfico 5.17), se destaca por su frecuencia los siguientes argumentos: “no debe de hacer todo lo que él le diga” (21,79% chicos y 27,56% chicas) y “debería de hablar con él” (6,73% chicos y 11,54% chicas). Cuando señalan “debería hablar con él” añaden que si no lo solucionan o si no cambia debería dejarlo” (7,42% chicos y 6,71% chicas. Ver gráfico 5.18).

Gráfico 5.17. ¿Por qué actúa de forma incorrecta Amalia?



En el siguiente gráfico se recogen algunas de las recomendaciones que han dado los chicos y chicas con relación a la situación que vive Amalia.

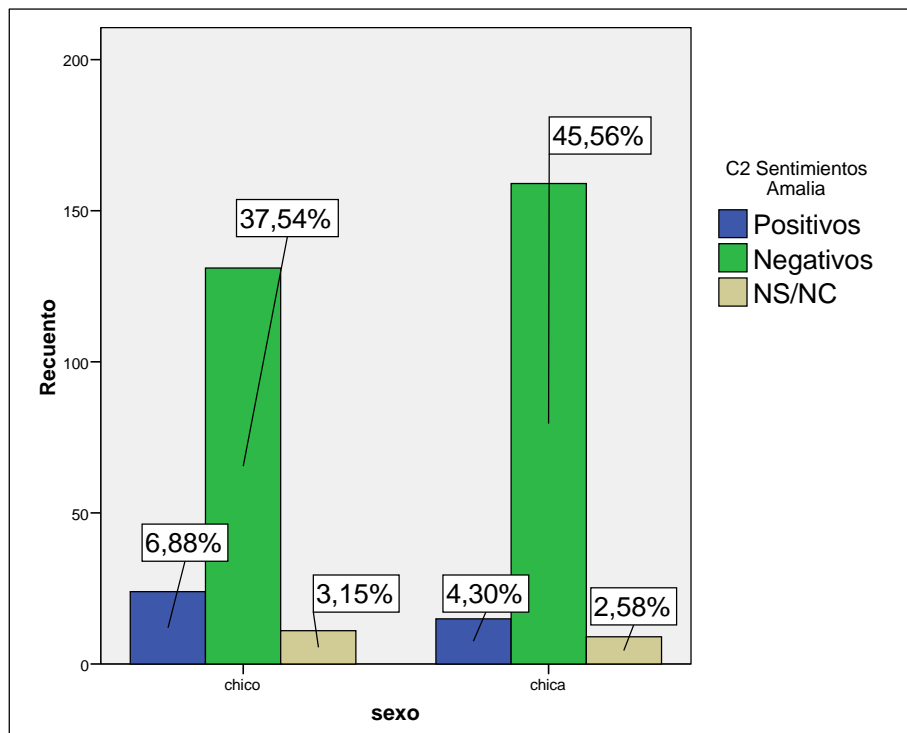
Gráfico 5.18. Recomendaciones a Amalia.



En las recomendaciones que facilitan los chicos y las chicas no existen diferencias estadísticamente significativas por sexo ($\chi^2 = 16,012$, sign.= 0,248). Tal y como se observa en el gráfico anterior, destaca el porcentaje “NS/NC”, pero de aquellos que si dan recomendación, éstas son mayoritariamente las siguientes: “debería dejarlo” (7,42% chicos y 8,71% chicas); “tiene que relacionarse con otra gente (no aislarse)” (4,19 chicos y 4,84% chicas); “tiene que plantarle cara, y hacer lo que quiera con su vida” (4,19% chicos y 7,10% chicas); “ser ella misma” (2,58% chicos y 3,87% chicas); “ponerse de acuerdo con él” (1,29 chicos y 2,26% chicas), etc.

➡ ¿Cómo crees que se siente Amalia? ¿E Izan? Explica tu respuesta.

Como se observa en el gráfico siguiente, se asocian de forma mayoritaria sentimientos negativos (37,54% chicos y 45,56% chicas) a Amalia. No existen diferencias estadísticamente significativas por sexo en la asociación de sentimientos positivos o negativos ($\chi^2 = 6,786$, sign.= 0,079).

Gráfico 5.19. Sentimientos asociados a Amalia.

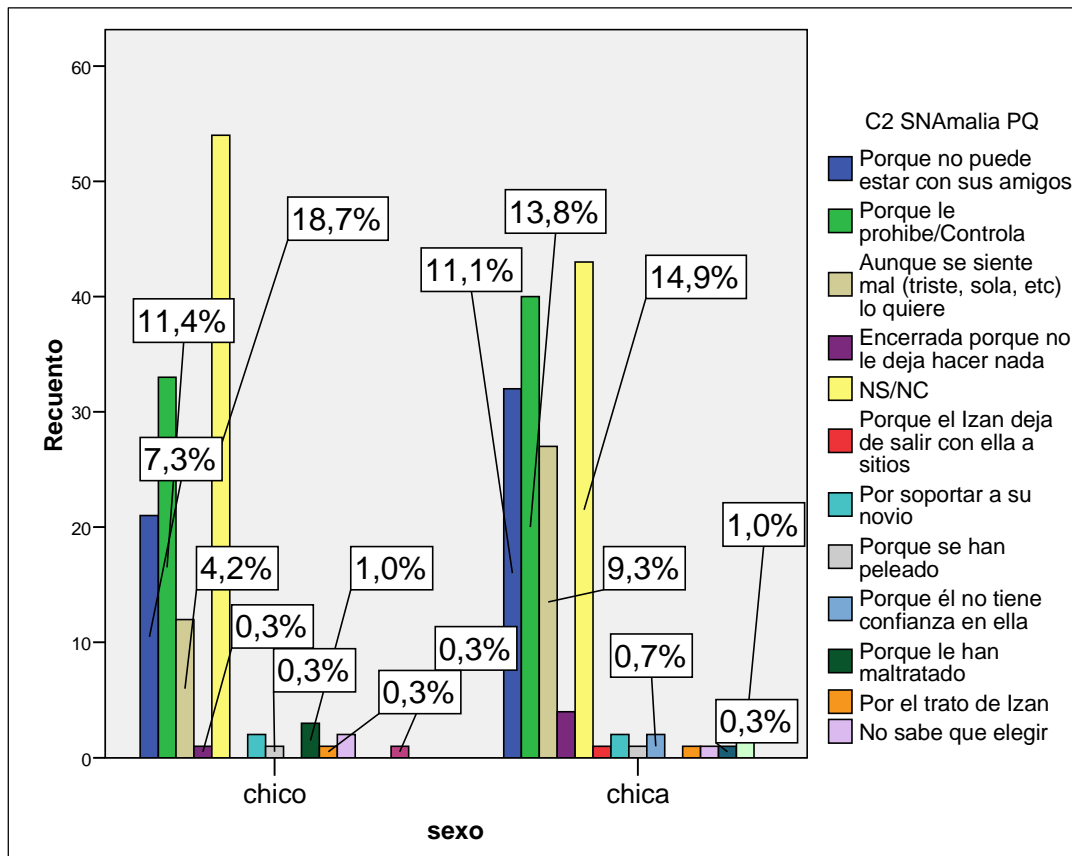
Los sentimientos positivos asociados a Amalia (6,88% chicos y 4,30% chicas) son: enamorada, normal o feliz.

Como se observa en el gráfico anterior, **predomina de forma significativa la asociación de sentimientos negativos como:** dolida (59,8%), sola (21,3%), triste (9,5%), aburrida (9,1%), dominada o sumisa (2,7%) y preocupada (0,7%). Tal y como se ha señalado, no existen diferencias estadísticamente significativas por sexo en la asociación de sentimientos negativos o positivos, excepto, en la asociación de “sentirse controlada” ($\chi^2 = 10,869$, sign.= 0,012) y “sentirse mal” ($\chi^2 = 17,438$, sign.= 0,001).

El sentimiento de “**control**” ha sido más **asociado por las chicas** que por los chicos al estado de Amalia. Con respecto al sentimiento “**sentirse mal**” sucede a la inversa es más asociado por **los chicos** que por las chicas.

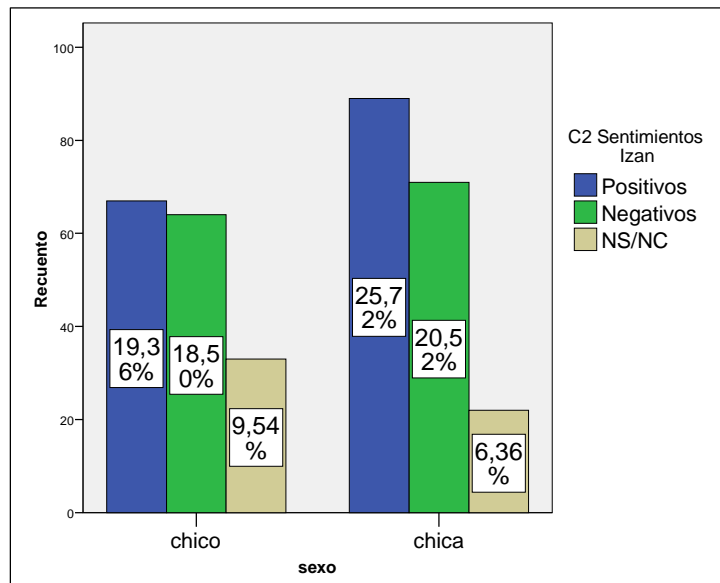
A continuación, se muestra en el gráfico 5.20 las justificaciones de por qué se asocian sentimientos negativos a Amalia.

Gráfico 5.20. ¿Por qué se le asocian sentimientos negativos a Amalia?



Las justificaciones que facilitan, tal y como se observa en el gráfico anterior, son: “porque le prohíbe y controla” (11,4% chicos y 13,8% chicas); “porque no puede estar con sus amigos” (7,3% chicos y 11,1% chicas); “aunque se siente mal (triste, sola, etc.) lo quiere (4,2% chicos y 9,3% chicas), etc.

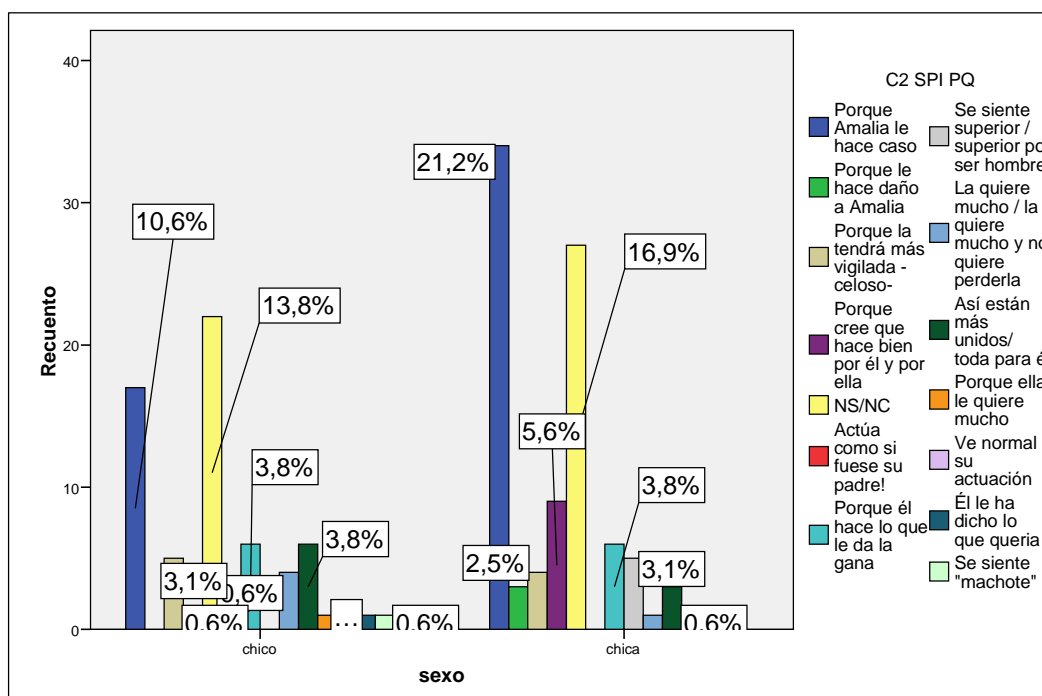
En cuanto a Izan, al contrario que en la situación de Amalia, se le asocian sentimientos positivos seguido en frecuencia por las citas de sentimientos negativos (ver gráfico 5.21). No existen diferencias estadísticamente significativas por sexo en la asociación de sentimientos positivos o negativos a Izan ($\chi^2 = 7,605$, sign.= 0,055).

Gráfico 5.21. Sentimientos asociados a Izan.

Los sentimientos positivos (19,36% chicos y 25,7% chicas) son: “sentirse bien” (63,8%); “superior” (26,9%); “contento” (13,1%) y “cuidador –lo hace por ella-”(5,6%).

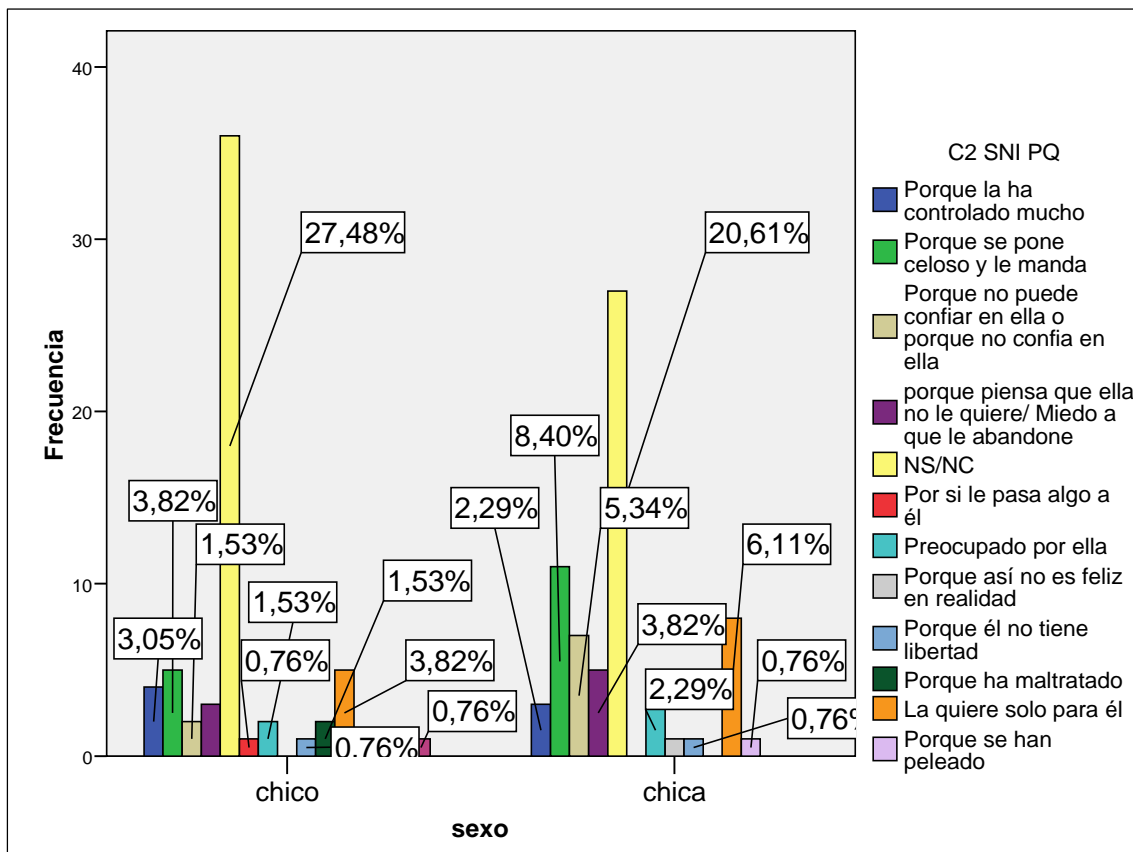
En cuanto a la justificación de por qué se le asocia sentimientos positivos se encuentran diferencias estadísticamente significativas por sexo ($\chi^2 = 31,342$, sign.= 0,005). Ver gráfico 5.22.

Gráfico 5.22. Justificación de los sentimientos positivos asociados a Izan.



Existe el doble de chicas que de chicos que asocian que Izan “se siente bien porque Amalia le hace caso”. Los chicos también señalan este argumento pero en menor medida, distribuyéndose sus argumentos entre otros posibles como: “porque Amalia le hace caso”; “porque le hace daño a Amalia”; “porque le tendrá más vigilada –celoso-”; “porque cree que hace bien por él y por ella”; “actúa como si fuese su padre”; “porque hace lo que le da la gana”; “se siente superior por ser hombre”; “la quiere mucho y no quiere perderla”, etc. También destaca la aportación de las chicas relativa a la siguiente justificación “Porque cree que hace bien por él por ella” (5,6% chicas).

Los sentimientos negativos (18,5% chicos y 20,5% chicas) asociados a Izan son: “celoso” (67,9%); “mal” (25,2%); “inseguro o confuso” (9,2%); “nervioso o enfadado” (4,6%) y “triste” (2,3%). No existen diferencias estadísticamente significativas por sexo en la asociación de las diferentes formas de sentimientos negativos excepto en “sentirse mal” ($\chi^2 = 7,881$, sign.= 0,049). Los chicos dicen en mayor proporción (17,6%) que las chicas (7,6%) este sentimiento.

Gráfico 5.23. Justificación de los sentimientos negativos asociados a Izan.

En relación con el gráfico anterior, no existen diferencias estadísticamente significativas por sexo en las justificaciones de los sentimientos negativos asociados a Izan ($\chi^2 = 16,225$, sign.= 0,367).

Los argumentos más destacados en la asociación de sentimientos negativos a Izan son: “porque se pone celoso y le manda”, “porque la quiere solo para él”, “porque la ha controlado mucho”, “porque no confía o no puede confiar en ella”, “porque piensa que ella no le quiere o le va a abandonar”, etc.

Perfil de los y las participantes según la puntuación en la escala de actitud hacia la violencia de género y el análisis de situaciones

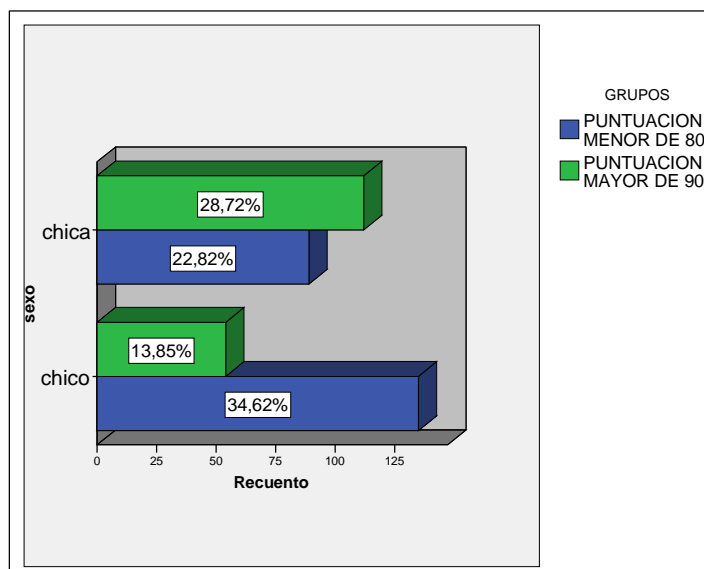
La media del centro que tiene la menor puntuación en la escala es de 80. Por ello, se divide el grupo de participantes en dos grupos de puntuaciones extremas:

- Primer grupo: puntuación inferior a 80 en la escala de actitud
- Segundo grupo: puntuación superior a 90 en la escala de actitud

Las puntuaciones entre 80 y 90 quedan excluidas de la muestra para realizar los análisis de contraste entre la identificación física y psicológica y las puntuaciones extremas (grupo 1 y grupo 2).

A continuación, se muestra el gráfico 5.24 en el que se observa la distribución de los grupos de puntuaciones según sexo.

Gráfico 5.24. Grupos de puntuaciones según sexo.

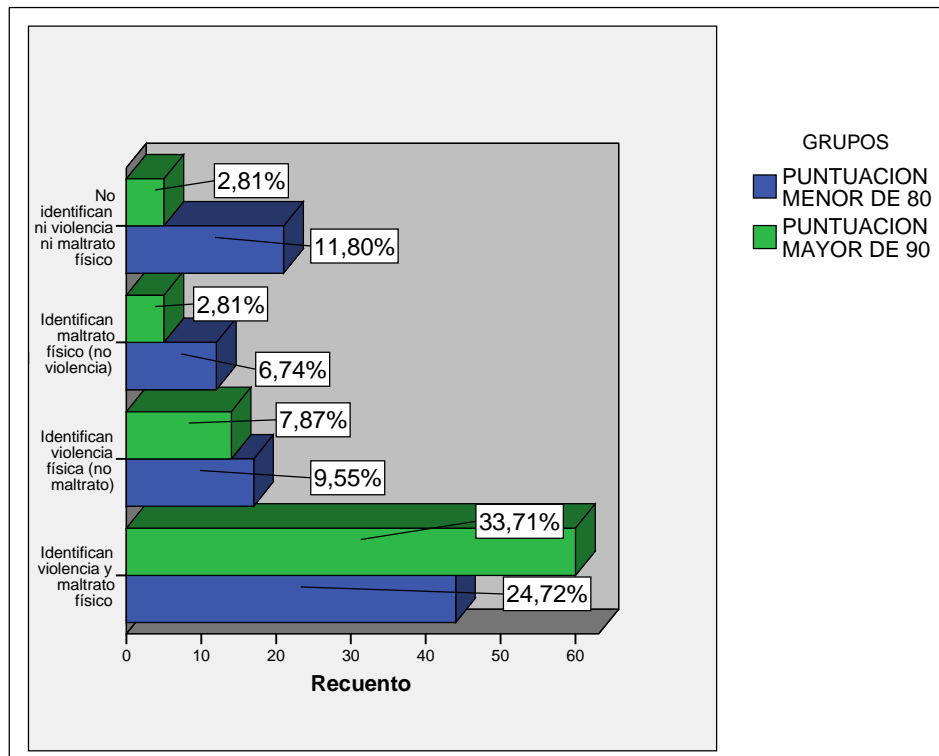


Ambos grupos presentan diferencias por género tal y como se ha señalado en la puntuación total de la escala según sexo (U de Mann-Whitney= 35314,500 sig.= 0,000). En las puntuaciones totales de la escala las chicas puntúan más alto que los chicos (rechazan más la violencia).

Una vez dividido al grupo de participantes en dos subgrupos según puntuaciones (menor de 80 o mayor de 90) se han seleccionado los 20 casos con las puntuaciones más bajas y los 20 con las puntuaciones más elevadas. Sobre estos casos seleccionados, se han analizado de forma cualitativa las justificaciones que este grupo de participantes ha realizado en las diferentes preguntas del análisis de situaciones. Este análisis de tipo cualitativo se ha realizado en contraste y como complementación del estudio de las puntuaciones de este grupo en la escala.

A continuación se presentan algunos gráficos comparativos entre la puntuación de la escala y los resultados del análisis de situaciones, los cuales permitirán diseñar un perfil de respuesta de los y las participantes.

Gráfico 5.25. Grupo de puntuaciones e identificación violencia física.



Existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de puntuación menor de 80 y mayor de 90, así como, diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones intragrupo en la identificación de las situación de violencia y maltrato físico ($\chi^2 = 14,966$, sign.= 0.002).

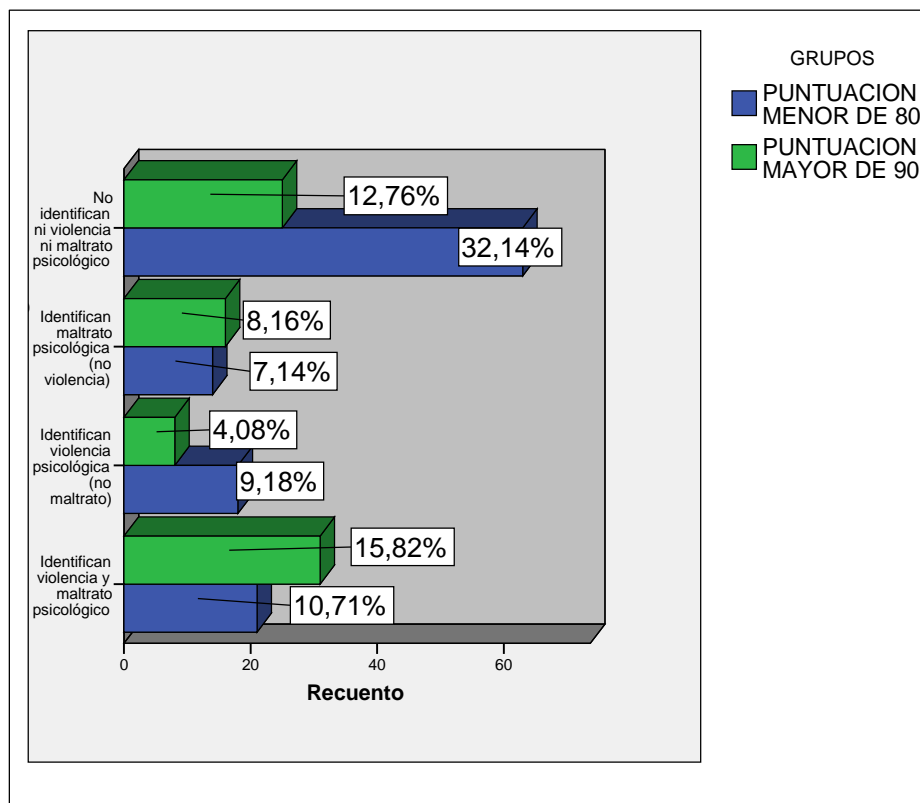
No identifican ni violencia ni maltrato físico en mayor porcentaje aquellos que puntúan menos de 80 en la escala (11,80%).

Por el contrario, se observa en el gráfico que identifican la situación 1 como una situación de violencia y maltrato físico quienes puntúan más de 90 en la escala (33,71%) frente a quienes puntúan menos de 80 (24,72%).

En el gráfico se denota que identifican la violencia física con mayor porcentaje aquellos que rechazan en mayor medida la violencia de género.

En el siguiente gráfico, se realiza la misma comparativa de grupos con relación a la identificación del a violencia psicológica.

Gráfico 5.26. Grupo de puntuaciones e identificación violencia psicológica.



Existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de puntuación menor de 80 y mayor de 90, así como, diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones intragrupo en la identificación de las situación de violencia y maltrato psicológico ($\chi^2 = 16,248$ sign.= 0.001).

En el gráfico anterior se observa que quienes puntúan más bajo no identifican ni la violencia ni el maltrato psicológico de la situación de análisis 2 (32,14%) en mayor porcentaje que quienes puntúan más alto en la escala (12,76%).

En cuanto a quienes identifican la situación de violencia y maltrato psicológico lo identifican en mayor porcentaje los que puntúan más elevado en la escala (15,82%) frente a los de puntuación más baja en la escala (10,71%).

De ambos grupos (puntuaciones menores de 80 y mayor de 90) se han seleccionado los 20 casos de menor puntuación y los 20 casos de mayor puntuación, para analizar sus justificaciones en el análisis de la situación (situación 1 o 2).

En la siguiente tabla (ver tabla 5.6), se presentan algunas de estas justificaciones, las cuales, nos permiten dibujar el perfil de personas con mayor o menor puntuación:

Tabla 5.6. Identificación de la situación según grupo de puntuación.

	PUNTUACIÓN MENOR DE 80	PUNTUACIÓN MAYOR DE 90
	Ilustraciones de las aportaciones de los y las participantes	
Identificación violencia y maltrato físico	<p><i>“la situación es negativa, es violencia y malos tratos”</i> chica, Rubí, 1 E.S.O.</p> <p><i>“le da un empujón y a lo mejor la mata”</i>, chico, Rubí, 1 E.S.O.</p> <p><i>“sí, porque le pega”</i> chica, Hospitalet del Llobregat, 1 E.S.O.</p> <p><i>“si es violencia pero no es muy fuerte”</i> chica, Hospitalet del Llobregat, 1 E.S.O.</p> <p><i>“si porque no se tienen que tratar así en una pareja”</i>, chico, Granollers, 2 E.S.O.</p>	<p><i>“si porque la empuja”</i>, chico, Hospitalet del Llobregat, 1 E.S.O.</p> <p><i>“es un maltrato pero muy mínimo porque no le ha dado una paliza”</i>, chica, Sabadell, 2 E.S.O.</p> <p><i>“es una situación de violencia no muy grave”</i> chica, Sabadell, 2 E.S.O.</p> <p><i>“si, la empuja”</i> chica, Sabadell, 1 E.S.O.</p>
No identificación violencia ni maltrato físico	<p><i>“no es violencia ni maltrato porque sólo la ha empujado”</i> chico, Barcelona, 2 E.S.O.</p> <p><i>“no es maltrato porque solo pasa cuando Pere se pone nervioso”</i>, chico, Granollers, 1 E.S.O.</p>	<p><i>“no es maltrato, no se pegan”</i> chico, Sabadell, 1 E.S.O.</p> <p><i>“no es maltrato porque es como cuando vas por la calle y sin querer, vas corriendo y empujas a alguien porque no le has visto”</i>, chico, Sabadell, 1 E.S.O.</p>
Identificación violencia y maltrato psicológico	<p><i>“es un poco de maltrato porque no le deja a la Amalia ir con las amigas”</i> chico, Sabadell, 2 E.S.O.</p> <p><i>“no es violencia porque los chicos son los que mandan. Si ella quiere salir con él le tiene que hacer caso”</i> chico, Rubí, 2 E.S.O.</p> <p><i>“No, es un caso de amor barato”</i>, chico, Rubí, 1 E.S.O.</p>	<p><i>“si, es un maltrato sentimental”</i>, chica, Barcelona, 1 E.S.O.</p> <p><i>“si es violencia y malos tratos porque la Amalia no tiene libertad. No es maltrato físico pero sí verbal”</i>, chica, Barcelona, 2 E.S.O.</p> <p><i>“es una situación de violencia porque se lo prohíbe todo y no le deja hacer nada”</i> chica, Sabadell, 2 E.S.O.</p>
No identificación ni violencia ni maltrato psicológico	<p><i>“no es maltrato porque no llegan a la pelea”</i> chica, Sabadell, 2 E.S.O.</p> <p><i>“no porque no la pega”</i> chico, Hospitalet del Llobregat, 2 E.S.O.</p>	<p><i>“no porque no le pega ni la insulta”</i>, chico, Granollers, 1 E.S.O.</p> <p><i>“tanto como maltrato... en todo caso sería psicológico”</i>, chica, Sabadell, 2 E.S.O.</p>

Como se puede observar en la tabla anterior se identifica más fácilmente la violencia física que la psicológica. Se identifica la violencia o maltrato en función de la existencia de una agresión física, por ello, el abuso psicológico no se identifica y lo justifican con frases como *“no le ha pegado”*. De ambos grupos, las personas con mayores puntuaciones en la escala identifican más la violencia y maltrato psicológico que las de menor puntuación tal y como se observa en el gráfico 5.26, sin embargo, las justificaciones son similares a la de los grupos de menor puntuación.

Propuestas para el trabajo en violencia de género según los y las participantes

Los y las participantes han expresado que tienen desconocimiento con relación a la violencia de género y que consideran que los y las chicas de su edad tienen este mismo déficit de conocimiento. Además, se ha señalado que valoran necesario trabajar esta temática. Por ello, se les pregunta en los grupos de discusión cómo les gustaría trabajarla (tipo de actividades, recursos, edad para iniciar la prevención, estrategias, etc.). A continuación, se presentan algunas frases ilustrativas de las aportaciones de los y las participantes:

¿Cuándo creéis que se debería de trabajar la violencia de género para prevenirla?

“Empezar antes de que pase” chica, Hospitalet del Llobregat 1 E.S.O.

“Quinto primaria” chica, Rubí, 1 E.S.O.

“De nuestra edad para arriba” chico, Rubí, 1 E.S.O.

“En primero (E.S.O.)” todos, Granollers, 2 E.S.O.

“Primero de la E.S.O. porque hay chicos y chicas que salen con otros” chica, Rubí, 2 E.S.O.

“En quinto de Primaria que empiezas a tener noviecita” chico, Barcelona, 2 E.S.O.

“En la E.S.O” chica, Barcelona, 2 E.S.O.

Los y las participantes **apuestan por el uso del ordenador, actividades que impliquen movimiento y descartan las estrategias tradicionales** (actividades de papel y lápiz o uso exclusivo de los discursos orales). En las siguientes citas se recogen las propuestas que realizan agrupadas por tipología de actividades:

¿Cómo podemos trabajar la temática? (Estrategias y recursos, por ejemplo: papel y lápiz, ordenador, representación (juegos de roles), etc.)

Actividades con movimiento

“Rol playing” todos, Sabadell, 1 E.S.O.

“Si eso... rol playing, para sexto iría bien y más adelante con ordenador” chica, Rubí, 2 E.S.O.

“Pasar una encuesta a los vecinos... eso a la gente le gusta, y analizarlo aquí en clase” chicos, Granollers 1 E.S.O.

“Actividades de moverse” chicos y chicas, Granollers, 1 E.S.O.

“Ir a otros coles a debatir” chicas, Barcelona, 2 E.S.O.

“Ver las ideas de otra gente” chicos, Barcelona, 2 E.S.O.

“De todo un poco” todos, Hospitalet del Llobregat 1 E.S.O.

“Folleto” chico, Hospitalet del Llobregat, 2 E.S.O.

“Bueno, se podría hacer un cuestionario a los padres sobre qué les parece trabajar el tema y que saben...” chica, Granollers 1 E.S.O.

“Que por ejemplo, en los anuncios cuando sale un maltrato pongan el teléfono igual que el de la policía... o cualquier diario sale...” chica, Rubí, 1 E.S.O.

Visionado de Vídeos

“Ver un testimonio de alguien joven” todos, Sabadell, 1 E.S.O.

“Enseñando algún caso” chica, Granollers, 2 E.S.O.

“Poner una película, tipo Cobardes” chicos y chicas, Barcelona, 2 E.S.O.

Uso del ordenador

“Ordenador, somos del siglo XXI” chicos, Hospitalet del Llobregat, 2 E.S.O.

“Webs reales y hechas por conocimiento (webs hechas por ellos)” chico, Barcelona, 2 E.S.O.

“Estaría bien (en PC)!!” todos, Granollers, 1 E.S.O.

Discurso oral

“Si es todo el rato hablando, la gente se cansa” chica, Granollers 1 E.S.O.

Actividades de papel y lápiz

“Copiar no, oral” chica, Rubí, 1 E.S.O.

“No eso es muy aburrido” todos, Rubí, 2 E.S.O.

“No” todos, Sabadell, 2 E.S.O.

Una vez los y las participantes han propuesto las actividades que les gustaría realizar se les invita a pensar el cómo temporalizar sus propuestas:

“A lo largo del curso” todos, Barcelona, 1 E.S.O.

“Si es un día... pues te enteras ese día y al día siguiente...” chica, Sabadell, 2 E.S.O.

“Es que si lo haces cada día pues al final queda...” chico, Sabadell, 2 E.S.O.

5.3.4. Otros elementos del análisis

Para finalizar la presentación de los resultados del análisis de los datos de la escala de actitud, análisis de situaciones y los grupos de discusión se presenta la red de códigos utilizados para el análisis de los grupos de discusión y la tabla de frecuencia de los mismos.

Tal y como se observa en la siguiente figura, se han agrupado los códigos de análisis por dimensiones (concepto, percepción, creencias, propuestas, interés en la temática y otros). Las dimensiones propuestas e interés por la temática han permitido analizar los datos de tipo metodológico para la propuesta educativa.

Figura 5.1. Red de códigos del análisis de los grupos de discusión con adolescentes.

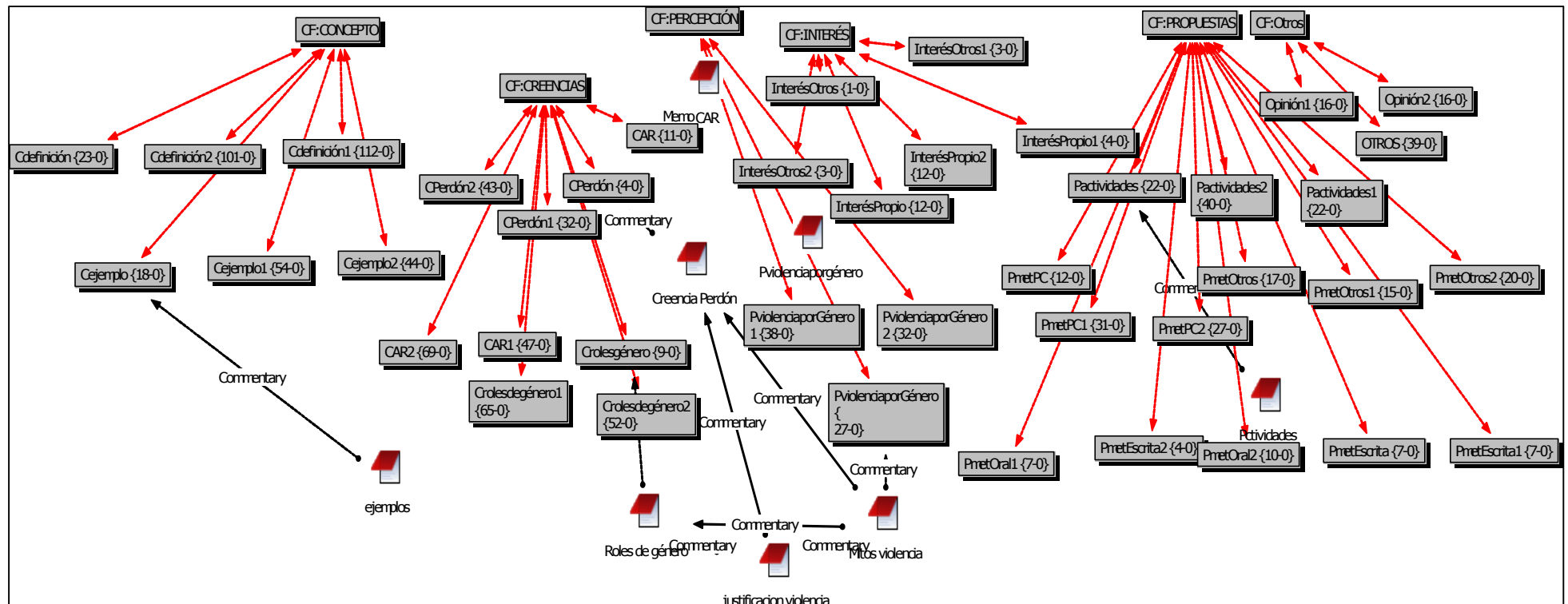


Tabla 5.7. Frecuencia (Fi) de los códigos de análisis de los grupos de discusión.

DIMENSIÓN	CÓDIGO	DEFINICIÓN DEL CÓDIGO	Fi Ambos	Fi chico	Fi Chica	TOTAL
CONCEPTO	Cejemplo	Ejemplos o casos que conocen de violencia de género	18	54	44	116
	Cdefinición	Definición que los chicos/as participantes dan de la violencia de género	23	112	101	236
Fi total Concepto			352			
PERCEPCIÓN	PviolenciaporGénero	La percepción que tienen los participantes con relación al grado de conocimiento sobre el concepto de la violencia de género entre sus iguales.	27	38	32	97
	Priesgo	Percepción del riesgo de sufrir violencia de género en la edad adolescente (en iguales)	47	107	101	255
Fi total Percepción			352			
CREENCIAS	CAR	Creencias en torno al amor romántico: el amor “puede con todo”, existe la media naranja, etc.	11	47	69	127
	CPerdón	Creencia en torno a las causas que llevan a una chica o a una mujer a perdonar a su agresor en una situación de malos tratos.	4	32	43	79
	Mitos violencia	Mitos en torno a la violencia de género: qué causa la violencia de género, qué justificaciones puede existir, etc.	31	128	120	279
	Croles de género	Creencias respecto al papel social de la mujer y del hombre: profesiones, qué puede o no puede hacer una mujer, etc.	9	65	22	93
	Opinión	Opinión respecto a algún aspecto de la violencia de género, relacionado con la justificación de un acto de violencia.	4	16	16	36
Fi total Creencias			617			
PROPUESTAS	Pactividades	Propuestas de actividades y temáticas educativas para contribuir a prevenir (trabajar) la violencia de género desde el ámbito formal.	22	22	40	84
	PmetPC	Propuestas de metodologías audiovisuales para trabajar la violencia de género en el ámbito formal (videojuegos, vídeos, etc.).	12	31	27	70
	PmetOral	Propuestas de metodologías auditivas-oral donde el conocimiento se transmita por esta vía	0	7	10	17
	PmetEscrita	Propuestas de metodologías tradicionales, como la de “papel y lápiz” para trabajar la temática	7	7	4	18
	PmetOtros	Propuestas mixtas de metodologías, y los pros y contras de usar una metodología u otra.	17	15	20	52
Fi total Propuestas			241			
INTERÉS	InterésPropio	Interés que tienen respecto a trabajar el tema en su IES	12	4	12	28
	InterésOtros	Percepción del interés o disposición de sus compañeros/as para trabajar este tema en su IES	1	3	3	7
Fi total Interés			35			
OTROS	OTROS	Otros aspectos comentados en los grupos de discusión que no por su disparidad no se recogen en las dimensiones anteriores.	39	0	0	39

Como se puede observar en la tabla de frecuencias, en los grupos de discusión los temas más señalados corresponden a la dimensión de creencias (617 aportaciones), seguido por la dimensión concepto y percepción (352 aportaciones respectivamente).

En cuanto a las propuestas, se han realizado 241 aportaciones y 35 sobre el interés que suscita el trabajo de la temática a los y las participantes así como a otros adolescentes.

Si se observan las frecuencias de las dimensiones según sexo se puede detectar que existen tres tipos de datos: aportaciones señaladas tanto por chicas como por chicos, aportaciones que sólo señalan chicos y aportaciones que sólo señalan chicas.

A continuación, se señalan los datos de las frecuencias de las aportaciones en las diferentes dimensiones según sexo: concepto (ambos, 41; chicos, 166; chicas, 145); percepción (ambos, 74; chicos, 145; chicas, 133); creencias (ambos, 59; chicos, 288; chicas, 270); propuestas (ambos, 58; chicos, 82; chicas, 101); interés por la temática (ambos, 13; chicos, 7; chicas, 15); otros (ambos, 39; chicos, 0; chicas, 0).

5.4. A MODO DE RESUMEN

Para resumir los resultados de los diferentes instrumentos se seguirá la misma lógica dimensional: cognitiva, actitudinal-emocional y comportamental. Destacamos algunos de los datos más significativos en el estudio diagnóstico desde los tres instrumentos de recogida de datos.

Dimensión cognitiva:

- No existen diferencias estadísticamente significativas por sexo ($\chi^2 = 6,238$, sign.= 0,101; $\chi^2 = 2,868$, sign.= 0,412) ni centro ($\chi^2 = 10,997$, sign.=0, 529; $\chi^2 = 10,837$, sign.= 0,543) en la identificación de la violencia de género y maltrato físico y psicológico.
- El 58% de los y las participantes identifican la situación 1 como una situación de violencia y malos tratos físicos. Por otro lado, existe un 15,84% que no identifica la situación 1 como una situación de violencia ni de malos tratos. Se asocia “pegar” con violencia, motivo por el cual justifican que la situación 1 no

es violencia, porque no se pega y no es una situación grave. No es maltrato, según los y las participantes, porque no hay golpes bruscos, graves ni frecuentes. Existe una 10% que considera que no se da una situación de maltrato porque son jóvenes (no percepción de riesgo).

- Uno de los datos que más destaca de la identificación de la violencia y malos tratos psicológicos es la existencia de un 41,38% que no identifica la situación 2 como una situación de violencia psicológica ni malos tratos psicológicos. Se justifica que no es violencia porque no se pega o no hay un daño grave. Se valora que no es maltrato, porque creen que los celos de Izan son por amor a Amalia.
- Para definir los conceptos, utilizan las referencias que les llegan desde televisión.
- Todos y todas empiezan por un aparente desconocimiento de ejemplos cercanos de violencia de género, sin embargo, a medida que avanza el grupo de discusión, aparecen casos de violencia de género en conocidos (vecinos, familiares, amigas, etc.).
- A la mayoría de los y las participantes, el término violencia les remite a lo físico, y sus ejemplos para definirla se dirigen en ésta línea.

Dimensión actitudinal-emocional:

- Los chicos creen en mayor porcentaje en el cumplimiento de la promesa de la pareja que las chicas (situación 1) aunque las diferencias no son estadísticamente significativas ($\chi^2=0,7210$, sign.=0,066). Entre todas las justificaciones, destaca la referida al cumplimiento “por amor”. En ésta, existen diferencias estadísticamente significativas por sexo, los chicos creen más en la creencia por amor que las chicas ($\chi^2= 11,568$, sign.= 0,009).
- No existen diferencias estadísticamente significativas por sexo en la asociación de los sentimientos positivos o negativos a los y las protagonistas (Ana, Pere, Amalia e Izan) de las situaciones de análisis ($\chi^2 = 2,938$, sign.= 0,401; $\chi^2 = 0,293$, sign.= 0,961; $\chi^2= 6,786$, sign.= 0,079; $\chi^2= 0,293$, sign.= 0,961). Se asocia, mayoritariamente sentimientos negativos a las chicas protagonistas y en el caso de los chicos protagonista, se asocia sentimientos negativos a Pere

(agresor físico) y positivos a Izan (agresor psicológico). En la situación 2, las chicas han relacionado en mayor frecuencia que los chicos los sentimientos de Amalia con “sentirse controlada” y el sentimiento “sentirse mal” lo han señalado más veces los chicos que las chicas. Parece por los resultados, que las chicas tienen mayor sensibilidad con el tema de la privación de libertad que los chicos, concretando más el sentimiento “sentirse mal” en “sentirse controlada”.

- Existen diferencias estadísticamente significativas por género en la justificación del por qué creen que Izan (situación 2) se siente bien ($\chi^2 = 31,342$, sign.=0,005). Hay el doble de chicas que de chicos que asocian este sentimiento al hecho de que Amalia le hace caso y por tanto él se siente bien por eso.
- Los chicos asocian más que las chicas el comportamiento de Izan (situación 2, psicológica), un comportamiento celoso, al amor que Izan siente por Amalia. Pese a que los chicos puntúan más en esta creencia del amor romántico, no existen diferencias estadísticamente significativas por sexo.
- Tanto chicas como chicos, creen que “el amor no puede con todo” y que por tanto, la situación psicológica que se presenta en la situación 2, no mejorará simplemente con la existencia de amor. Existe un 19% de chicos y un 16% de chicas que creen que la situación si mejorará con amor (35% chicos y chicas).
- Aunque una mayoría cree que la situación no mejorará con el amor, en los grupos de discusión se utiliza muy a menudo el argumento “por amor” para justificar por qué las víctimas no perciben la situación de violencia o, si la perciben, perdonan a sus agresores.
- En los grupos de discusión aparecen de forma reiterada justificaciones a situaciones de desigualdad o al perdón de las víctimas a sus agresores cargadas de mitos y estereotipos.
- Respecto a los abusos psicológicos se valoran como más leves que los físicos.
- En cuanto a los roles de género, existen mitos en torno al rol tradicional de la mujer; se asocian determinados trabajos con las mujeres y se habla del sexo débil y sexo fuerte, especialmente en chicos.
- Las chicas expresan que todavía existen muchos chicos machistas. Por su parte, los chicos corroboran esta apreciación de las chicas.

- Todos y todas tienen la percepción de que las chicas, por el hecho de ser chicas reciben más violencia que los chicos.

Dimensión comportamental:

- Una vez realizada las pruebas estadísticas de contraste, se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados de la escala según el centro ($\chi^2= 18,783$, $\text{sig.}= 0,001$). El centro que tiene la puntuación más baja (más tolerante hacia la violencia de género) en la escala total es el centro de Hospitalet del Llobregat seguido por el de Rubí. El centro de Sabadell es el centro con mayor puntuación en la escala, seguido por el centro de la localidad de Barcelona y el centro de Granollers.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas. (U de Mann-Whitney= 35314,500, $\text{sig.}= 0,000$) Se puede señalar que las chicas obtienen mayor puntuación que los chicos en la escala.
- Existe correlación (Rho de Spearman= $-0,086$) entre la puntuación de la escala en la dimensión violencia y la edad: a mayor edad, puntúan más bajo en relación con la violencia (mayor aceptación de la violencia).
- Tanto chicas como chicos destacan la valoración de la situación 1 (abuso físico) como “mala o complicada” y se sugiere “dejar la relación”. Los chicos, asocian más que las chicas la relación como mala, pero son éstas quienes recomiendan en mayor porcentaje “dejar la relación”.

5.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el apartado anterior se han descrito los datos hallados en relación con las diferentes dimensiones del estudio diagnóstico: cognitiva, actitudinal y comportamental.

En la discusión se triangularán los resultados a partir de las fuentes de información (adolescentes, profesorado y literatura científica) para dar respuestas y cuestionar las premisas de trabajo que han guiado el estudio diagnóstico: 1) ¿Se da la violencia de género en las relaciones de parejas heterosexuales adolescentes?; 2) ¿El nivel de rechazo hacia la violencia de género será superior al nivel esperado?; 3) ¿Quiénes

muestran mayor rechazo hacia la violencia de género, las chicas o los chicos?; 4) ¿Qué forma de violencia de género identifican los y las adolescentes?; 5) ¿Los y las adolescentes perciben el riesgo de sufrir violencia de género en sus relaciones de noviazgo?; 6) ¿Los y las adolescentes tienen una visión romántica del amor? ¿Qué mitos y creencias se encuentran entre los y las adolescentes en torno al amor y a la violencia de género?

Ante el debate sobre si existe violencia de género en parejas adolescentes la respuesta es afirmativa. La dificultad radica en determinar el porcentaje de adolescentes víctimas de esta forma de violencia en la pareja. Algunas revisiones, como la realizada por O'Keefe (2005) señalan esta variabilidad entre el 9% y el 57% de adolescentes víctimas de violencia de género. En otros estudios como el de Manseau, H., Fernet, M., Hébert, M., Vézina, D., y Blais, M. (2008) se encuentra que un 53% de las chicas participantes informan haber sufrido alguna forma de violencia física; en el estudio de Lavoie, Hébert, Vézina y Dufort (2001) las chicas señalan los celos por parte de sus novios en un 55%, la insistencia por parte del novio para mantener relaciones sexuales en un 23% y la violencia física como la forma de violencia más mencionada; Howard, D., Wang, M., Yan, F. (2007) señalan que la violencia física en la adolescencia es un resultado extendido.

Estos resultados hacen deducir que la incidencia que se conoce de la problemática no es más que la punta del iceberg.

La variabilidad de ésta incidencia según los diferentes estudios puede deberse a la dificultad real de definir el concepto de violencia de género. En las investigaciones en violencia de género se pueden incluir casos desde las formas más sutiles de violencia de género hasta la forma más evidente. El abanico de formas de violencia de género es muy amplio por lo cual variarán los resultados según las que se incluyan o excluyan. Por tanto, una de las posibles explicaciones que pueden darse a la dificultad de definir los casos de violencia de género en parejas adolescentes es “qué se entiende por ésta forma de violencia”.

Además, pueden existir otros factores que dificultan que las participantes de los estudios en violencia de género y adolescencia se identifiquen como maltratadas: qué

se incluye en violencia de género; la baja percepción del riesgo de sufrirla, que a su vez dificulta la identificación de los primeros indicios de violencia; la normalización del uso de la violencia, los mitos románticos, etc.

Los resultados de la de la III Macroencuesta (Instituto de la Mujer, 2006) señalan en esta línea la menor incidencia de declaración de malos tratos entre las chicas más jóvenes coincidiendo con otros estudios en etapas evolutivas posteriores como el de Donoso (2008). Algunas de ellas declaran no ser maltratadas y sin embargo son jóvenes maltratadas a nivel técnico pero ellas no perciben que son maltratadas, quizás por la creencia de “esto a mi no me puede pasar”.

En los grupos de discusión tanto chicos como chicas creen que pueden sufrir esta forma de violencia, que no están eximidos por el hecho de ser jóvenes. Sin embargo, esta percepción del riesgo a sufrirla no garantiza percibir ésta forma de violencia cuando una persona ya está inmersa en una situación de violencia. Son dos niveles diferentes de percepción del riesgo: percibir la vulnerabilidad y reconocer la situación de riesgo (Gidycz et al., 2006).

En el estudio diagnóstico se ha comprobado que los y las adolescentes identifican más la violencia de tipo física que la psicológica. La sexual se identifica principalmente con las violaciones pero no con otras formas como la coacción sexual por iniciar las primeras relaciones sexuales. Reconocen que es una forma más de abuso sexual pero no la identifican en un primer momento como abuso sexual ya que éste les remite a violaciones. En esta línea, las autoras del proyecto DETECTA (Fundación Mujeres y UNED, 2004) concluyen que los y las jóvenes tienen dificultades de detectar los indicios de abuso y que las formas más reconocidas son, por este orden: la intimidación, la agresión física y el abuso sexual. Además, se señala que las formas más encubiertas de abuso (aislarla de amistades o familia, coaccionar su voluntad, chantaje emocional, etc.) se detectan con mayor dificultad por los y las participantes de su estudio.

La valoración de la violencia física como la forma de violencia más grave en la pareja contribuye a minusvalorar y normalizar otras formas de violencia en la pareja, como por ejemplo los abusos psicológicos. Autores como Lozano, Muñoz, Peña, Gámez y Fernández (2007) constatan en su estudio la consolidación de un patrón de agresiones

psicológicas creciente en las relaciones de pareja, esto puede relacionarse con la valoración que han realizado los y las adolescentes en nuestro diagnóstico donde han valorado como más leve el abuso psicológico. Esta valoración que infravalora el abuso psicológico repercute en cómo afrontarían este abuso: manifiestan que en caso de sufrir violencia psicológica por parte de la pareja no lo denunciarían porque no se puede demostrar. En relación con la valoración de la gravedad de los abusos se encuentran los resultados del proyecto DETECTA que complementan los resultados hallados en la presente investigación: los chicos valoran menos la gravedad de los abusos y maltratos que las chicas. Esto puede deberse a la asociación del agresor de forma generalizada con el grupo de sexo masculino, lo cual, les lleve a infravalorar la gravedad de la problemática. En esta línea también emergieron algunas posibles explicaciones en los grupos de discusión donde se señaló que las chicas perciben más la violencia de género y el riesgo a sufrirla porque la problemática les afecta a ellas.

Welzer-Lang (2005) atribuye esta baja valoración de la gravedad de los abusos de tipo psicológico al mito de la “mujer golpeada”. Durante años se ha tratado de visibilizar la violencia hacia la mujer apelando a la forma más visible, el abuso físico. Este discurso ha generado una imagen y representación del maltrato asociado a los daños físicos. Esta puede ser otra de las causas que ha contribuido a que los y las más jóvenes minusvaloren otras formas de violencia.

En cuanto a con quién hablarían coinciden en señalar que quizás si fuese un situación grave lo hablarían con los padres, pero que sino lo hablarían con los y las amigas, ya que las consecuencias de hablarlo con los padres podrían ser más grave. Este resultado coincide con la aportación de O’Keefe (2005), la cual constata en su revisión que cuando se sufre la violencia en parejas adolescentes o jóvenes rara vez se explica a los padres o adultos, se suele explicar a los amigos o amigas.

Estos datos relativos a la identificación de las formas de abuso son muy importantes a considerar en el diseño de acciones socioeducativas para prevenir la violencia de género en la adolescencia: si no identifican las diferentes formas de violencia no pueden erradicarla cuando aparecen los primeros indicios.

En esta línea la literatura científica señala la gravedad de la violencia de género en la adolescencia ya que en las primeras relaciones de noviazgo se establecen patrones para las posteriores experiencias amorosas (Lavoie, Hébert, Vézina, y Dufort, 2001; Manseau, Fernet, Hébert, Collin-Vezina, y Blais, 2008; O'Keefe, 2005; Vézina y Hébert, 2007).

Con relación al nivel de rechazo de la violencia de género se ha detectado en el estudio que los y las adolescentes tienen puntuaciones superiores a la media esperada en la escala de actitud. Sin embargo, las puntuaciones de rechazo hacia la violencia de género en la escala descienden a medida que se incrementa la edad de los y las participantes. Por ello, los resultados de la escala se toman con cautela y se triangula la información con los diferentes instrumentos (análisis de casos, grupos de discusión y entrevistas con el profesorado) del estudio. Con ellos, se ha podido detectar que los resultados positivos de la escala deben relativizarse ya que en el discurso de los y las participantes aparecen mitos y estereotipos en torno al amor romántico y a la violencia que dificultan identificar los primeros indicios de violencia. Además, la escala ha permitido detectar diferencias estadísticamente significativas entre centros y por sexo. Las chicas rechazan más que los chicos la violencia de género. Una posible explicación se puede extraer de los grupos de discusión: los y las adolescentes coinciden en señalar que las chicas son más sensibles a la temática porque son las víctimas directas de esta forma de violencia.

Por último, en cuanto a la visión romántica del amor y los mitos relacionados con la violencia de género, cabe señalar que existen discrepancias entre su discurso cuando se les pregunta sobre el amor y las justificaciones que utilizan ante la violencia de género. Por ejemplo, cuando se les pregunta sobre si el “amor puede con todo” señalan que no; sin embargo, cuando se pregunta por qué algunos chicos se ponen celosos señalan como causa el amor. En esta línea, el estudio de ADAVAS (2008) corrobora la existencia de algunas creencias erróneas en la adolescencia: “el amor como sufrimiento” y “el amor lo puede todo”. Con respecto a esta última, los resultados coinciden con los resultados de nuestro estudio: los chicos señalan en mayor porcentaje esta creencia que las chicas.

Aunque rechazan actitudes sexistas y violentas de forma abierta en su discurso a medida que avanzan las discusiones emergen discursos post-machistas y creencias erróneas en cuanto a la violencia de género. Se utilizan mitos como el abuso de sustancias y los celos por amor para justificar algunas situaciones de violencia, y esto supone un riesgo para tolerar situaciones de violencia. En esta línea, los resultados coinciden con las aportaciones de Vézina y Hebert (2007) que señalan que las chicas más jóvenes tienen mayor riesgo de considerar los celos y la posesividad como una demostración de amor. Además, otros autores como ADAVAS (2008) destacan un elemento de riesgo emergente en las relaciones de parejas adolescentes: el uso de las “redes sociales” (Facebook, Tuenti, Badoo, etc.), a las que son asiduos los y las adolescentes, como herramienta útil para controlar las amistades y conversaciones de la pareja. Relacionado con el conocimiento sobre cómo se instaura el maltrato en una relación y las secuelas que éste comporta, en el proyecto DETECTA (Fundación Mujeres y UNED, 2004) se pone de manifiesto que los y las adolescentes, especialmente ellas, desconocen que el maltrato se instaura en la pareja de forma progresiva y que, la víctima sufre secuelas tan graves que en muchas ocasiones éstas le imposibilitan dejar la relación. Este desconocimiento sobre la génesis de la violencia de género en la pareja es un factor de riesgo para identificar los primeros signos de violencia (González y Santana, 2001b). Es importante que las chicas tomen conciencia sobre este proceso de instauración de la violencia, ya que el desconocimiento provoca un aumento de la baja percepción del riesgo a sufrirla.

**TERCERA PARTE: DISEÑO Y
ELABORACIÓN DEL PROGRAMA**

CAPÍTULO 6

El diseño del programa “GENER@-T”

6.1. INTRODUCCIÓN

En las siguientes páginas se presenta el diseño del programa socioeducativo “GENER@-T” para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes⁸.

El programa trata de dar respuesta a las necesidades detectadas en la presente investigación y en la literatura científica sobre la temática.

El programa contiene una primera parte donde se contextualiza: el origen de la propuesta socioeducativa, el modelo de apoyo psicosocial en el que se basa el programa y las estrategias didácticas que se proponen para el desarrollo del mismo.

La segunda parte del programa, constituye una guía de contenido teórica para el profesorado. Y por último, la tercera parte del programa, desarrolla las sesiones y actividades del mismo.

El programa se diseña para su desarrollo con adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 14 años aunque puede ser aplicado en edades posteriores incrementando el nivel de complejidad del contenido del programa y la autonomía de auto-aprendizaje. La aplicación del programa en adolescentes mayores de 14 años permitirá incluir en los debates y reflexiones la propia experiencia de noviazgo de los y las participantes.

El programa socioeducativo que se propone, “GENER@-T”, puede aplicarse tanto en el ámbito formal (Instituto de Educación Secundaria -IES-) como en ámbito educativo no formal (centro de jóvenes, tardes jóvenes, espacios destinados al ocio y tiempo libre, etc.). La novedad que presenta el programa en relación con la aplicación en los centros

⁸ El programa desarrollado se puede consultar en el tomo dos de la presente tesis.

educativos es el formato del mismo que está estructurado en 24 sesiones de una hora, las cuales pueden configurar una asignatura optativa o crédito variable en si mismo, permitiendo la aplicación continuada durante el curso académico.

6.2. ANTECEDENTES

La violencia de género en la pareja es un tema que afecta a mujeres y hombres de cualquier parte del mundo, de cualquier nivel socioeconómico, origen, etc. No es un tema exclusivo de mujeres, aunque éstas sean las víctimas directas de esta forma de violencia, por ello, debemos de unir fuerzas sin diferencias de género por un objetivo común: respetar uno de los Derechos Humanos más fundamentales, el derecho a la vida y a la integridad física y moral, recogido en el artículo 15 de la Constitución Española.

El primer estudio sobre la violencia doméstica realizado en 2005 por la Organización Mundial de la Salud pone de manifiesto que la violencia ejercida por la pareja es la forma más común de violencia hacia las mujeres, mucho más común que las agresiones o violaciones perpetradas por extraños (García-Moreno, Jansen, Ellsberg, y Heise, 2005). Este estudio pone de relieve la importancia de hacer visible la problemática y de tratarla como un problema de salud pública.

La violencia de género durante el noviazgo ha sido mucho menos estudiada que la violencia conyugal o marital (González y Santana, 2001b). Algunas investigaciones indican que la incidencia de la violencia en parejas jóvenes puede ser más elevada que la violencia conyugal (Barnett et al., 1997). La violencia en parejas adolescentes y jóvenes pasa más desapercibida que otras formas de violencia ya que se inicia de forma gradual y aumenta a medida que la pareja adquiere mayor compromiso.

En el año 2010 el Ministerio de Igualdad junto al delegado del Gobierno en Violencia de Género, Miguel Lorente, han publicado los primeros resultados de un estudio en España sobre igualdad y prevención en violencia de género y adolescencia en el que han participado 254 equipos directivos, 2.727 profesores y profesoras y 11.020 estudiantes de una media de edad de 17 años, de los cuales el 92,4% son nacidos en

España y el 7,6% restante en otros países. Del estudio se desprenden algunos resultados que destacamos por su importancia para el diseño de propuestas socioeducativas para la prevención de la violencia de género en adolescentes en el ámbito nacional (Lorente, 2010) y por su coincidencia con algunas de las necesidades detectadas en los resultados de nuestro estudio diagnóstico:

- El 90,2% de las chicas responden que nunca han vivido situaciones de maltrato por parte de chicos con los que están saliendo, han salido o con los que querrían salir. Un 9,2% señalan haberla vivida en alguna ocasión.
- El 86,9% de chicos responden no haber ejercido o intentado nunca situaciones de maltrato respecto a chicas con las que están saliendo, han salido o que querrían salir con ellos.
- Los chicos consideran más que las chicas que no son conductas de maltrato: decirle que no vale nada (30,7% chicos, 18% chicas), hacerle sentir miedo (22,8% chicos, 13,8% chicas), insultarla (18,8% chicos, 10,1%), controlar las relaciones (26% chicos, 17,7% chicas), tratar de que no vea a amigas (22,7% chicos, 15,1% chicas) y controlar todo lo que hace (35% chicos, 26,2% chicas).
- La protección en las adolescentes (chicas) frente a la violencia de género es con un 76% protección buena, 18,9% protección intermedia y un 4,9% víctimas.
- La protección de los adolescentes (chicos) frente a la violencia de género es con un 64,7% protección buena, un 32,1% intermedia y un 3,2% agresores.
- La media de los chicos en patrones de dominio-sumisión y en actitudes sexistas y violencia como reacción es superior a las de las chicas. En patrones de dominio-sumisión la media de chicos es de un 8,1% y de chicas en un 3,3%. La media en sexismo en chicos es de 13,7% y de chicas en un 4,3%.

Las diferencias estadísticamente significativas que se han obtenido por género en las puntuaciones de la escala de actitud de la presente investigación (ver capítulo 5) coincide con las diferencias por género en las medias de los patrones de dominio-

sumisión y en las actitudes sexistas y el uso de la violencia que han obtenido en su estudio el Ministerio de Igualdad (2010).

Además, en el estudio de Lorente (2010) se señalan algunos datos que corroboran la necesidad de empezar la prevención en edades tempranas; según el estudio, la edad media de *inicio de las relaciones de pareja son los 13 años, por lo que señalan la conveniencia de comenzar el tratamiento específico contra la violencia de género antes de dicha edad*; el 39,9% del profesorado que trabaja con adolescentes en la escuela afirma haber tratado el problema de la violencia de género y considera que las actividades han sido eficaces; el principal motivo que alude el 60,1% del profesorado que no lo ha trabajado es por la falta de relación con los contenidos de su materia pero el 71,9% de quienes no lo han trabajado estarían dispuestos a trabajarlos en tutoría y *el 28,4% en programas integrales en el centro*.

Según el estudio citado, se incide en él por su magnitud (17 Comunidades Autónomas) y por la coincidencia de resultados con el presente estudio, el profesorado considera las siguientes medidas como eficaces para el tratamiento escolar de este tema: *disponer de materiales que faciliten el trabajo de esta temática en el aula (85,2%), formación especializada para el profesorado sobre prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral (84,2%), mejora del plan de acción tutorial para incrementar su impacto en estos temas (83,4%), formación especializada del profesorado en coeducación y prevención de la violencia de género (81,3%) e implementación o mejora del Plan de Convivencia, incluyendo estos temas de forma sistemática y generalizada (80,5%)*.

Se evidencia en ambos estudios la necesidad de trabajar la temática con adolescentes en edades tempranas con el fin de mitigar las actitudes sexistas, la baja percepción del riesgo, así como la invulnerabilidad de algunas situaciones de abuso sutiles.

En este sentido, se propone un programa socioeducativo integral dirigido a adolescentes para prevenir la violencia de género en la pareja dentro del marco socioeducativo (ámbito formal y no formal de la educación).

Por último, señalar el más sincero agradecimiento a la dirección, profesorado y alumnado de los centros participantes en el estudio (IES Pla de les Moreres de Vilanova del Camí, IES Eduard Fontserè de L'Hospitalet del Llobregat, IES Anna G. Mundet de Barcelona, IES J.V. Foix de Rubí, IES Celestí Bellera de Granollers e IES Sabadell de Sabadell). Sin ellos, no hubiera sido posible el diseño y desarrollo del programa que se presenta.

6.3. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DEL PROGRAMA: EL MODELO DE APOYO SOCIAL

A lo largo de los tres primeros capítulos se ha desarrollado la fundamentación teórica en violencia de género en parejas adolescentes. En el capítulo cuarto se ha presentado la fundamentación metodológica de la investigación y en el capítulo quinto se exponen los resultados de la misma. En el presente capítulo, y en concreto en este apartado y en el siguiente, se fundamenta el modelo de apoyo social en el cual se basa el programa y su metodología.

El enfoque del modelo de apoyo social

Las estrategias de intervención basadas en el apoyo social tienen como finalidad satisfacer las necesidades psicosociales de las personas (Montenegro, 2001).

El reconocimiento de la influencia del apoyo social, ha sido defendido desde los modelos ecológicos y sistémicos. El apoyo social (que incluye el apoyo emocional, instrumental e informativo) ayuda a las personas a superar situaciones conflictivas o estresantes con las que se enfrentan a lo largo de su vida (Amorós, Donoso, Máiquez, y Rodrigo, 2007; Amorós et al., 2006; Amorós, 2006).

Según López, Pastor y Rodríguez (1990), el apoyo emocional se facilita mediante la confianza, aceptación y comprensión, los cuales, promocionan el bienestar afectivo de la persona. Por otro lado, pero sin por ello ser excluyentes, señalan el apoyo instrumental que se refiere a las ayudas de carácter material y el apoyo informativo

que facilita ayuda informativa sobre recursos y habilidades que puede utilizar la persona para afrontar situaciones conflictivas.

En el ámbito de la intervención social se han utilizado muy a menudo los modelos de apoyo social (Donoso et al., 2010; Montenegro, 2001).

En intervención en violencia de género, en especial en la prevención, es importante promover el apoyo social desde diferentes niveles de intervención (el individual – mejora de las competencias-; el diádico –fomentar la relación de apoyo con una tercera persona-; el grupal –optimizar la red natural de apoyo- y, el comunitario – promover la confianza en fuentes informales-) y complementarlos (Barrón, 1989; López-Cabanas y Chacón, 1997).

En intervención psicosocial y prevención de la violencia de género pueden utilizarse en diferentes momentos o de forma coordinada los cuatro niveles de intervención. González y Santana (2001b) señalan algunas orientaciones para diseñar programas de prevención eficaces. Proponen la combinación de diferentes niveles de intervenciones para acompañar las propuestas preventivas: formar a los formadores en intervención en violencia de género; crear un clima conciliador para evitar efectos perversos del programa (reacción opuesta a la actitud o comportamiento que se desea prevenir), formar a los y las jóvenes en habilidades para la pareja y fomentar acciones comunitarias (sensibilización, legislación, etc.) en prevención de violencia de género que acompañen a la propuesta socioeducativa en un contexto general más amplio.

El modelo de apoyo social implica una **atención integral** del conjunto de elementos que configuran la prevención en violencia de género. En este sentido, se puede señalar que las diferentes alternativas existentes para la prevención en violencia de género son complejas ya que el origen de la problemática es multicausal. Por ello, se pueden encontrar diferentes niveles de prevención (primaria, secundaria y terciaria). Este enfoque integral no solo se da en las acciones socioeducativas para la prevención primaria sino que también para la terciaria en los programas de apoyo psicosocial para víctimas de malos tratos (Donoso, Amorós, Rodrigo y Maiquez, 2008; Donoso et al., 2010).

En el programa, se dará especial importancia a la prevención primaria ya que se trata de anticipar la acción socioeducativa antes de la aparición del problema y capacitar a las personas para formar parejas libres de cualquier forma de abuso.

Partiendo del modelo de apoyo social y de los modelos ecológicos en violencia de género, se diseña el diagnóstico de necesidades y la propuesta de prevención desde tres dimensiones interactivas: actitudinal, cognitiva y comportamental.

El individuo no está aislado de su contexto sino que permanece en continua interacción con su entorno más próximo y su entorno institucional y social (microsistema, exosistema, macrosistema). En los capítulos teóricos se ha señalado que los valores, creencias y mitos (dimensión actitudinal) en torno al amor romántico y al sexismo son factores de riesgo importantes en la génesis y tolerancia de situaciones de abuso. Como se ha venido desarrollando, esta dimensión actitudinal no es la única dimensión que tiene relevancia en la aparición y mantenimiento de la violencia, ya que es importante que los y las adolescentes identifiquen estas situaciones de abuso para rechazarlas (dimensión cognitiva) y desarrollen estrategias adecuadas para gestionar los conflictos y no tolerar situaciones abusivas (dimensión comportamental). Por ello se considera oportuno intervenir y prevenir desde estas tres dimensiones (actitudinal, cognitiva y comportamental) para poder abordar las diferentes variables que intervienen en la génesis, mantenimiento y tolerancia de la violencia.

Se entiende que los programas de apoyo no pueden por sí mismos y, menos en solitario, generar una erradicación de la violencia de género en parejas adolescentes, pero pueden potenciar conocimientos, habilidades y actitudes de los diferentes implicados. Estos aprendizajes contribuyen a optimizar la vida en pareja, potenciar los factores protectores y configurar parejas libres de violencia.

Este trabajo tridimensional, como se presenta a lo largo de la fundamentación del diseño y del desarrollo del programa, se estructurará desde una visión holística que facilite la constitución de parejas en igualdad y libres de violencia.

- *Dimensión cognitiva* que facilite la identificación de las diferentes formas de abuso en la pareja mediante la adquisición de conocimiento en la temática.

Para identificar una situación de abuso es importante conocer qué situaciones de abuso existen y dónde se puede situar el límite entre el conflicto y el abuso.

- *Dimensión emocional-actitudinal* que pretende ayudar a manejar las emociones, a facilitar actitudes de intolerancia a la violencia, reducir la visión optimista del riesgo y concienciar de las posibilidades latentes de poder ser víctima o agresor.
- *Dimensión comportamental* por medio del desarrollo de habilidades que permitan afrontar de forma competente las situaciones y facilitar el ajuste comportamental (capacidad de empatía, resolución de conflictos, habilidades sociales, etc.) versus la violencia de género.

6.4. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DEL DISEÑO DEL PROGRAMA

La lógica del proceso en espiral

El avance del proceso de diseño y elaboración del programa, y por ende, de las actividades, contenidos y recursos del mismo ha sido mediante un proceso en espiral, donde cada aspecto del programa responde a una planificación y reflexión sobre los posibles efectos de la propuesta socioeducativa.

El programa parte desde la reflexión e interlocución de la propuesta de programa y la fundamentación teórica en violencia de género y adolescentes. Para prever los posibles efectos del programa y su viabilidad en el contexto educativo se realiza la revisión del mismo por profesorado experto de diferentes centros de Educación Secundaria (IES Anna G. Mundet, IES J.V.Foix y IES Eduard Fontserè) y por profesorado de la Universidad de Barcelona (consultar apartado 6.9.1). La revisión por expertos y expertas ha dado lugar a las medidas de mejora en la propuesta definitiva del programa "GENER@-T". Este intercambio ha permitido avances y progresos en términos de revisiones y autocorrecciones del programa, lo que ha permitido mejorar la propuesta y adecuarla a la realidad de nuestro contexto.

Apropiación del programa

El programa, aunque ha sido diseñado por la propia investigadora, plantea un feedback continuo con el profesorado (tutores, coordinadores pedagógicos y dirección) de los centros participantes en el estudio. Todo ello contribuye a que el profesorado haga propio el programa y lo ajuste a su realidad.

La colaboración del alumnado, del profesorado y de la dirección de centro ha sido de crucial importancia para el diseño del programa. Durante el diagnóstico de necesidades, se preguntó al alumnado cómo les gustaría que se trabajara una temática de esta índole en su instituto. Las demandas que realizaron para trabajar este tema requieren del uso de estrategias grupales (juego de roles, lluvia de ideas, grupos de discusión, representaciones, estudio de situaciones, etc.) junto con recursos tecnológicos (vídeos, testimonios, análisis de películas, historias animadas, etc.).

Se ha tratado de incorporar en el programa las estrategias propuestas por el alumnado. De entre todas ellas, se ha dado especial consideración a la demanda de trabajar testimonios adolescentes víctimas de violencia en la pareja.

Los testimonios contribuyen a acercarles esta realidad. Escuchar testimonios adolescentes, les sensibiliza de la posibilidad y riesgo de sufrir estas formas de violencia en la pareja en su etapa evolutiva.

Dada las limitaciones existentes en el desarrollo del programa para filmar testimonios adolescentes víctimas de maltrato se ha optado por el uso de dos tipos de estrategias que aportaran esta posibilidad: 1) vídeos-reportajes existentes sobre la violencia de género y los jóvenes (vídeo emitido por informe semanal en Televisión Española (TVE); 2) la creación de historias animadas que representan tres formas de abuso en parejas adolescentes (física, psicológica y sexual). Las historias animadas no son testimonios reales, por ello, se ha tenido especial atención en su desarrollo y creación de las situaciones para que no fuesen abusos extremos (asociados por los y las adolescentes a etapas más adultas), sino situaciones de abuso más próximas a su realidad.

Se reflejan en las historias animadas los primeros indicios de violencia en la pareja, los cuales adquieren mayor gravedad a medida que se asume mayor compromiso en la relación (González y Santana, 2001b; Vézina y Hébert, 2007).

A partir de las historias animadas y de los vídeos de testimonios se intenta rescatar los saberes y las estrategias de los y las participantes. De este modo, se pretende recuperar y valorar las experiencias exitosas, las prácticas y las fortalezas de cada participante, para retroalimentar y complementar los conocimientos y los sentimientos colectivos.

6.5. TRANSFORMACIÓN DE LAS NECESIDADES EN OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA

En el presente apartado, se transforman las necesidades detectadas en el diagnóstico de necesidades (escala de actitud, análisis de situaciones, grupos de discusión, entrevistas informales y diario de campo de la investigadora) y la literatura científica en objetivos y contenidos del programa.

A partir de las necesidades detectadas (consultar capítulo 5) y siguiendo la misma estructura prevista en el análisis de contenido (dimensión cognitiva, actitudinal-emocional y comportamental) se han transformado los objetivos y contenidos en sesiones del programa.

A continuación se presenta en la tabla 6.1 las necesidades del alumnado y del profesorado participante en el estudio y su transformación a objetivos del programa. En ésta se recoge de forma sistematizada los siguientes elementos:

- Las dimensiones que han permitido la organización de las aportaciones.
- Las necesidades detectadas y expresadas de una forma sistematizada.
- Los objetivos que han surgido de la transformación de necesidades.
- Los contenidos que configuran la estructura del programa.

Tabla 6.1. Transformación de las necesidades a objetivos y contenidos del programa.

DIMENSIÓN	NECESIDADES DETECTADAS	OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS
COGNITIVA	<p>1) Dificultad en identificar las diferentes formas de abuso en la pareja, especialmente la psicológica.</p> <p>2) Se define la violencia en la pareja con relación a lo físico</p> <p>3) La gravedad de la violencia depende del daño ocasionado y de la intencionalidad del acto.</p> <p>4) Los chicos identifican en menor grado que las chicas algunas conductas de maltrato relacionadas con el trato hacia la pareja y la libertad.</p> <p>5) Se identifican actitudes celosas con protección y amor.</p> <p>6) Se asocia el abuso sexual a violaciones, sin contemplarse otras formas de abuso.</p> <p>7) Desconocimiento de los recursos existentes en su contexto inmediato para ayudar a víctimas de maltrato.</p> <p>8) Justificación de algunas formas de violencia por motivos culturales.</p>	<p>1) Identificar las situaciones de violencia de género, especialmente, en las relaciones de pareja.</p>	<p>1) Conocer los Derechos Humanos, la Constitución Española y la ley orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.</p> <p>2) Detectar las diferentes formas de violencia de género.</p> <p>3) Conocer la incidencia de la violencia de género en la pareja.</p> <p>4) Descubrir los recursos existentes en la localidad para la atención a las mujeres y las víctimas de violencia de género.</p> <p>5) Reflexionar sobre las desigualdades de género.</p>	<p>1) Los Derechos Humanos, la Constitución Española y la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.</p> <p>2) La violencia de género y sus diferentes formas.</p> <p>3) La incidencia de la violencia de género.</p> <p>4) Los factores de riesgo y de protección en violencia de género en la pareja.</p> <p>5) Los recursos existentes para la atención de las mujeres y a las víctimas de violencia de género.</p> <p>6) El género y la cultura:</p> <p>6) La socialización de género.</p> <p>7) El patriarcado y el sexismo.</p> <p>8) Los estereotipos y los roles tradicionales de género.</p> <p>7) La igualdad versus desigualdad de género en diferentes ámbitos: familiar, laboral, social, político, etc.</p>

<p>ACTITUDINAL</p>	<p>1) Existencia de mitos en torno al amor romántico</p> <p>2) Presencia de creencias, mitos y estereotipos en torno a la violencia de género.</p> <p>3) Percepción errónea en cuanto a la gravedad del abuso psicológico.</p> <p>4) Presencia de creencias estereotipadas en relación con los roles de género tradicionales del hombre y la mujer.</p> <p>5) Se expresa de forma explícita la percepción de sexismo entre chicos y chicas adolescentes</p> <p>6) Los chicos tienen mayor media en patrones de dominio-sumisión y actitudes sexistas y violencia que las chicas.</p>	<p>2) Integrar actitudes de tolerancia cero ante la violencia de género.</p>	<p>1) Deliberar sobre mitos y estereotipos en torno a los roles de género tradicionales, la violencia de género y el amor romántico.</p> <p>2) Construir colectivamente valores libres de violencia y jerarquización masculina.</p> <p>3) Integrar actitudes, valores y modelos alternativos a la agresión y a la violencia.</p>	<p>1) Los mitos, el amor y la violencia:</p> <p>9) Los estereotipos de género y la violencia.</p> <p>10) El ideal del amor romántico.</p> <p>11) Los mitos en torno a la violencia de género.</p> <p>2) La violencia de género y adolescentes.</p> <p>La expresión emocional:</p> <p>12) El amor, la pasión y la violencia.</p> <p>3) El "buen trato" como modelo alternativo al "mal trato".</p>
<p>COMPORAMENTAL</p>	<p>1) Los chicos tienen menor puntuación en la escala de actitud que las chicas, necesidad de sensibilizarles hacia la "tolerancia cero" a la violencia.</p> <p>2) Los chicos no empatizan tanto como las chicas con la figura de víctima en las situaciones analizadas.</p> <p>3) Chicos y chicas consideran necesario trabajar la temática porque perciben que puede sucederles esta situación de abuso, especialmente las chicas.</p>	<p>3) Adecuar el ajuste comportamental en las relaciones de pareja.</p>	<p>1) Desarrollar alternativas de resolución de conflictos y prevención de la violencia de género.</p> <p>2) Construir relaciones de pareja equitativas.</p> <p>3) Adquirir herramientas para desarrollar el ajuste comportamental asertivo en las relaciones afectivas.</p>	<p>1) La resolución de conflictos.</p> <p>2) La autoestima.</p> <p>3) La autoafirmación de los derechos propios.</p> <p>4) Las habilidades sociales y comunicativas.</p>

6.6. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DEL PROGRAMA

El programa se ha estructurado en objetivos, contenidos, actividades, estrategias y recursos. El conjunto de técnicas y estrategias del programa se basan en el trabajo grupal.

A partir de la experiencia del grupo de investigación GRISIJ (Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en la Infància i la Joventut), del cual la autora es miembro, se han seleccionado las estrategias del programa que se han considerado más idóneas para el trabajo con adolescentes.

La efectividad de los programas de formación socioeducativos del GRISIJ avala la eficacia tanto del modelo de programa basado en el apoyo social como el uso de técnicas y estrategias basadas en el trabajo grupal.

Las técnicas escogidas para el programa “GENER@-T” permiten trabajar, sistemáticamente y de forma estructurada, los aspectos cognitivos, emocionales, y comportamentales (Amorós, 2006).

Se ha procurado alternar las técnicas utilizadas con el fin de evitar la repetición de las mismas durante el desarrollo del programa.

Las técnicas utilizadas en el programa son las siguientes:

- 1) Carpeta de aprendizaje.
- 2) Trabajo de investigación.
- 3) Web temática (blog).
- 4) Ejercicios de papel y lápiz (trabajo individual).
- 5) Trabajo en grupo:
 - 13) Trabajo en grupo grande.
 - 14) Trabajo en pequeños grupos.
- 6) Exposición teórica del profesorado⁹ y del alumnado.

⁹ A lo largo del diseño y elaboración del programa utilizamos el término genérico “profesorado” y “alumnado” para referirnos a las diferentes personas del ámbito socioeducativo que lo apliquen (educadores/as, talleristas, agentes de igualdad, etc.) y a los y las adolescentes.

- 7) Análisis de vídeos.
- 8) Análisis de casos (situaciones, canciones, etc.).
- 9) Expresión artística (collage, mural, etc.).
- 10) Historias animadas.
- 11) Discusión dirigida.
- 12) Lluvia de ideas.
- 13) Juego de rol.

6.7. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

El programa se configura en tres partes: 1) en la primera parte se presentan las características del programa, sus antecedentes, los objetivos generales, las técnicas, etc.; 2) en la segunda parte se desarrolla el contenido teórico necesario para la implementación del programa; 3) en la tercera parte se desarrollan las sesiones del programa, veinticuatro sesiones de una hora (ver tabla 6.2) que engloban los contenidos específicos que han surgido del proceso de investigación diagnóstica y de la revisión de la literatura científica en prevención y violencia de género en parejas adolescentes y jóvenes.

Se recomienda seguir el orden propuesto de las sesiones ya que se ha tenido especial consideración en intercalar las técnicas utilizadas para evitar la semejanza entre sesiones consecutivas. Teniendo en cuenta estas consideraciones cabe la posibilidad de realizar cambios en su estructura de acuerdo con las características y necesidades de cada uno de los grupos, contextos educativos y edad de los y las participantes.

Para el desarrollo de las sesiones, el profesorado dispone de la guía teórica del contenido del programa. Se recomienda su lectura como elemento previo al desarrollo de cada una de las sesiones.

Cada una de **las sesiones (1h)** presenta la siguiente estructura:

- Introducción
- Objetivos
- Contenidos

- Actividades:
 - Tiempo previsto
 - Estrategias y recursos necesarios
 - Introducción a la actividad
 - Desarrollo de la actividad
 - Conclusiones de la actividad
- Valoración y cierre de la sesión

El programa está concebido como un proceso de ayuda que de forma periódica o discontinua facilita al profesorado un primer abordaje de los contenidos del mismo y a partir de ellos se pueden ampliar en intensidad y profundidad de acuerdo con las características del grupo y el contexto de aplicación (ámbito educativo formal o no formal). Además, presenta las indicaciones necesarias para el desarrollo de las sesiones: antes, durante y después, así como los instrumentos y procedimientos para la realización de la evaluación. Pese a que el programa facilita la introducción teórica de los contenidos a trabajar en cada sesión, es importante para desarrollar el programa que el profesorado esté formado en violencia de género y adolescentes, por ello, la formación ofrecida a los centros en la propuesta de aplicación del programa es un requisito indispensable para su implementación.

Tabla 6.2. Tabla resumen del programa "GENER@-T".

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS		
1	<ul style="list-style-type: none"> - Sentirse parte del grupo. - Conocer la metodología de trabajo. - Autoevaluarse en conocimientos sobre la violencia de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento entre los y las participantes. - La metodología de trabajo del programa. - Los conocimientos previos en violencia de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en gran grupo. - Exposición del profesorado. - Trabajo individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Balón. - Pizarra. - Pre-test. 		
2	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los artículos básicos de los Derechos Humanos, la Constitución española y la ley integral 1/2004. - Construir relaciones de pareja equitativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Los Derechos Humanos, la Constitución Española y la Ley Integral 1/2004. - La autoafirmación de los derechos propios. - La autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de papel y lápiz. - Trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none"> • En pequeño grupo. • En gran grupo. - Expresión artística. - Exposición del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra. - Ficha 2.1. - Papel de mural. - Material de visual y plástico 		
3	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar una primera aproximación a la violencia de género. - Descubrir los conocimientos de forma autónoma. 	<ul style="list-style-type: none"> - La violencia de género: tipos, causas, consecuencias, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de investigación (trabajo en pequeño grupo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Internet. - Bibliografía en violencia de género. - Impresora. - Ficha 3.1. 		
4	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar las diferentes formas de violencia de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - La violencia de género y sus diferentes formas. - Los factores de riesgo y de protección en violencia de género en la pareja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Historias animadas. - Ejercicio de papel y lápiz. - Discusión dirigida. - Exposición profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador del profesorado. - Pantalla. - DVD Historias animadas. - Ficha 4.1. - Papel y lápiz. 		
5	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar en grupo el diseño de la Web. 	<ul style="list-style-type: none"> - La estructura pedagógica de la Web. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none"> • En pequeño grupo (trabajo investigación) • En gran grupo. - Lluvia de ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Internet. - Impresora. - Papel y lápiz. - Pizarra. 		

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN GRUPO Y CARPETA DE APRENDIZAJE

CONSTRUCCIÓN PÁGINA WEB SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO

			- La web temática.		
MULTISESIÓN (Sesiones 6,7,8 y 9)	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre las desigualdades de género. - Analizar la publicidad sexista. - Deliberar sobre mitos y estereotipos en torno a los roles de género tradicionales, la violencia de género y el amor romántico. 	<p>El género y la cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La socialización de género. - El patriarcado y el sexismo. - Los estereotipos y los roles tradicionales de género. 	<p>Análisis de vídeo.</p> <p>Discusión dirigida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador del profesorado. - Pantalla. - Internet. 	
		<ul style="list-style-type: none"> - La igualdad versus desigualdad de género en diferentes ámbitos: familiar, laboral, social, político, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none"> • En pequeño grupo. • En gran grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Internet. - Impresora. - Revistas juveniles. 	
		<p>Los mitos, el amor y la violencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estereotipos de género y la violencia - El ideal del amor romántico - Los mitos en torno a la violencia de género 	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de Ideas. - Trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none"> • En pequeño grupo. • En gran grupo. - Discusión dirigida. - Expresión artística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel y lápiz. - Pizarra. - Papel de mural. - Material visual y plástico. - Pos-it. 	
10	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer casos reales de violencia de género en jóvenes. 	<ul style="list-style-type: none"> - El ideal del amor romántico. - La violencia de género y los jóvenes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión dirigida (trabajo en gran grupo). - Visionado vídeo. - Ejercicio de papel y lápiz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador del profesorado. - Pantalla. - Internet. - Papel y lápiz. 	
11	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar la web del programa. - Introducir los contenidos en la web del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos de la web: género y cultura, derechos universales, mitos y violencia, el amor romántico, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none"> • En pequeño grupo. • En gran grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Internet. - Pantalla. 	

12	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la incidencia de la violencia de género en la pareja. 	<ul style="list-style-type: none"> - La incidencia de la violencia de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none"> • En pequeño grupo. • En gran grupo. - Exposición del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Periódicos. - Papel y lápiz. - Internet. - Impresora. - Ordenador. - Pantalla. - DIN A-3.
13	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar los diseños de la Web. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los diseños de la web. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none"> • En pequeño grupo. • En gran grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Pantalla. - Internet. - Cámara digital. -
14	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar alternativas de resolución de conflictos y prevención de la violencia de género. - Adquirir herramientas para desarrollar el ajuste comportamental asertivo en las relaciones afectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - La resolución de conflictos. - Las habilidades sociales y comunicativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Juego de roles. - Ejercicio de papel y lápiz. - Discusión dirigida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel y lápiz. - Ficha 14.1.
15	<ul style="list-style-type: none"> - Construir colectivamente valores libres de violencia y jerarquización masculina. - Integrar actitudes, valores y modelos alternativos a la agresión y a la violencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - La expresión emocional: <ul style="list-style-type: none"> - El amor, la pasión y la violencia. - El "buen trato" como modelo alternativo al maltrato 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de papel y lápiz. - Lluvia de ideas. - Exposición del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel y lápiz. - Pizarra. - Ordenador. - Y pantalla (optativo).
16	<ul style="list-style-type: none"> - Actualizar los contenidos de la web con los nuevos aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> - La actualización de la web con los nuevos aprendizajes: resolución de conflictos, habilidades sociales y comunicativas, la expresión emocional y modelos alternativos al "maltrato". 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo en grupo: <ul style="list-style-type: none"> • En gran grupo. • En pequeño grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Internet. - Ordenador. - Pantalla.

17	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir los recursos existentes en la localidad para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los recursos existentes para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género. 	<p>Trabajo en grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En pequeño grupo (trabajo investigación) • En gran grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Internet. - Impresora.
18	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el trabajo de profesionales en el ámbito de intervención con mujeres. 	<ul style="list-style-type: none"> - La entrevista al o la profesional del ámbito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en pequeño grupo (trabajo investigación). 	<ul style="list-style-type: none"> - Grabadora de audio.
19	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el contenido de la entrevista para la exposición de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - El contenido de la entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en pequeño grupo (trabajo investigación). 	<ul style="list-style-type: none"> - Internet. - Ordenador. - Impresora.
20	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir la información recabada de las entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - La exposición de las entrevistas. 	<p>Trabajo en grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En pequeño grupo (exposición). • En gran grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Pantalla.
21	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar y actualizar los contenidos de la web. 	<ul style="list-style-type: none"> - La actualización de la web. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en gran grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Internet. - Ordenador. - Pantalla.
22	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar y elaborar carteles publicitarios de la web y carteles de sensibilización para la prevención de la violencia de género 	<ul style="list-style-type: none"> - La difusión de la web temática. - La sensibilización en violencia de género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en pequeño grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Material visual y plástico. - Internet. - Ordenador. - Impresora.
23	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar, organizar y entregar la carpeta de aprendizaje - Autoevaluarse en conocimiento sobre la violencia de género. - Valorar el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> - La revisión y organización de la carpeta de aprendizaje. - Los conocimientos finales en violencia de género. - La valoración del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo individual - Trabajo en gran grupo. - Post-test. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Internet. - Impresora. - Fotocopiadora. - Papel y lápiz.
24	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar la web temática al resto del centro (alumnado, profesorado, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - La promoción de la Web temática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en gran grupo. - Exposición del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Pantalla. - Internet. - Sala de actos.

6.8. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La evaluación de programas se realiza en paralelo al diseño del mismo así como al proceso de pilotaje. Por ello, los diseños de evaluación de programas contemplan tres momentos de evaluación (Amorós, 2006):

1. Evaluación del diseño del programa y preparación de la aplicación
2. Evaluación del proceso e implementación del programa
3. Evaluación de los resultados

3.1. Diseño y elaboración de los recursos de evaluación del programa

De los diferentes momentos evaluativos que se contemplan en el diseño de un programa y su proceso de implementación, en el presente capítulo se desarrolla el "diseño del programa y preparación de la aplicación".

El programa socioeducativo que se presente en este capítulo, como producto de la investigación, finaliza con su desarrollo y marca un punto y seguido en la misma.

No es objetivo de la presente investigación la aplicación del programa, sin embargo, se contempla la necesidad de diseñar la evaluación del proceso de implementación y evaluación de los resultados. Por ello, en el capítulo siete, se propone la evaluación del programa en sus diferentes momentos y se desarrolla la propuesta en el anexo 6.

Por todo ello, en este apartado únicamente se desarrolla el momento evaluativo que sí se realiza en la tesis doctoral: la evaluación del diseño del programa y preparación para su aplicación.

En la siguiente tabla (ver tabla 6.3) se presentan los aspectos básicos que configuran la evaluación del diseño del programa. Para ello, se toma la propuesta de evaluación de Amorós (2006).

Tabla 6.3. Evaluación del diseño y preparación de la aplicación. Tabla adaptada de Amorós (2006).

EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y PREPARACIÓN DE LA APLICACIÓN			
<ul style="list-style-type: none"> - Prever la aplicación del programa con la máxima garantía. - Detectar los factores que pueden favorecer o dificultar la aplicación. - Analizar la coherencia entre las necesidades detectadas en el diagnóstico y las aportaciones del programa. - Planificar la intervención y adaptar los temas y las actividades a la realidad del grupo de adolescentes. 			
	DIMENSIONES	PARÁMETROS CRITERIALES	UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN
CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA	<u>CALIDAD DEL PROGRAMA</u> Contenido del programa	CONTENIDO ¿Está descrita la fundamentación teórica del programa?	¿Qué condiciones del centro facilitan la introducción del programa? (personal, participantes, recursos) ¿Qué recursos están disponibles para la realización del programa?
	Calidad técnica	CALIDAD TÉCNICA ¿Los objetivos, contenidos, estrategias y recursos son adecuados para orientar la intervención? ¿Existe una redacción clara de los objetivos y del desarrollo de las actividades? ¿Existe una coherencia entre los diferentes elementos (actividades, estrategias y recursos) con los objetivos? ¿Permite el programa adecuarse a las necesidades diferenciales de los adolescentes (diversidad cultural)?	
	Sistema de evaluación	SISTEMA DE EVALUACIÓN ¿La información que contiene el programa es importante y relevante para ser evaluada? ¿Dispone de información clara y precisa sobre los aspectos metodológicos y de contenido?	
	<u>ADECUACIÓN AL CONTEXTO</u> Respuesta a las necesidades Priorización	ADECUACIÓN AL CONTEXTO ¿Se describen las necesidades detectadas? ¿El programa se adapta a las necesidades socioeducativas de los y las adolescentes? ¿Permite una flexibilidad y un establecimiento de prioridades en los temas y las actividades?	
<u>ADECUACIÓN DE LA APLICACIÓN</u> Planificación del centro Agentes educativos Actitudes y expectativas ante el programa	VIABILIDAD DEL PROGRAMA ¿Están previstos los espacios, horario, recursos y personal necesario? ¿Está prevista la temporalización? ¿Cuáles son las necesidades detectadas del diagnóstico y del contexto? ¿Es adecuado el programa para aplicarlo en este contexto? ¿Están capacitados el profesorado y los agentes educativos que tienen que desarrollar el programa? ¿Cuáles son las características de las personas que llevan a cabo el programa? ¿Cuál es el apoyo y el grado de implicación de la dirección del centro o responsables del servicio?	¿Qué cambios se deben promover para desarrollar estas condiciones?	

6.9. EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL PROGRAMA

Para prever los posibles efectos del programa y su viabilidad se ha realizado la revisión por jueces del diseño del programa. Para esta evaluación, han participado profesorado de la Universidad de Barcelona y profesorado de centros de Educación Secundaria (IES Anna G. Mundet, IES J.V.Foix y IES Eduard Fontserè).

Esta revisión ha dado lugar a la adopción de medidas para mejorar el programa y realizar la propuesta definitiva del mismo. Este intercambio y "feed-back" se ha realizado mediante la ficha de evaluación del diseño del programa (ver ficha 6.1.) y mediante entrevistas informales. Éstas entrevistas se han realizado con posterioridad a la ficha de evaluación y han permitido concretar algunas de las sugerencias así como ampliar alguna de las propuestas.

La recogida sistemática de las revisiones mediante una ficha común de evaluación ha permitido introducir las propuestas de mejora y progresos de una forma rigurosa. Estas aportaciones han permitido, en términos de revisiones, adecuar el programa a la realidad de nuestro contexto y proponer un programa definitivo revisado por el profesorado que se encuentra día a día con los y las adolescentes.

Ficha 6.1. Evaluación del diseño del programa.

DIMENSIONES		PARÁMETROS CRITERIALES	SÍ	NO	COMENTARIOS
Calidad del programa	Contenido	¿La fundamentación teórica del programa te permite comprender mejor las características del programa?			
	Calidad técnica	¿Los objetivos, contenidos, estrategias y recursos son adecuados para orientar la intervención?			
		¿Existe una redacción clara de los objetivos?			
		¿Existe algún objetivo concreto que necesite una nueva redacción? ¿Cuál?			
		¿Existe una redacción clara de las actividades?			
		¿Existe alguna actividad concreta que necesite una nueva redacción? ¿Cuál?			
		¿Existe una coherencia entre los diferentes elementos (actividades, estrategias y recursos) con los objetivos?			
		¿Existe alguna incoherencia entre los diferentes elementos que necesite una nueva redacción? ¿Cuál?			
		¿Permite el programa adecuarse a las necesidades diferenciales de los adolescentes (diversidad cultural)?			
	Sistema de evaluación	¿La información que contiene el programa es importante y relevante?			
¿Dispone de información clara y precisa sobre los aspectos metodológicos y de contenido?					
Adecuación al contexto	Respuesta a las necesidades	¿Se describen las necesidades detectadas?			
		¿El programa se adapta a las necesidades socioeducativas de los y las adolescentes?			
	Priorización de las necesidades	¿Permite una flexibilidad y un establecimiento de prioridades en los temas y las actividades?			
	Agentes educativos	¿Se prevé un plan de motivación y formación con el profesorado o agentes educativos que implementarán el programa?			
		¿Crees necesaria la formación del profesorado o agentes educativos?			

OTROS COMENTARIOS CON RELACIÓN AL DISEÑO DEL PROGRAMA:



6.9.1. Medidas de mejora del programa

Las evaluaciones realizadas del diseño del programa por profesorado de secundaria y del ámbito universitario son favorables.

Se valoran positivamente algunos elementos como: la relevancia de la información, la adecuación de la fundamentación teórica, la coherencia de redacción entre los objetivos, los contenidos y las actividades, la previsión de formación al profesorado para la aplicación del programa, la organización y descripción metodológica del desarrollo de cada una de las sesiones y actividades, el uso de materiales audiovisuales y las tecnologías de la información, etc.

En general, las valoraciones realizadas en los diferentes ítems de la ficha evaluativa han sido positivas, sin embargo, existen algunos elementos que el profesorado destacan a considerar en términos de viabilidad de aplicación del programa:

Ofrecer el programa como crédito variable o asignatura optativa en el ámbito educativo formal es especialmente indicado para determinado alumnado en situación de riesgo. Aunque se considera especialmente importante para esta tipología de alumnado también se valora importante aplicarlo al alumnado en general, por ello, se propone camuflar la asignatura en nombre y presentación.

El programa se ajusta en el número de sesiones que corresponde al formato asignatura optativa o crédito variable, sin embargo, puede requerir del profesorado la necesidad de ajustar las sesiones o adaptarlas en función del tipo de alumnado y del centro que lo aplique.

Se recomienda la posibilidad de poder aplicar el programa en materias educativas en las que todo el alumnado participa, tales como Educación para la Ciudadanía o Educación Ética Cívica.

Para que el profesorado acepte el programa conviene simplificar al máximo el proceso evaluativo de la implementación y resultados del mismo.

A partir de las consideraciones y recomendaciones de la revisión por jueces y juezas se han incorporado algunas de sus sugerencias. A continuación, se detallan algunas de las

mejoras que se han introducido en el programa así como la justificación de aquellas que no han sido introducidas:

Se ha simplificado la parte teórica relativa a la evaluación del proceso de implementación y de resultados del programa. Esta simplificación no implica una reducción de las tareas evaluativas que se contemplan en el mismo. Es decir, se ha eliminado la información del programa pero no las actividades evaluativas, ya que éstas, como se ha justificado a lo largo del capítulo de prevención, son imprescindibles para la mejora del programa durante su aplicación. Dado que se prevé como necesaria la formación del profesorado para la aplicación del programa, en ésta, no solo se formará en contenidos sino también en los procesos de evaluación. El profesorado no tiene asimilada una cultura evaluativa por lo que les lleva a valorarla como innecesaria. Sin embargo, muchas de las revisiones evaluativas de la efectividad de programas señalan dos grandes déficits: 1) la inexistencia de procesos rigurosos de evaluación que avalen los progresos del alumnado como fruto de la participación en el programa; 2) la discontinuidad en el tiempo de las acciones preventivas o acciones puntuales que en términos de efectividad no obtienen resultados positivos.

En la primera parte del programa, presentación y características, se describen las diferentes posibilidades de aplicación del programa: ámbito educativo formal, no formal, CRAE's, etc. En el desarrollo del programa se señala la posibilidad y necesidad de adaptarlo en función del alumnado, ya que no existen programas a medida para cada tipo de participantes, éstos pueden ser diferentes en función del ámbito educativo, del centro, del grupo y del momento en que se aplique el programa.

Si bien es cierto que el programa aplicado en formato asignatura optativa o crédito variable no es extensible a todo el alumnado sino sólo a quienes cursen esta asignatura (grupos reducidos) también es una de las vías para poder aplicar el programa de forma continuada, garantizando que se aplicarán las 24 sesiones de forma rigurosa. Incluir el programa disgregado en sesiones en las diferentes materias obligatorias del centro permitiría llegar a todo el alumnado, sin embargo, es conocido por todos y todas que estas transversalizaciones educativas no acaban realizándose ya que en cada asignatura se acaba trabajando la materia en la que se evalúan y quedan en un

segundo plano aquellos contenidos de tipo transversal que supuestamente también lo trabajan en otras asignaturas. Además, esta transversalización no permite seguir de forma continuada el progreso del programa, no garantiza que se aplique y se desarrollen las actividades previstas y se corre el riesgo de que quede diluido y simplificado a cuatro actividades muy concretas. Por otro lado, añadir y considerar que en el diagnóstico de necesidades de la presente investigación se preguntó a los y las adolescentes cómo les gustaría trabajar la temática y éstos señalaron que en una asignatura ya que los talleres o las charlas son acciones puntuales y las valoran como “insuficientes e inservibles”.

Las reflexiones del profesorado sugieren aplicar el programa en edades más adultas ya que es mucho más fructífero el nivel de análisis que puede generarse de los debates en edades más maduras. Sin embargo, como se ha venido justificando a lo largo de la tesis, es necesario intervenir en edades tempranas antes de las primeras relaciones de pareja. Sorprende que el profesorado señale la idoneidad de aplicar el programa en segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ya que, el propio alumnado participante en la investigación señaló la necesidad de educar en esta temática en primero de la E.S.O. o en Primaria.

En conclusión, señalar que se han introducido mejoras en la simplificación de la primera parte del programa y en algunas actividades. Sin embargo, es crucial prever la formación del profesorado tanto para sensibilizarles de la necesidad de iniciar la prevención en edades tempranas como en los procesos de instauración de la cultura evaluativa. Si el profesorado aplica el programa y puede constatar los resultados, no solo puede acreditar la necesidad del mismo en años consecutivos sino que además, les motiva para la cristalización del mismo.

6.10. A MODO DE RESUMEN

Desde la literatura científica se apunta hacia la necesidad de prevenir la violencia de género en edades tempranas así como evaluar las intervenciones socioeducativas para la misma.

Partiendo del modelo de apoyo social, se diseña el programa socioeducativo "GENER@-T" para la prevención de la violencia de género en la adolescencia.

El programa "GENER@-T" consta de tres partes: una primera parte de presentación de las características del programa; la segunda parte presenta una guía teórica que recoge un resumen de los contenidos para el desarrollo del mismo; la tercera parte contiene el desarrollo de las actividades con sus objetivos, contenidos, técnicas y recursos necesarios. Éste tiene un carácter integral trabajando los contenidos desde una triple dimensión: cognitiva, actitudinal-emocional y comportamental.

Por último, señalar que el diseño y desarrollo del programa contempla, entre otros elementos, la necesidad de formación de formadores para su aplicación así como estrategias y recursos de evaluación.

El programa desarrollado de forma íntegra así como los recursos audiovisuales del mismo, se adjuntan en el tomo 2 de la presente investigación.

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES GENERALES

CAPÍTULO 7

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

<<En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras que aquellos que creen saberlo todo estarán bien equipados para un mundo que ya no existe>> Heric Hoffer.

7.1. INTRODUCCIÓN

La investigación que se ha desarrollado a lo largo de estas páginas marca un punto y seguido en el camino iniciado. La motivación expresada por algunos centros educativos para pilotar el programa “GENER@-T”, ha requerido la reflexión no solo de las posibles vías de continuidad de la presente investigación sino del desarrollo inicial de algunas de estas prospectivas.

Por tanto, el fin de esta etapa es solo el comienzo de otra. Las dificultades sorteadas en la investigación, los aprendizajes adquiridos durante la misma así como la creencia de que esta experiencia ha sido solo una aproximación a la temática, permitirán afrontar mejor el inicio de la próxima etapa.

7.2. CONCLUSIONES

Al inicio de la investigación, durante la primera aproximación a la literatura científica del ámbito, se plantearon algunos interrogantes sobre la violencia de género en la adolescencia a los que se ha tratado de dar respuesta a lo largo del estudio: ¿Se da la violencia de género en las relaciones de parejas heterosexuales adolescentes?; ¿Qué forma de violencia de género identifican los y las adolescentes?; ¿Perciben el riesgo de

sufrir violencia de género en sus relaciones de noviazgo?; ¿Tienen una visión romántica del amor?; etc.

Con el fin de hallar algunas de estas respuestas, se plantearon los siguientes objetivos generales de investigación:

- 1) Identificar las necesidades de acción socioeducativa para prevenir la violencia de género en adolescentes.
- 2) Diseñar un programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes.

Partiendo de la literatura científica en prevención de la violencia de género donde se señala que para prevenirla es necesario incidir no solo en la dimensión cognitiva (conocimientos) sino también en la dimensión actitudinal-emocional (actitudes, creencias, valores) y en la comportamental (ajuste comportamental), se articuló la investigación en torno a estas tres dimensiones, tanto para la consecución del primer objetivo como del segundo.

A continuación, se detallan las aportaciones de nuestra investigación a la prevención de la violencia de género relativas tanto a las necesidades detectadas como a la propuesta socioeducativa:

1. Diagnóstico de necesidades en adolescentes de 12 a 14 años sobre la violencia de género

Contribuciones de tipo instrumental:

- 1) *Creación de nuevos instrumentos de análisis:* escala de actitud ante la violencia de género para adolescentes de 12 a 14 años; situaciones de análisis y guión de grupo de discusión.

Los estudios revisados, así como los instrumentos para la recogida de datos se dirigen a la población adolescente (a partir de los 15 años) y a la juventud (principalmente, población universitaria). Nuestro diagnóstico se focalizó en adolescentes entre 12 y 14 años, ya que se pretendía detectar las necesidades sobre la violencia de género antes de las primeras relaciones de pareja, las

cuales se sitúan alrededor de los 13 años. Centrar la investigación en esta etapa, requirió la elaboración de instrumentos nuevos para el diagnóstico: la escala de actitud, el guión del grupo de discusión y las situaciones de análisis (situación 1 y 2). La escala de actitud ha sido validada y se ofrece como un instrumento útil para ser utilizada en otras investigaciones con poblaciones similares.

Contribuciones teórico-empíricas:

Dimensión cognitiva

- 1) Los y las adolescentes tienen *dificultades en identificar las diferentes formas de violencia de género*, especialmente la psicológica y sexual. Los medios de comunicación y las campañas de sensibilización dirigen sus esfuerzos a visibilizar la violencia física, aquella que es más evidente y más evaluable. Sin embargo, otras formas de violencia como los abusos de tipo emocional o la coacción sexual, son difícilmente evaluables a primera vista, lo que lleva a parte de la sociedad a cuestionar a las víctimas de esta forma de abusos (victimización secundaria). La creencia de que estos abusos son difícilmente demostrables, lleva a los y las adolescentes a infravalorarlos y no percibirlos como una forma de violencia real.

En la adolescencia, las formas de violencia más habituales en la pareja son principalmente la de tipo emocional, y en ocasiones, la de tipo sexual mediante la coacción para el inicio de las relaciones de pareja. Las formas más sutiles de violencia como los celos, los chantajes emocionales, las amenazas, etc. pueden pasar desapercibidos si se infravaloran cuando emergen en la pareja en su grado más leve, instalándose en la misma y configurando un patrón normalizado, lo cual, permite la escalada de violencia. Es preciso sensibilizar a los y las más jóvenes de que la violencia de género en la pareja aparece de forma gradual, por lo que estos primeros signos, que ellos y ellas infravaloran, son un primer grado de violencia.

- 2) El término “*violencia de género*” es asociado por los y las adolescentes a la *violencia física*, sobre todo, con aquella más extrema (puñetazos, golpes y

muerte). Obvian que bajo el epígrafe de violencia de género se incluyen diferentes formas de violencia como: la trata de mujeres, la explotación sexual, la violencia de tipo emocional, la violencia institucional, la desigualdad de género, etc. Cuando se pregunta por qué asocian la violencia de género principalmente con la violencia física señalan que es aquella que se muestra en los medios de comunicación, es la que se denuncia de forma más habitual y aquella en que las evidencias son observables.

- 3) Relacionado con las necesidades citadas anteriormente, *se valora la gravedad de la violencia en función del daño ocasionado y de la intencionalidad del acto*. Es decir, se valora más grave la violencia de género de tipo físico porque el daño es más palpable y visible. Por otro lado, se valora la gravedad de la agresión en función de si el agresor quería o no realizar un daño intencional a la víctima. Este resultado es fruto de la interiorización de mitos en torno a la violencia de género. Creer o pensar que el agresor no quería ocasionar un daño cuando agrede a la víctima genera tolerancia hacia el acto, y por ende, retroalimenta el ciclo de la violencia.
- 4) *Los chicos identifican en menor grado que las chicas algunas conductas de maltrato* relacionadas con el trato hacia la pareja y la libertad. Éstos señalan que las chicas son más sensibles a estas formas de abuso porque son ellas las víctimas propicias de esta violencia-.
- 5) *Se identifica los celos con protección y amor*. Se utilizan mitos románticos para justificar las estrategias de control y coacción de la libertad. Bajo estas creencias románticas que asocian los celos con amor y protección, se instauran mecanismos de control en la pareja. Algunos estudios han constatado que a través de las redes sociales y las tecnologías se establecen nuevas vías para ejercer estrategias de control: revisar los dispositivos móviles, controlar los mensajes en las redes sociales de la pareja, etc.
- 6) Se asocia el abuso sexual con violaciones, sin contemplarse otras formas de abuso de este tipo (coacción para el inicio de las relaciones sexuales, tocamientos, etc.). Esta relación además lleva implícita la concepción de la

violación como aquellas agresiones sexuales muy agresivas y generadas por personas desconocidas para la víctima. Esta creencia errónea y estereotipada sobre las violaciones y sobre la violencia sexual en general es de riesgo en la adolescencia.

La literatura científica señala que la violencia sexual es cometida en un porcentaje elevado por agresores conocidos por la víctima, incluso, por la propia familia. Por tanto, creer que las violaciones suceden por estar en el momento y en el lugar equivocado sitúa en riesgo a las adolescentes, ya que pueden ser víctimas propicias de esta forma de abuso sexual entre otras. Una de las formas de violencia sexual que puede darse en la adolescencia, y que pasa desapercibida, es la insistencia y chantaje emocional para iniciar las relaciones sexuales. Creer que esto no es una forma de abuso, lleva a algunas adolescentes a vivir sus primeras relaciones sexuales bajo presión y coacción, tomando decisiones de riesgo para su salud afectiva y sexual.

- 7) *Desconocimiento de los recursos existentes en su contexto inmediato para la atención a las mujeres y a las víctimas de violencia de género.* Los y las adolescentes desconocen qué tipo de recursos, a parte de la policía, tienen para poder asesorarse en caso de sufrir una situación de violencia.

Los recursos de tipo social son una de las fuentes de apoyo importantes para las víctimas de violencia de género, por ello, es necesario que se den a conocer a toda la población. Estos recursos cuentan con profesionales que pueden orientar y asesorar a las mujeres víctimas de violencia de género así como a los maltratadores. Conocerlos es un factor protector ante la violencia de género y en caso de sufrirla, es un elemento que puede ayudar a paliar las consecuencias, ya que pueden contar con el acompañamiento de tipo social, psicológico y jurídico que ofrecen estos servicios.

- 8) *Justificación de la violencia por motivos culturales o religiosos.* En base al factor cultural o al religioso se han tolerado y justificado algunas formas de violencia de género. Estos mitos en torno a la violencia se han transmitido de generación en generación, de manera que los y las adolescentes los utilizan para explicar

los orígenes de algunas formas de violencia, como por ejemplo, que algunas mujeres por su cultura están acostumbradas a que las maltraten. Estos mitos exculpan a los agresores de sus actos y condenan a las víctimas a seguir sufriendo la violencia.

Dimensión actitudinal-emocional

9) Existencia de *mitos en torno al amor romántico*. En el discurso de los y las adolescentes se justifican algunas formas de violencia de género a través de los mitos de amor romántico, como por ejemplo: los celos como demostración de amor, prohibir como signo de protección, la infidelidad como causa justificada de algunos casos de violencia, etc.

10) *Presencia de creencias, mitos y estereotipos en torno a la violencia de género*. Los y las adolescentes encuentran en los mitos la justificación y el origen de la violencia: los agresores son enfermos mentales, no controlan lo que hacen, tienen problemas alcohólicos, consumen drogas, etc. Los mitos y estereotipos camuflan las causas reales de la violencia y sirven para que muchos agresores justifiquen sus actos y los reiteren.

11) *Se infravalora la gravedad del abuso psicológico*. Los y las adolescentes han normalizado el uso de la violencia de tipo verbal en diferentes ámbitos de su vida, y esto dificulta que puedan identificar el abuso de tipo psicológico en la pareja.

Insultar, someter o menospreciar a otra persona son formas de abuso psicológico que en muchas ocasiones no se identifica como tal hasta que se acompaña de violencia física. Y en otras ocasiones, se dificulta todavía más su identificación porque aparece bajo un enunciado protector. Por otro lado, es significativo destacar que los y las adolescentes manifiestan que no denunciarían el maltrato psicológico porque no se puede demostrar. Este miedo a la victimización secundaria institucional, ante la denuncia de los malos tratos, ha llevado a muchas víctimas a sufrir la violencia en silencio y permanecer anclada a ella durante muchos años.

12) *Presencia de creencias estereotipadas en relación con los roles de género tradicionales del hombre y de la mujer.* Pese a que los y las adolescentes han crecido en un contexto social que aboga por la igualdad, siguen presentes algunas creencias sexistas. Tal es la presencia de éstas, que son los propios adolescentes quienes catalogan como “machistas” a chicos de su misma. Por tanto, en esta línea queda todavía una brecha importante entre la igualdad promulgada y la igualdad real.

Dimensión comportamental

13) *Los chicos tienen menor puntuación en la escala de actitud que las chicas y por tanto, toleran más la violencia que ellas.* Los chicos justifican estas diferencias apelando a la sensibilidad hacia la misma, ya que esta forma de violencia no se dirige directamente a ellos.

14) Tanto los chicos como las chicas consideran necesario trabajar la violencia de género, ya que ellos mismos valoran que entre los adolescentes hay actitudes sexistas y que no conocen las diferentes formas de violencia y cómo afrontarlas. Valoran que un programa preventivo les puede ofrecer herramientas para no tolerar los primeros indicios de violencia en la pareja.

2. Diseñar un programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes.

Para dar respuesta al segundo objetivo de la investigación, se ha diseñado y elaborado el programa “*GENER@-T. Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en adolescentes*”.

“GENER@-T” es un programa innovador en el ámbito de prevención de la violencia de género. A continuación, se resumen algunas de las innovaciones pedagógicas que aporta el programa al ámbito de la prevención:

1) Se configura en 24 sesiones de 1h que permitirá su *implementación de forma prolongada en el tiempo*. La literatura científica en prevención señala el déficit de programas longitudinales en el tiempo. Se incide en la importancia de

realizar acciones preventivas continuadas en el tiempo ya que éstas son más efectivas. Por ello, en términos evaluativos y de efectividad quedan desacreditadas las acciones puntuales como “talleres”, “conferencias informativas”, etc.

- 2) *Presenta un formato tipo “asignatura optativa” o “crédito variable”* el cual permitiría, por primera vez en el ámbito educativo formal, trabajar la temática de una forma similar a otras materias educativas. Tradicionalmente esta temática se ha trabajado de forma transversal mediante el Plan de Acción Tutorial (PAT) u otras materias como la Educación para la Ciudadanía y la Educación Ético Cívica.
- 3) Por su estructura, contenido y metodología es *aplicable en diferentes ámbitos socioeducativos* (Centros de Educación Secundaria, Centros Residenciales de Acción Socioeducativa, Centros de Ocio y tiempo libre, etc.) y participantes. Puede adaptarse a edades posteriores introduciendo variaciones en el nivel teórico de la materia y en el nivel de discusión de la misma.
- 4) *Estructuración del programa.* Los tres bloques en que se estructura el programa (características del programa; guía de contenido y desarrollo de las sesiones) permiten que el profesorado pueda conocer el origen del mismo, su enfoque y los contenidos necesarios para aplicarlo. Además, las sesiones se presentan desarrolladas y temporalizadas.
- 5) *Creación y uso de materiales audiovisuales* para el desarrollo del programa y su evaluación:
 - Historias animadas que representan una situación de abuso físico, otra de tipo psicológico y otra de tipo sexual.
 - Pre-test y pos-test evaluativo (versión *online* y *adobe flash player*).
- 6) *Combinación de múltiples estrategias didácticas* durante el programa para evitar la repetición de las mismas en sesiones consecutivas: juego de roles, trabajo en pequeño y gran grupo, historias animadas, análisis de canciones y

vídeos, lluvia de ideas, ejercicios de papel y lápiz, construcción de una web temática, trabajo de investigación, carpeta de aprendizaje, etc.

- 7) *El uso de las tecnologías e Internet como estrategias y herramientas para el autoaprendizaje.* Durante el programa se realizan pequeñas búsquedas de información, en material impreso y electrónico (Internet) para aproximarse a la temática de estudio de una forma más individualizada, respetando los ritmos de aprendizaje de cada participante. De esta forma, la posterior presentación del contenido por parte del profesorado se realiza apelando a las estructuras previas del conocimiento que han creado los y las participantes mediante las búsquedas de informaciones.
- 8) *Enfoque resiliente.* Se trabaja desde los factores protectores que contribuyen a generar parejas libres de violencia. Las sesiones así como el contenido, aunque presentan los factores de riesgo que incrementan las posibilidades de sufrir o generar violencia en la pareja, se centran de forma más significativa en aquellos factores que les protegen ante estos riesgos: se trabaja la autoestima, los derechos fundamentales de todas las personas, la identificación de las diferentes formas de violencia, los recursos de apoyo social para las mujeres y las víctimas de violencia de género en el contexto más inmediato, etc.
- 9) *Seminario formativo para el profesorado.* Durante el diagnóstico de necesidades el profesorado manifestó que su conocimiento en violencia de género es insuficiente. Además, valoraron positivamente la posibilidad de realizar una formación que acompañase al proceso de aplicación del programa. Por ello, en el diseño y desarrollo del programa se prevé la realización de un seminario de formación de formadores. En éste se contempla la formación tanto a nivel de contenido teórico sobre violencia de género como la formación en las características del propio programa y las estrategias de evaluación del mismo. Estas últimas son importantes para garantizar la viabilidad del programa y la evaluación de su efectividad.

7.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de la investigación se han encontrado diferentes limitaciones. Éstas se han tratado de gestionar teniendo en cuenta las consecuencias de las mismas para el estudio.

La mayor limitación que se ha encontrado en la investigación surgió al inicio de la misma, durante el diseño del proyecto de investigación. Inicialmente se pretendía realizar una investigación-acción participativa en la que el profesorado participara de forma activa tanto en el diseño de instrumentos como en el diseño del programa. Ante el riesgo de que algunos centros se sintieran desbordados por las demandas de la investigación así como, la preocupación de la investigadora porque el proceso se ralentizara excesivamente, se optó por contar con la participación del profesorado pero a otro nivel de implicación que no requiriera un exceso de trabajo añadido a su docencia.

Pese a que no se ha realizado una investigación cooperativa-participativa, esto no ha implicado que el profesorado no haya sido un elemento clave en diferentes momentos de la investigación. De hecho, han participado de forma activa en diferentes momentos, como por ejemplo en la organización de la recogida de datos en su centro, en el intercambio de propuestas para el diseño del programa así como en la validación del mismo.

Otras de las limitaciones que han surgido durante la investigación son:

- 1) La escasez de literatura científica en violencia de género en población pre-adolescente.
- 2) La necesidad de elaboración de nuevos instrumentos para el diagnóstico, ya que los existentes hacían referencia a la experiencia en las relaciones amorosas. Dado que se ha centrado el estudio en edades entre 12 y 14 años, gran parte de éstos no han tenido relaciones de pareja por lo que se requería otro tipo de instrumentos.

- 3) La creación de material audiovisual, tanto para el desarrollo de actividades como para la evaluación inicial y final del programa ha requerido una inversión económica significativa. En esta línea, no se han podido elaborar vídeos de testimonio, tal y como sugirieron los y las adolescentes en el diagnóstico, ya que éstos requieren del permiso de los padres o tutores por ser menores de edad, requisito muy difícil de conseguir en estos momentos, así como de una inversión económica todavía mayor y fuera de las posibilidades de esta investigación.
- 4) Se ha accedido a adolescentes desde el ámbito educativo formal ya que en otros ámbitos (CRAE's, centros de ocio, etc.) el acceso es más complicado y la variabilidad del número de adolescentes que utiliza estos recursos a lo largo del tiempo no hubiera permitido su estudio.

A pesar de la existencia de estas limitaciones, cabe señalar que la participación de los centros y de su alumnado ha sido muy positiva. De hecho, a medida que ha avanzado la investigación ha surgido la posibilidad de incorporar nuevos participantes, sin embargo, no se ha aceptado para esta investigación ya que éste podía desbordar las posibilidades de estudio de la investigadora. Aun así, es un signo positivo esta demanda ya que muestra el interés y la voluntad de los centros de secundaria por abordar la temática.

En relación con el resto de limitaciones, pese a las dificultades relativas a recursos económicos y materiales se han podido solventar parcialmente gracias a la concesión de la beca FJOVE2009, para la realización de tesis doctorales en materia de juventud, concedida a la presente tesis por la Agencia de Gestión y Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR) y la Agencia Catalana de la Juventud.

7.4. PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

A partir de la discusión de los resultados y del proceso reflexivo que se ha dado durante toda la investigación, se derivan una serie de líneas y propuestas futuras para la continuidad del estudio. Algunas de éstas son:

Relativas al estudio de la violencia de género en adolescentes

- 1) Diagnosticar las necesidades socioeducativas en edades tempranas como por ejemplo, en Educación Primaria. Para ello, será necesario crear nuevos instrumentos, especialmente de tipo cualitativo, adaptados a la etapa evolutiva: análisis de dibujos, observación, técnicas sociométricas, etc.
- 2) Mejorar los instrumentos de recogida de datos existentes en términos de fiabilidad y validez así como de rigor científico.
- 3) Ampliar los estudios sobre los factores protectores en la violencia de género. La literatura científica señala de forma significativa aquellos factores que aumentan la probabilidad de ejercer o sufrir la violencia de género, sin embargo, no se señalan con la misma incidencia aquellos que la previenen.
- 4) Elaborar un plan de acción preventiva primaria que centre el foco de intervención principalmente en la infancia o pre-adolescencia, para evitar la instauración de modelos y patrones violentos desde edades tempranas. Para realizar un plan de acción efectivo de este tipo es necesaria la coordinación, implicación y compromiso de las diferentes instituciones (familia, escuela, administración, etc.).
- 5) Incorporar la prevención de la violencia de género como parte del curriculum formal en la infancia y la adolescencia mediante una asignatura, ya que las propuestas de transversalización realizadas hasta el momento continúan sin ser implementadas de forma periódica y sin evaluar sus resultados. En términos de prevención, la literatura científica en el ámbito señala que las acciones puntuales y discontinuas en el tiempo no son efectivas y los efectos no son duraderos, por ello, es necesario plantear un nuevo formato de prevención en el ámbito educativo formal.
- 6) Incorporar el diseño y la implementación de evaluaciones en todas aquellas propuestas que se generen, ya que si no se contempla la evaluación como parte del programa, estas no generan cultura evaluativa y por ende, no se conocen los resultados y efectividad de las propuestas.

Relativas al programa "GENER@-T"

- 1) Implementar y evaluar el programa en el ámbito educativo formal y en otros ámbitos socio-educativos.
- 2) Adaptar el programa para su implementación con diferentes colectivos:
 - a. Infancia (Educación Primaria o espacios de ocio, tipo ludotecas).
 - b. Adolescencia (Segundo Ciclo de la E.S.O. o espacios culturales o de ocio, tipo centros lúdicos, centros de jóvenes, etc.).
 - c. Juventud (Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior o en espacios culturales o lúdicos).
 - d. Infancia y adolescencia en riesgo (hijos e hijas de víctimas de violencia de género).
- 3) Ampliar los contenidos del programa:
 - a. La interculturalidad y la violencia.
 - b. La evolución de la mujer en los diferentes momentos históricos y en los diferentes colectivos.
 - c. La prostitución.
 - d. La promoción de la salud afectiva sexual y reproductiva
 - e. Etc.
- 4) Realizar una propuesta transversal del programa para ser implementado en Primaria, Secundaria y Bachillerato, dando una continuidad al mismo no solo en tiempo de aplicación sino también en momentos evolutivos y etapas escolares.
- 5) Incorporar nuevos recursos audiovisuales al programa, como por ejemplo, vídeos de adolescentes que han experimentado la violencia de género (vídeo de testimonios).

Dada la importancia que se atribuye desde la literatura científica a los procesos evaluativos, se considera importante incluir en la presente investigación el diseño de la evaluación en sus diferentes momentos: evaluación del diseño, evaluación de la aplicación y evaluación de los resultados del programa). De los tres momentos evaluativos, en el capítulo 6 se desarrolló la evaluación del diseño del programa que se realizó mediante la revisión del mismo por expertos.

Dada la demanda de algunos centros para aplicar el programa, se desarrollará el diseño de la evaluación del proceso de aplicación y de resultados. Además, se presenta el diseño y desarrollo de los recursos evaluativos para ambos procesos evaluativos (consultar anexo 6):

- Se diseñan los siguientes recursos evaluativos: “diario de campo del profesorado”, “carpeta de aprendizaje del alumnado” y “la web temática del programa”.
- Se diseñan y desarrollan el pre-test y pos-test para la autoevaluación del alumnado al iniciar y finalizar el programa. Los test se han elaborado en dos formatos: *online* (para su uso mediante conexión a Internet) y aplicativo *Adobe Flash Player* (para su uso sin conexión a Internet).

Para ampliar la información respecto a este último recurso evaluativo (tests) pueden consultar su desarrollo en la primera parte del programa “GENER@-T” (tomo 2) y en el anexo 6.

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aber, L., Allen, J., Carlson, V., y Cichetti, D. (1989). The effects of maltreatment on development during early childhood: Recent studies and their theoretical, clinical and policy implications. En D. Cichetti, y V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ADAVAS. (2008). *Adolescencia y violencia machista*. León: Asociación de Ayuda a Víctimas de Agresiones Sexuales y Violencia Doméstica.
- Alberdi, I. (2005). Cómo reconocer y cómo erradicar la violencia contra las mujeres. En I. Alberdi, y L. Rojas (Eds.), *Violencia tolerancia cero* (pp. 10-89). Barcelona: "la Caixa".
- Alda, J. A., Gabaldón, S., Ibañez, M., Lacasa, F., y Petitbó, D. (2007). *Violencia: Tolerancia cero. Programa de apoyo psicosocial: Cómo disminuir el impacto en la infancia y favorecer el desarrollo de factores de protección*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Álvarez, G., Gaudó, C., Mateo, P. L., Romeo, C. and Torres, I. (Directors). (2001). *Guía para... un viaje hacia la voz, el trabajo y el voto de las mujeres. Guía teórica + DVD*. [Video/DVD]. Zaragoza: Instituto Aragonés de la Mujer. Gobierno de Aragón.
- Amorós, P., Palacios, J., Jiménez, J., Molina, M. C., Pastor, C., Cirera, L., et al. (2005). *Programa para la formación de acogedores en familia extensa. Características y presentación del programa* (p.37). Barcelona: Fundació "la Caixa".
- Amorós, P. (2006). *Investigación cooperativa con técnicos de protección de la infancia para la elaboración de un programa de apoyo a adolescentes acogidos (trabajo presentado para la cátedra universitaria)*. Material no publicado.
- Amorós, P., Rodrigo, M. J., Donoso, T., Máiquez, M. L., Bastarrica, C., Campo, J., et al. (2006). *Violència: Tolerància zero. Programa de suport psicosocial per a dones*. Barcelona: Fundació "la Caixa".
- Amorós, M., Donoso, T., Máiquez, M. L., y Rodrigo, M. J. (2007). Diseño de materiales para la formación en género. El programa de apoyo psicosocial para mujeres. *Fuentes*, (4), 1-20. Recuperado de <http://www.revistafuentes.org>.
- Aracena, M., Castillo, R., Haz, A. M., Cumsille, F., Muñoz, S., Bustos, L., et al. (2000). Resiliencia al maltrato físico infantil: Variables que diferencian a los sujetos que maltratan y no maltratan físicamente a sus hijos en el presente y que tienen una historia de maltrato físico en la infancia. *Rev.Psicol. [Revista en Internet]*, Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26409101>

Arán, S. M., y Puig, I. (2006). *Violencia: Tolerancia cero. Programa educativo para secundaria*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".

Bagner, D. M., Storch, E. A., y Preston, A. S. (2007). Romantic relational aggression: What about gender? *Journal of Family Violence*, 22(1), 19-24.

Ballarín, P., Robles, V., Sánchez, M., Díaz, M. T., Muñoz, A. M., Ramos, A., et al. (2006). *Guía didáctica del profesorado*. Junta de Andalucía: Alianza Grupo Género.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A., Ross, D., y Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3-11.

Barnett, O. W., Miller-Perrin, C. L., y Perrin, R. (1997). *Family violence across the life Span*. Londres: Sage.

Barragán, F. (1999). *Sexualidad, educación sexual y género*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/3_PROYECTOS_ACTIVIDADES_Y_RECURSOS/SEXUALIDAD_Y_RELACIONES_AFECTIVAS/MATERIALES_SEXUALIDAD/PROGRAMA_DE_EDUCACION_AFECTIVO-SEXUAL_EN_SECUNDARIA/Programa_de_Educacion_afectivo-sexual__Secundaria_1.pdf

Barragán, F., Cruz, M., Doblas, J., Padrón, M., y Navarro, A. (2006). *Violencia, género y cambios sociales. un programa educativo que (sí) promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Aljibe.

Barragán, F., Cruz, M., Doblas, J., Padrón, M., Navarro, A., y Álvarez, F. (2001). *Violencia de género y curriculum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Málaga: Aljibe.

Barrón, A. (1989). Estrés psicosocial, apoyo social y depresión en las mujeres. Un estudio empírico en aranjuez. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Barrón, A., Martínez-Inigo, D., de Paul, P., y Yela, C. (1999). Romantic beliefs and myths in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 2(1), 64-73.

Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, (10), 51-78.

- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114(3), 413-434.
- Berger, K., y Thompson, R. (1997). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia* (4ª ed.). Madrid: Médica Panamericana.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Blaya, C., Debarbieux, E., y Lucas, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los entornos educativos. *Revista de Educación*, (342), 61-81.
- BOE Número 313 De 29 De Diciembre De 2004 LEY ORGÁNICA 1/2004 De Medidas De Protección Integral Contra La Violencia De Género, (2004).
- BOE número 106, 17158, LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., (2006).
- Bosch, E., Ferrer, V., García, M. E., Ramis, M. C., Mas, C., Navarro, C., et al. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja año 2004-2007*. Ministerio de Igualdad: Recuperado de http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/770.pdf
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. London: Penguin.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol 3. Loss, sadness, and depression*. London: Hogarth.
- Branden, N. (2000). *LA psicología del amor romántico: ¿Qué es el amor? ¿Por qué nace? ¿Por qué crece? ¿Por qué muere?*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brunel, C. (2010). *Pour en finir avec les violences faites aux femmes*. Paris: Le cherche midi.
- Buehler, G. R. (1966). The reinforcement of behavior in institutional settings. *Behaviour Research and Therapy*, 4(1-2), 157-167.
- Cardia, N. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en jóvenes, basados en la promoción del desarrollo*. Perú: Organización Panamericana de la Salud y Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.
- Casco, B., y Albelia Consultora. (2005). *Manual para educadores/as no formales. Resolución de conflictos para la prevención de la violencia*. Área de Gobierno de

- Empleo y Servicio a la Ciudadanía. Dirección General de Igualdad de Oportunidades. Comunidad de Madrid ed. Madrid: CSP.
- Cavanagh, S. E. (2007). The social construction of romantic relationships in adolescence: Examining the role of peer networks, gender, and race. *Sociological Inquiry*, 77(4), 572-600.
- Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Cipriani-Crauste, M., y Fize, M. (2007). *Le bonheur d'être adolescent. Suivi de quelques considérations su la première jeunesse et la nouvelle enfance*). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- CIS. (2001). *Barómetro de marzo, estudio 2.411*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/2_barometros/depositados.jsp?imprimir=si&desc=null&pagina=4&orden=1
- CIS. (2010). *Barómetro de marzo, estudio nº 2.831*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/2_barometros/depositados.jsp
- Cleveland, H. H., Herrera, V. M., y Stuewig, J. (2003). Abusive males and abused females in adolescent relationships: Risk factor similarity and dissimilarity and the role of relationship seriousness. *Journal of Family Violence*, 18(6), 325-339.
- Clifford, A. J. (1996). *Predictors of male violence in dating relationship*. Unpublished Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia. Recuperado de <http://scholar.lib.vt.edu/theses/public/etd-1025168097370/ETD.PDF>
- Close, S. M. (2005). Dating violence prevention in middle school and high school youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18(1), 2-9.
- Colás, M. P. (1994). Los métodos descriptivos. En M. P. Colás , y L. Buendía (Eds.), *Investigación educativa* (2ª ed., pp. 177-200). Sevilla: ALFAR.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2006). *Comunicación de la comisión al consejo, al parlamento europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Plan de trabajo para la igualdad entre las mujeres y los hombres 2006-2010*. Bruselas: Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2006/com2006_0092es01.pdf
- Comunidad de Madrid. (2005). *Plan de acción integral contra la violencia de género de la comunidad de madrid*

- 2005-2008. Madrid: Dirección General de la Mujer. Consejería de Empleo y Mujer. Comunidad de Madrid.
- Cornelius, T. L., y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12(3), 364-375.
- Corsi, J. (2001). *Violencia familiar. una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.
- Debarbieux, E., y Blaya, C. (2009). Clima escolar i prevenció de la violència. *Educar*, (43), 31-41.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicios de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y un vídeo.*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles Del Psicólogo: Revista Del Colegio Oficial De Psicólogos*, 23(84), 35-44.
- DOGC nº 5123. LLei 5/2008, Del 24 d'abril, Del Dret De Les Dones a Eradicar La Violència Masclista. (2008).
- Domínguez, I., Freire, E., Cimadevilla, M., Pazos, F., Gullón, G., Ibarra, A., et al. (2006). *La familia bee. Comparte las tareas*. Madrid: Área de Gobierno de Empleo y Servicios de la Ciudadanía.
- Donoso, T. (2008). *Recerca avaluativa per a l'adaptació, implementació i avaluació del programa de suport psicosocial per a dones en quatre punts d'informació a les dones (PIADs) de l'Ajuntament de Barcelona (Informe de investigació)*. Unpublished manuscript.
- Donoso, T., Amorós, P., Rodrigo, M. J., y Maiquez, M. L. (2008). Violence et famille: identification des besoins des femmes victimes de violences. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (23), 127-147.
- Donoso, T., Gómez, E., Mateos, R., Pascual, C., Ruiz, L., Pérez, C., et al. (2010). *Violencia: Tolerancia Cero. Programa de apoyo psicosocial para mujeres. Cuaderno de aplicación práctica*. Barcelona: "La Caixa".
- Dutton, D. G., y Golant, S. K. (1995). *El golpeador. un perfil psicológico*. Buenos Aires: Paidós.

- Echeburúa, E., y Fernández-Montalvo, J. (1998). Hombres maltratadores. En E. Echeburúa, y P. Corral (Eds.), *Manual de violencia familiar* (pp. 73-90). Madrid: Siglo XXI.
- Echeburúa, E., Fernández-Montalvo, J., y Corral, P. (2008). ¿Hay diferencias entre la violencia grave y la violencia menos grave contra la pareja?: Un análisis comparativo. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(2), 355-382.
- Emakunde. (2003). *Violencia contra las mujeres*. Emakunde: Instituto de la Mujer y Gobierno Autónomo Vasco.
- Emakunde. (2008). *Violencia contra las mujeres*. Emakunde: Instituto de la Mujer y Gobierno Autónomo Vasco. Recuperado de http://www.justizia.net/Docuteca/Documentos/4565violencia_c.pdf
- Escámez, J., García, R., Bellver, C., Candela, I., Escorihuela, J., Moliner, O., et al. (2005a). *Educar para la ciudadanía. Programa de prevención escolar contra la violencia de género. Bachillerato*. Valencia: BRIEF.
- Escámez, J., García, R., Bellver, C., Candela, I., Escorihuela, J., Moliner, O., et al. (2005b). *Educar para la ciudadanía. Programa de prevención escolar contra la violencia de género. Libro del profesor*. Valencia: BRIEF.
- Escámez, J., García, R., Bellver, C., Candela, I., Escorihuela, J., Moliner, O., et al. (2005c). *Educar para la ciudadanía. Programa de prevención escolar contra la violencia de género. Primer ciclo de secundaria*. Valencia: BRIEF.
- Escámez, J., García, R., Bellver, C., Candela, I., Escorihuela, J., Moliner, O., et al. (2005d). *Educar para la ciudadanía. Programa de prevención escolar contra la violencia de género. Segundo ciclo de secundaria*. Valencia: BRIEF.
- Espinar, E. (2006). Violencia de género y procesos de empobrecimiento. *Servicio De Publicaciones De La Universidad De Córdoba*, 1, 1-303.
- Farrell, A. D., y Flannery, D. J. (2006). Youth violence prevention: Are we there yet? *Aggression and Violent Behavior*, 11(2), 138-150. DOI: 10.1016/j.avb.2005.07.008
- Fernández, M., Grupo de Género de la CONGD, Barros, C., y Rivas, E. (2007). *La ruta de towanda. Guía didáctica para el alumnado de educación secundaria sobre violencia de género y desigualdad en el mundo (guía + juego interactivo)*. Asturias: ONGD del Principado de Asturias.
- Ferraz, M. (2008a). *Unidad didáctica 1: Desigualdad de género como sustentadora de las violencias contra las mujeres. Curso avanzado en prevención de las violencias de género*. Santa Cruz de Tenerife: Asociación Contramarea.

- Ferraz, M. (2008b). *Unidad didáctica 5: Estrategias de prevención desde los contextos educativos y comunitarios. Curso avanzado en prevención de las violencias de género*. Santa Cruz de Tenerife: Asociación Contramarea.
- Ferrer, V., Bosch, E., Navarro, C., Ramis, M. C., y García, E. (2008). El concepto del amor en España. *Psicothema*, 20(4), 589-595.
- Ferrer, V., Bosch, E., Ramis, C., Espinosa, G., y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: Creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18(3), 359-366.
- Flecha, A., Puigvert, L., y Redono, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s*, 6, 107-120.
- Follette, V. M., y Alexander, P. C. (1992). Dating violence: Current and historical correlates. *Behavioral Assessment*, 14(1), 39-52.
- Fundación Mujeres. (s.a.). *Guía de sensibilización y formación en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/publicaciones/docs/materiales_digital.pdf
- Fundación Mujeres, y UNED. (2004). *PROYECTO DETECTA: Estudio de investigación sobre el sexismo interiorizado presente en el sistema de creencias de la juventud y adolescencia de ambos sexos y su implicación en la prevención de la violencia de género en el contexto de pareja*. Recuperado de http://www.fundacionmujeres.es/proyectos/view/proyecto_detecta_investigacion_sobre_sexismo_interiorizado_en_jovenes.html
- Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 177-180.
- García-Moreno, C., Jansen, H., Ellsberg, M., y Heise, L. (2005). . Geneva: World Health Organization (OMS).
- Generalitat de Catalunya. (2008). *Pla d'igualtat de dones al govern de la generalitat de catalunya (2008-2011)*. Barcelona: Institut Català de les Dones.
- Gidycz, C. A., McNamara, J. R., y Edwards, K. M. (2006). Women's risk perception and sexual victimization: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 11(5), 441-456.
- Gil, E., y Lloret, I. (2007). *La violencia de género*. Barcelona: UOC.
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Educación XXI*, 10, 199-212. Recuperado de <http://e->

spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf

González, P., Muñoz, M., Peña, M. E., Gómez, M., y Fernández, L. (2007). Análisis de las conducta agresivas en las relaciones de noviazgo en una muestra juvenil de la comunidad autónoma de madrid. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 7(1), 97.

González, P. (2008). *Violencia en las relaciones de noviazgo entre jóvenes y adolescentes de la comunidad de madrid*. Tesis doctoral no publicado, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Madrid.

González, R., y Santana, J. D. (2001a). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13(1), 127-131.

González, R., y Santana, J. D. (2001b). *Violencia en parejas jóvenes: Análisis y prevención*. Madrid: Pirámide.

González, Y., Saiz, M., Cánovas, E., Coca, I., Gavilán, X., Giralt, M., et al. (2010). *Circuit barcelona contra la violència vers les dones. Prevenció de les relacions abusives de parella: Recomanacions i experiències*. Material no publicado.

Gorrotxategi, M., y Haro, I. (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género. Unidad didáctica para educación secundaria*. Málaga: AVERROES Red Telemática Educativa de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/>

Gracia, E., y Musitu, G. (2000). La familia como interacción. En E. Gracia, y G. Musitu (Eds.), *Psicología social de la familia* (95-124). Barcelona: Paidós.

Grañeras, M., Mañeru, A., Martín, R., de la Torre, C., y 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.

Grau, N. (2001). *Implica't. Programes comunitaris de prevenció de la violència de gènere*. Barcelona: EMSA. Diputació de Barcelona.

Guasch, A., Merino, L., y Querol, M. J. (2005). *Guía de recursos en línea sobre violència masclista. Modalitats de maltractament per mitjà de les TIC i pautes d'actuació*. Barcelona: Institut Català de les Dones. Generalitat de Catalunya.

Harter, S., y Zigler, E. (1974). The assessment of affectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, (10), 169-180.

- Heise, L. (1998). An integrated, ecological framework. *Violence Against Women*, 4(3), 262-290.
- Hendrick, C., y Hendrick, C. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 302-402.
- Hendrick, S. S., y Hendrick, C. (1992). *Romantic love*. Newbury Park Calif.: Sage.
- Heras, L., Rodrigo, C., Guijo, V., y Ubillos, S. (2006). Actitudes de las/os adolescentes ante la violencia de género. *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad"*, Granada.
- Hernández, S., Pozo, C., y Alonso, E. (2004). La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades. *Apuntes De Psicología*, 22(3), 293-308.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes De Psicología*, 25(3), 325-340.
- Hickman, L. J., Jaycox, L. H., y Aronoff, J. (2004). Dating violence among adolescents: Prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma, Violence, & Abuse*, 5(2), 123-142.
- Hirigoyen, M. (2005). *Femmes sous emprise. Les ressorts de la violence dans le couple*. Paris: OH! Éditions.
- Howard, D. E., Wang, M. Q., y Yan, F. (2007). Psychosocial factors associated with reports of physical dating violence among US adolescent females. *Adolescence (San Diego): An International Quarterly Devoted to the Physiological, Psychological, Psychiatric, Sociological, and Educational Aspects of the Second Decade of Human Life*, 42(166), 14.
- + *Igualdad = - violencia de género*. Instituto Aragonés de la Mujer (Director). (2005). [Video/DVD] Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Instituto de la Mujer. (2006). *III Macroencuesta sobre la violencia contra las mujeres*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/violencia%20final.pdf.
- Junta de Extremadura. (2006). *III plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres de extremadura (PIOMEX). Trabajando por la igualdad 2006-09*. Badajoz: Junta de Extremadura. Consejería de Cultura. Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Keren, M., y Ben-Zur, H. (2007). Risk-taking among adolescents: Associations with social and affective factors. *Journal of Adolescence*, 30(1), 17-31.

- Krueger, R. (1991). *El Grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Langhinrichsen-Rohling, J. (2005). Top 10 greatest" hits": Important findings and future directions for intimate partner violence research. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(1), 108-118.
- Lara, E., y Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Retrieved from INNOPAC
- Latorre, A., Rincón , D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Lavoie, F., Hébert, M., Vézina, L., y Dufort, F. (2001). *Facteurs associés à la violence dans les relations amoureuses à l'adolescence. Rapport final*. (Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale
- Lee, J. A. (1976). *The colors of love*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lena, A., González, A., Fernández, A. B., Blanco, A. G., Fernández, A. I., Suárez, A. M., et al. (2007). *Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la E.S.O*. Asturias: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios.
- Lewis, S. F., y Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review, 21*(1), 105-127.
- López, S., Pastor, M., y Rodríguez, J. (1990). El apoyo social en pacientes hospitalizados. En J. Rodríguez (comp.) (Ed.), *Aspectos psicosociales de la salud y de la comunidad. Actas del II congreso nacional de psicología social* (pp. 35-39). Barcelona: PPU.
- López-Cabanas, M., y Chacón, F. (1997). *Intervención psicosocial y servicios sociales: Un enfoque participativo*. Madrid: Síntesis.
- Lorente, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal: Agresión a la mujer: Realidades y mitos*. Barcelona: Ares y Mares.
- Lorente, M. (2010). Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia [Abstract].
- Malik, S., Sorenson, S. B., y Aneshensel, C. S. (1997). Community and dating violence among adolescents: Perpetration and victimization. *Journal of Adolescent Health, 21*(5), 291-302.

- Manseau, H., Fernet, M., Hébert, M., Collin-Vezina, D., y Blais, M. (2008). Risk factors for dating violence among teenage girls under child protective services. *International Journal of Social Welfare*, 17(3), 236-242.
- Martí, C., Casas, E., Jorge, A., Martí, J., Gimeno, V., Rubert, M., et al. (2007). *Plan municipal contra la violencia hacia las mujeres (pla PMVD)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Regidoria de Dona i Igualtat d'Oportunitats. Recuperado de <http://w3.bcn.es/fitxers/ajuntament/pmvdcast.834.pdf>
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de la investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Matud, M. P., Rodríguez, C., Marrero, R. J., y Carballeira, M. (2002). *Psicología del género: Implicaciones en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ministerio de Igualdad. (2007). *Plan estratégico de igualdad de oportunidades (2008-2011)*. Madrid:
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2007). *Plan nacional de sensibilización y prevención de la violencia de género*. Madrid: Secretaría General de Políticas de Igualdad. Delegación Especial del Gobierno contra la violencia sobre la mujer.
- Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones. Una mirada situada en la intervención social. Tesis doctoral, no publicada*. Universidad Autónoma de Barcelona,
- Mullender, A. (2000). *La violencia doméstica: Una nueva visión de un viejo problema*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, M., González, M. P., y Graña, J. L. (2003). Violencia en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3(3), 23-39.
- Muñoz-Rivas, M., Andreu, J. M., Graña, J. L., y O'Leary, D. (2007). Validación de la versión modificada de la conflicts tactics scale (M-CTS) en población juvenil española. *Psicothema*, 19(4), 693-698.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D., y González, M. P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 298-304.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D., y González, M. P. (2007). Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish University students. *Psicothema*, 19(1), 102-107.

- Murphy, C. M., y O'Leary, K. D. (1989). Psychological aggression predicts physical aggression in early marriage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (57), 579-582.
- 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'Leary, K. D., Barling, J., Arias, I., Rosenbaum, A., Malone, J., y Tyree, A. (1989). Prevalence and stability of physical aggression between spouses: A longitudinal analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(2), 263-268.
- O'Leary, K. D., y Smith, A. M. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 32(3), 314-327.
- OMS. Declaración De Beijing. IV Conferencia Mundial Sobre Las Mujeres. A/CONF. 177/20. (1995).
- ONU. *Declaración Sobre La Eliminación De La Violencia Contra La Mujer. Resolución De La Asamblea General, Del 20 De Diciembre De 1993*, oc. G.a.Res. 48/104, (1993).
- Organización Panamericana de la Salud. (1997). *Guía para facilitadores. Taller sobre género, salud y desarrollo*. Washington: OPS.
- Ozer, E. J. (2006). Contextual effects in school-based violence prevention programs: A conceptual framework and empirical review. *The Journal of Primary Prevention*, 27(3), 315-340.
- Pence, E. (1987). *In our best interest: A process for personal and social change. DULUTH: Minnesota program development*. <http://www.duluth-model.org>:
- Pérez, A., Mendieta, E., y Vilar, M. (2005). *Guía de prevención de violencia de género*. Madrid: Federación mujeres jóvenes www.mujeresjovenes.org.
- Pérez, M. I., Pinto, M. J., y Prieto, L. A. *Parejas adolescentes: del amor y sus límites*. Investigación recuperada de <http://www.porlosbuenostratos.org/documentos>
- Programa Municipal Dona. (2008). *Gaudeix de l'amor i no et ratllis, passa-ho! per unes relacions afectives satisfactòries*. Barcelona: Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat i Ministeri de Treballs i Afers Socials.
- Próspero, M. (2006). The role of perceptions in dating violence among young adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(4), 470.

- Puig, I. (2006). *Violencia: Tolerancia cero. Programa educativo para Primaria*. Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Riggs, D. S., Caulfield, M. B., y Street, A. E. (2000). Risk for domestic violence: Factors associated with perpetration and victimization. *Journal of Clinical Psychology*, 56(10), 1289-1316.
- Riggs, D. S., y O'Leary, K. D. (1996). Aggression between heterosexual dating partners: An examination of a causal model of courtship aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 11(4), 519-540.
- Rivera-Rivera, L., Allen, B., Rodríguez-Ortega, G., Chávez-Ayala, R., y Lazcano-Ponce, E. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años). *Salud Pública De México*, 48(2), 288-296.
- Rojas, M. (2005). Semillas y antídotos de la violencia en la intimidad. En I. Alberdi, y L. Rojas (Eds.), *Violencia tolerancia cero* (pp. 90-128). Barcelona: "la Caixa".
- Ruiz-Jarabo, C., y Blanco, P. (2007). *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección*. Madrid: Díaz Santos.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Sangrador, J. L. (1993). Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico. *Psicothema*, 5(1), 181-196.
- Sanz, M., García, E., y Benito, M. T. (2005). *Materiales para prevenir la violencia contra las mujeres desde el marco educativo. Unidad didáctica para educación secundaria*. Murcia: Nausícaä Edición Electrónica.
- Sarasa, B., y Zubizarreta, I. (2000). *Violencia en la pareja*. Málaga: Aljibe.
- Sears, H. A., Byers, E. S., Whelan, J. J., y Saint-Pierre, M. (2006). "If it hurts you, then it is not a joke": Adolescents' ideas about girls' and boys' use and experience of abusive behavior in dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(9), 1191-1207.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Shepherd, J. P., Sutherland, I., y Newcombe, R. G. (2006). Relations between alcohol, violence and victimization in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(4), 539-553.
- Shulman, S., y Kipnis, O. (2001). Adolescent romantic relationships: A look from the future. *Journal of Adolescence*, 24(3), 337-351.

- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes educación.
- Tamarit, A., Lila, M., y Gracia, E. (2005). *Violencia de género. Aspectos psicosociales. Material del Postgrado de Especialización Universitaria en Violencia de Género (4ta edición)*. Valencia: Alfa Delta.
- Thompson, M., Basile, K., Hertz, M., y Sitterle, D. (2006). *Measuring intimate partner violence victimization and perpetration: A compendium of assessment tools*. Georgia: Centers for Disease Control and Prevention.
- Toldos, M. P. (2002). *Adolescencia, violencia y género*. Unpublished Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, Madrid.
- Ubillos, S., Zubieta, E., Páez, D., Deschamps, J. C., Ezeiza, A., y Vera, A. (1997). Amor, cultura y sexo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(8), 1-20. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/aubils9251701102/resumen.html>
- Universitat de Barcelona. (2010). *Codi de bones pràctiques*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Unversitat de Barcelona.
- Urruzola, M. J. (1992). *Guía para chicas 2. Cómo prevenir y defenderte de agresiones*. Junta de Andalucía. Instituto de la Mujer. Consejería de la Presidencia. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/catalogo/doc/iam/2009/28334.pdf>
- Urruzola, M. J. (2005). *No te lies con los chicos malos. guía no sexista dirigida a chicas*. Recuperado de http://portal.aragon.es/portal/page/portal/IAM/Actualidad/no_te_lies_con_los_chicos_malos.pdf
- Vaccaro, S. (2005). *¿Qué hacer si mi hija ha sido maltratada? recursos para padres, familiares y amistades de mujeres jóvenes que han padecido -o padecen- violencia por parte de sus parejas*. Madrid: Comisión para la Investigación de los Malos Tratos a Mujeres.
- Vézina, J., y Hébert, M. (2007). Risk factors for victimization in romantic relationships of young women: A review of empirical studies and implications for prevention. *Trauma, Violence & Abuse*, 8(1), 33-66.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Walker, L. E. (1979). *The battered woman*. New York: Harper and Row Publishers.

- Walker, L. E. (2000). *The battered woman syndrome*. New York: Springer.
- Welzer-Lang, D. (2005). *Les hommes violents*. Paris: Petite Bibliothèque PAYOT.
- Welzer-Lang, D. (2009). *Nous, les mecs. Essai sur le trouble actuel des hommes*. Paris: PAYOT.
- Whitaker, D. J., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S. R., O'Neil, J. A., Nesius, A. M., et al. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behavior, 11*(2), 151-166.
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: Mitos, paradojas y problemas *Encuentros En Psicología Social, 1*(2), 263-267.

Publicaciones derivadas de la tesis

Mateos, A. (2013). *Programa GENER@T. Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes*. 2013. Madrid: Ediciones Pirámide. Más información disponible en: <http://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=3277262>

Mateos, A., Amorós, P., Pastor, C., Cojocar, D. (2013). PROGRAMA GENER@T: Social Educational Programme for the Prevention of Dating Violence among Adolescents *Revista de Cercetare si Interventie Sociala* ,41, 163-175. Disponible en <https://www.rcis.ro/en/section1/84-volumul-412013iunie/964-programa-genert-social-educational-programme-for-the-prevention-of-dating-violence-among-adolescents.html>

Mateos Inchaurredo, A. (2012) Reseña de tesis doctoral: Necesidades socioeducativas en la adolescencia sobre la violencia de género: Propuesta educativa. [En línea] REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, Vol. 5, núm. 1, enero 2012, 171-175. Accesible en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>