

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



**DIAGNÓSTICO DE ACTITUDES SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN
ADOLESCENTES DE GRANADA.**

LÍNEA BASE PARA UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Tesis presentada por
Esther González Castellón
para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Granada

Director: Dr. Manuel Fernández Cruz
GRANADA, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Esther González Castellón
ISBN: 978-84-9163-465-2
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48218>

DECLARACIÓN/DECLARATION

La doctoranda Esther González Castellón y el director de la tesis Dr. Manuel Fernández Cruz

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 15 de junio de 2017

Director de la Tesis

Doctorando

Fdo.: Dr. Manuel Fernández Cruz

Fdo. Esther González Castellón

Esta investigación ha sido realizada bajo la supervisión del Dr D. Manuel Fernández Cruz, a quien tengo que expresar mi más profundo agradecimiento por hacer posible que mi sueño se cumpla, tengo que agradecer su paciencia, su dedicación su esfuerzo y sobre todo su tiempo que tan escaso es.

Gracias por su inestimable apoyo, es parte de la columna vertebral de mi tesis.

Gracias a mis padres, sin ellos no estaría hoy aquí, me han dado la vida y me han inculcado unos valores de los cuales me siento muy orgullosa, me enseñaron a ser honesta, a respetar sin diferencias, a no dañar nunca a nadie y a trabajar duro sin rendirme por muy duro que sea el camino, en especial a mi madre, ella forma parte de este sueño, siempre estará en mi mente, mi corazón y mi vida, espero que se sienta orgullosa hoy de verme aquí.

A mi pareja, siempre a mi lado, dándome aliento y animo, cuantas horas le he quitado para poder cumplir este sueño que forma parte de nuestras vidas, gracias, te quiero.

A todas mis hermanas, cada una de ellas forma parte del puzle de mi vida, en especial a mi hermana Julia, siempre confiando en mi y apoyándose en todos los sentidos, ella también forma parte de este proyecto.

A Eva Aguaded, con ella comencé a descubrir el gusto por la investigación, por el conocimiento, siempre ha estado a mí lado apoyándose y animándose.

También tengo que agradecer en parte ser como soy ahora al máster que hice para fundamentar esta tesis, ya no soy la misma, los dos años que duró fue un viaje hacia el conocimiento no solo como persona, sino como mujer, y me siento orgullosa de ello, a través de el he conocido la historia de mujeres maravillosas que han sido invisibilizadas por ser mujer.

Quiero también dedicar un recuerdo a todos los niños y niñas que forman parte de mi día a día, me transmiten fuerza y energía, luchan contra todo y contra todos para ser cada día mejores.

A todos, muchas gracias.

Índice

Resumen		3
Abstract		5
PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN		
CAPÍTULO 1. Introducción al problema de investigación		
1.1	Justificación e Importancia del problema	13
1.2	Líneas de investigación clave	14
1.3	Planteamiento del problema de investigación	16
1.4	Objetivos de la investigación	17
1.5	Hipótesis de partida	18
1.6	Sinopsis del trabajo	18
CAPTITULO 2. Marco Teórico de la Investigación. Antecedentes		
2.1	Conceptualización	25
2.1.2.	Concepto de violencia	25
2.1.3	Concepto de violencia de género	27
2.1.4	Concepto de agresividad	31
2.1.5	Concepto de adolescencia	32
2.1.6	Concepto de victimización	34
2.2	Datos y cifras de la violencia de género	35
2.2.1	Marco europeo	35
2.2.2	Otros países	47
2.2.3	Ley de Violencia de Género en España	54
2.3	Revisión de investigaciones previas	65
Capítulo 3. Modelos de educación preventiva de la violencia de género en los adolescentes		
3.1	Introducción	95
3.2	Revisión de modelos	95
Capítulo 4. Revisión de instrumentos de investigación sobre la violencia de género		
4.1	Antecedentes	115
4.2	Proceso de revisión de instrumentos	116
4.3	Selección de instrumento para el diagnóstico	136
4.4	Estructura del instrumento	137
SEGUNDA PARTE. Metodología		

Capítulo 5. Metodología		
5.1	Introducción	147
5.2	Diseño y Planificación de la investigación	147
5.3	Población y Muestra	151
5.4	Selección y descripción del instrumento de investigación	152
5.5	Análisis. Validez y fiabilidad del instrumento	154
5.6	Conclusiones	162
TERCERA PARTE. Resultados		
Capítulo 6. Resultados		
6.1	Análisis descriptivo	169
6.2	Clúster de sujetos	199
Capítulo 7. Discusión, conclusiones, limitaciones y prospectiva		
7.1	Discusión	207
7.2	Conclusiones de la investigación	212
7.3	Limitaciones	218
7.4	Prospectiva	220
Referencias bibliográficas		221

Resumen

ANTECEDENTES: la violencia de género es un grave problema social que se encuentra firmemente arraigado en las creencias de muchos hombres y mujeres que perpetúan los estereotipos sexistas de género. La interiorización de las actitudes machistas comienza desde la infancia y se continúan desarrollando durante toda la adolescencia hasta llegar a la edad adulta, donde se producen los hechos más visibles de discriminación de la mujer y de violencia de género. Sin embargo, la violencia observada en el ámbito escolar también puede ser un reflejo de un modelo de sociedad que justifica la desigualdad entre hombre y mujeres y que asume como algo natural un cierto grado de violencia y de intimidación hacia aquéllas. Es por esto que se hace necesario realizar una evaluación de este tipo de actitudes en el ámbito escolar con el propósito de poner los medios adecuados para crear nuevas actitudes en relación con el género que promuevan una igualdad efectiva entre hombres y mujeres. **OBJETIVOS:** el objetivo principal de esta investigación es obtener un diagnóstico de las actitudes que tienen los adolescentes escolarizados con respecto a la violencia que se puede producir en las primeras relaciones de pareja y la igualdad que existe en sus relaciones por el hecho de ser hombre o mujer. Otros objetivos son: 1.- Conocer cómo actúan los adolescentes escolarizados con respecto a la violencia de género. 2.- Definir y visibilizar indicadores que nos permitan evaluar la prevención de la violencia de género en los adolescentes escolarizados. 3.- Establecer una línea base de partida para el diseño de un programa de prevención de la violencia de género desde la educación. 4.- Realizar una evaluación del programa preventivo analizando las actitudes de los escolares con respecto a la línea base establecida. **MÉTODOS:** se ha aplicado un estudio descriptivo transversal sobre alumnos de primer curso de ESO de centros públicos y concertados de la ciudad de Granada (España). En el estudio participaron 959 estudiantes de 20 centros a los que se aplicó un cuestionario sobre violencia de género. A partir de las respuestas de los participantes se aplicó una técnica de agrupación de variables para encontrar los factores comunes que definen la violencia de género en la población adolescente de la ciudad de Granada. **RESULTADOS:** los datos obtenidos revelan que las actitudes y creencias que reflejan una concepción desigual entre hombres y mujeres se encuentran muy arraigadas entre los adolescentes. Los jóvenes reproducen fielmente los estereotipos sexistas que se observan en la sociedad, justificando la agresión contra las mujeres por diversos motivos, como los celos. Además, las chicas consideran en un elevado porcentaje, que el amor puede excusar los comportamientos violentos, así como que, si una chica ama a su pareja, debe perdonar dichos comportamientos. **CONCLUSIONES:** los resultados del estudio indican la urgencia de realizar

acciones educativas por parte de los centros, las instituciones públicas y toda la sociedad, ya que la violencia de género y las creencias sexistas siguen estando presentes en una amplia proporción de alumnos y alumnas de primer curso de ESO.

Palabras clave: violencia, violencia de género, agresividad, adolescencia, victimización.

Abstract

BACKGROUND: Gender violence is a serious social problem that is firmly rooted in the beliefs of many men and women who perpetuate sexist gender stereotypes. The internalization of machista attitudes begins from childhood, and continues to develop throughout adolescence until reaching adulthood, where the most visible facts of discrimination of women and gender violence occur. However, the violence observed in schools can also be a reflection of a model of society that justifies inequality between men and women and which naturally assumes a certain degree of violence and intimidation towards them. That is why it is necessary to carry out an evaluation of this type of attitudes in the school environment with the purpose of putting the appropriate means to create new attitudes towards gender that promote effective equality between men and women.

OBJECTIVES: The main objective of this research is to obtain a diagnosis of the attitudes adolescents have in school regarding the violence that can occur in the first couple relationships and the equality that exists in their relationships by being a man or a woman . Other objectives are: 1.- To know how the educated adolescents act with respect to gender violence. 2.- Define and visualize indicators that allow us to evaluate the prevention of gender-based violence in school-aged adolescents. 3.- Establish a starting baseline for the design of a program to prevent gender-based violence from education. 4.- Carry out an evaluation of the preventive program analyzing the attitudes of the students with respect to the established baseline.

METHODS: a descriptive cross-sectional study was carried out on first-year ESO students from public and concerted centers in the city of Granada (Spain). The study involved 958 students from 12 centers with a questionnaire on gender violence. Based on the participants' answers, a variable grouping technique was applied to find the common factors that define gender violence in the adolescent population of the city of Granada.

RESULTS: the data obtained reveal that the attitudes and beliefs that reflect an unequal conception between men and women are deeply rooted among adolescents. Young people faithfully reproduce the sexist stereotypes that are observed in society, justifying aggression against women for various reasons, such as jealousy. In addition, girls consider in a high percentage, that love can excuse violent behavior, as well as that, if a girl loves her partner, she must forgive those behaviors.

CONCLUSIONS: The results of the study indicate the urgency of educational activities by schools, public institutions and society as a whole, since gender-based violence and sexist beliefs continue to be present in a large proportion of first-year students ESO course.

Key words: violence, gender violence, aggressiveness, adolescence and victimization.



**Primera parte
Fundamentación**

Introducción al problema de investigación



Capítulo 1

Capítulo 1: Introducción al problema de investigación

- 1.1 Justificación e Importancia del problema de investigación
- 1.2 Líneas de investigación clave
- 1.3 Planteamiento del problema de investigación
- 1.4 Objetivos de la investigación
- 1.5 Hipótesis de partida
- 1.6 Sinopsis del trabajo

1.1 Justificación e Importancia del Problema de investigación

Esta tesis responde a la necesidad por una parte personal, ¿qué puedo yo hacer para colaborar en la mejora de las relaciones y actitudes de los adolescentes en su primera relación?, y por otro lado conocer qué tipo de factores pueden influir para que unas relaciones sean de una forma y no de otra.

La justificación de este trabajo se basa en la realidad de la sociedad, la cultura y la educación en cuanto a su influencia en el establecimiento de unas normas basadas en unas falsas creencias entorno a mitos como el amor romántico, mitos que comenzaron en la Edad Media.

La escuela, la educación, juega un papel importantísimo en la superación del sexismo y la violencia de género, la educación es una herramienta clave para poder superar estos tipos de problemas, la sociedad pide un cambio generacional.

Este cambio generacional implica grandes avances hacia la igualdad entre los adolescentes que aún son resistentes a cambios de un modelo ancestral basado en relaciones de sumisión y dominio que se reproducen de una generación a otra a través de elementos culturales que están fuertemente arraigados.

Para que estos cambios se produzcan es necesario que los organismos responsables de la educación en la que hemos realizado la investigación estén coordinados de forma permanente.

El derecho a la igualdad y la prevención de la violencia de género es prioritario en nuestro sistema educativo, por lo que es un objetivo principal la erradicación de la violencia y el abuso como modelos de relaciones entre iguales previendo las situaciones en las que se pueden ocasionar riesgos y exclusión, para que esto suceda es fundamental que el alumnado encuentre su espacio en la escuela.

Esta investigación toma forma a raíz de las diferentes lecturas realizadas en pro de una documentación lo mas fidedigna posible sobre las actitudes que tienen los adolescentes en sus primeras relaciones de pareja, el por qué reproducen unos modelos ancestrales que hoy en pleno siglo XXI deberían cuanto menos estar erradicados y lejos de estarlo parece que cada vez van tomando más fuerza.

1.2 Líneas de Investigación Clave

En este apartado se describen las distintas formas de plantear los objetos de estudio que forman parte de esta investigación, basada en la sensibilización, formación e información que prevenga la violencia de género, procurando que los adolescentes tomen conciencia del problema y descarten ideas erróneas sobre lo que es el amor, la violencia, la agresión y el maltrato.

La base del objeto de estudio está basado en conseguir los objetivos propuestos, estos objetivos son por un lado generales y por otro específicos, los generales pretenden obtener un diagnóstico lo más real posible sobre las actitudes que tienen los adolescentes escolarizados con respecto a la violencia que se puede producir en las primeras relaciones de pareja, los específicos pretenden conocer cómo actúan con respecto a la violencia de género, establecer una línea base de partida para el diseño de un programa de prevención de la violencia de género desde la educación y realizar una evaluación sobre el programa preventivo analizando las actitudes de los escolares con respecto a la línea base establecida.

Distintas investigaciones tratan sobre este tema, Álvarez-Cienfuegos y Egea (2003), en la publicación "Aspectos psicosociales de la violencia juvenil", nos muestra distintas teorías sobre la agresividad destacando la importancia de las relaciones tempranas, según estos autores la adolescencia va a definir nuestra identidad, por lo que hacen definiciones en vez de clasificaciones, haciendo hincapié en la necesidad de convergencia entre las diferentes disciplinas y modelos teóricos.

Un comportamiento antisocial no supone necesariamente una patología estable. Una personalidad psicopática no siempre corresponde a una persona violenta y agresiva.

Según Colombo, Pombo y Luxardo (2012), los modelos de género de los adolescentes son una reproducción de los patrones de género hegemónicos aunque hay en su familia, otros adolescentes que están abiertos a la apertura con respecto a las concepciones de género tradicionales y familiares, coexisten las continuidades y las rupturas respecto a normativas masculinas y femeninas por lo que no se puede considerar a los adolescentes como un bloque homogéneo sino que muestran heterogeneidades respecto a sus posicionamientos.

Por otra parte, García et al. (2010) recogen los resultados de una investigación en el que presentan una escala de actitudes que permite medir el grado de predisposición del alumnado hacia la igualdad y la coeducación, los resultados muestran actitudes favorables hacia la igualdad, aunque se observan diferencias entre chicos y chicas.

Hay tres perfiles, sexistas, adaptativos e igualitarios, a nivel sociocultural y personal persisten creencias estereotipadas y expectativas diferenciales de rol de género muy marcadas en cuanto a la función social de la mujer asociada a la reproducción y tareas del cuidado.

En el plano relacional son preocupantes los niveles próximos al sexismo en los que justifican la violencia contra las mujeres y los homosexuales, es en este plano donde se acumulan mayores diferencias entre chicos y chicas.

El perfil adaptativo se muestra muy dependiente del contexto social, por lo que tiene mucho que ver con el discurso público.

En cuanto a educación, adolescencia y violencia de género, Barragán (2006) explica la expresión de la violencia de género como fruto de la socialización diferencial y los procesos de legitimación social y cultural de la violencia, hace una revisión de investigaciones Europeas y la utilización de programas educativos en los que tratan de desvincular la masculinidad patriarcal de la violencia de género planteando alternativas basadas en la resolución de conflictos , la educación sentimental y la cultura de paz, incluyendo las relaciones entre interculturalidad y violencia de género.

La teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron ha dado lugar a que algunos autores hablen de la teoría de la violencia simbólica cuya pretensión es explicar cómo la educación garantiza que algunos grupos sociales puedan mantener una posición dominante, porque sólo algunos grupos pueden participar en la definición de cuál es la cultura dominante y a través de qué mecanismos se legitiman (Torres, 1991, 88-89).

Díaz- Aguado y Carvajal (2011) en su investigación sobre la prevención e igualdad sobre la violencia de género en la adolescencia nos dicen que los avances detectados en los cambios generacionales de los adolescentes no es suficiente, hay una gran mayoría que justifica la violencia de género basada en el modelo de dominio-sumisión, aunque hay una gran mayoría de chicas que tienden a salir del maltrato que las que había anteriormente y rechazan la violencia

dentro del hogar como algo privado, pero también hay un porcentaje alto de chicos que están en contra de las denuncias por el bien de los hijos y no suelen reconocer el maltrato emocional a diferencia de las agresiones físicas o las coacciones, los adolescentes que han sufrido violencia difícilmente pueden salir de él ya que justifican la violencia como reacción.

Por último, Gallegos (2013) en relación con la violencia escolar y su vínculo con la violencia de género nos habla de la importancia de la investigación educativa en los espacios escolares ya que la violencia toma diferentes rostros y se presenta de forma “natural”.

La violencia invisible, estructural y cultural, desde el punto de vista de Pierre Bourdieu tiene que ver con la violencia simbólica, la cual se entiende como la capacidad para imponer (mediante cualquier medio) no sólo la dominación en sí misma, sino las condiciones para que esta relación asimétrica pueda perpetuarse, entre esas condiciones están: la imposición de una visión del mundo (androcentrismo y con ello la superioridad de un género sobre otro), la legitimización de desigualdad de unas clases sociales sobre otras y la clasificación y construcción de los grupos sociales.

En esta misma línea Lorente nos habla de la gran importancia de desarraigar la violencia contra las mujeres, algo que es imposible hacer desde la invisibilidad ya que lo que no se ve no se puede desarraigar, culpa a la sociedad, la historia y la propia cultura del país, la desigualdad no es algo que aparezca de forma puntual en el tiempo sino que es una construcción a partir de una toma de conciencia de que esa desigualdad genera unos beneficios, ventajas y privilegios, esta estructura jerarquizada no se limita al género, pero si nace del género desde la posición más alta de poder en la cual se puede castigar o premiar a la persona que está en una posición inferior.

1.3. Planteamiento del problema de investigación

Una vez realizada la justificación de la investigación la tesis está más centrada y definida, aunque posteriormente se analizará de forma más exhaustiva las líneas marcadas.

El problema de investigación y lo que se pretende con esta tesis es conocer las actitudes de los adolescentes con respecto a un problema que parte de costumbres arraigadas desde una cultura androcentrista, comprobar si estas costumbres siguen inmóviles o han variado en el tiempo, si el espacio en el que realizamos nuestra investigación tiene continuidad con lo que se vive en la sociedad, está más arraigado o se presenta con un rostro distinto.

El interés de esta investigación parte de la necesidad en visibilizar una problemática que quiere permanecer invisible por parte de una cultura en la cual la desigualdad de poder beneficia a unos en detrimento de otros que son de un género distinto al que tiene el poder, estamos convencidos de que los cambios se producen desde la educación y es por eso que nuestra investigación se centra en los centros escolares en un ciclo que corresponde a una edad en la que se empieza a definir la identidad, la edad denominada adolescencia, comprendida entre los doce y trece años, pasamos los cuestionarios a 1º de la enseñanza secundaria obligatoria, desde ahora ESO.

1.4 Objetivos de la Investigación

Partiendo de la base del problema planteado, esta tesis pretende encontrar respuestas que nos lleve a poder encontrar unos indicadores que nos ponga en antecedentes sobre que personas son las que son más proclives a sufrir violencia de género y que actitudes adoptan ante estas situaciones.

El problema y los datos recogidos nos sirven para analizar las distintas relaciones entre conceptos y acciones.

El objetivo general de nuestra investigación es obtener un diagnóstico lo más real posible sobre las actitudes que tienen los adolescentes escolarizados con respecto a la violencia que se puede producir en las primeras relaciones de pareja y la igualdad que existe en sus relaciones por el hecho de ser hombre o mujer.

De este objetivo general se derivan los otros objetivos específicos:

- 1.- Conocer cómo piensan los adolescentes escolarizados con respecto a la violencia de género.
- 2.- Definir y visibilizar indicadores que nos permitan evaluar la prevención de la violencia de género en los adolescentes escolarizados.
- 3.- Establecer una línea base de partida para el diseño de un programa de prevención de la violencia de género desde la educación.
- 4.- Realizar una evaluación diagnóstica del programa preventivo analizando las actitudes de los escolares con respecto a la línea base establecida.

1.5 Hipótesis de Partida

Ante el problema formulado consideramos fundamental intervenir de manera temprana con carácter preventivo. Nuestra propuesta es realizar un programa escolar de sensibilización, formación e información, que prevenga dicha violencia procurando que los escolares tomen conciencia del problema que supone una idea equivocada de lo que es el amor, la violencia, la agresión y el maltrato.

El programa va dirigido a adolescentes escolarizados en 1º de la ESO porque suponemos que aún se está a tiempo de intervenir evitando que llegue a producirse violencia de género mediante el conocimiento de qué es la violencia de género y cómo se puede evitar desde el cambio en sus actitudes para conseguir que se produzcan unas relaciones igualitarias.

Entendemos que un programa preventivo debe minimizar la aparición de conductas asociadas a la violencia de género.

1.6 Sinopsis del Trabajo

A continuación, en los capítulos que se van sucediendo se amplían los diferentes apartados que componen la tesis, se describen los conceptos claves más relevantes de esta investigación que proporcionan una visión más general del trabajo.

La sinopsis de la investigación sigue unos pasos marcados que van desgranando y que nos lleva a comprender los objetivos propuestos.

- En primer lugar, se hace una revisión sobre los antecedentes sobre violencia de género, conductas asociadas y circunstancias familiares que afectan al comportamiento infantil y predictores de comportamientos violentos.
- En segundo lugar, una revisión de programas escolares de prevención de conductas violentas.
- En tercer lugar, un establecimiento de una línea base en una muestra escolar acotada.
- En cuarto lugar, diseñar y evaluar un programa preventivo.

La sinopsis del trabajo comienza por el primer capítulo que introduce al problema de investigación donde se define y justifica la importancia partiendo de una hipótesis y planteando los objetivos de la propia investigación.

A continuación, se comienza el marco teórico de la investigación donde se definen conceptos para comenzar a profundizar en su estudio.

En el marco metodológico de la investigación se añade un recorrido de cuales han sido los pasos empleados en la metodología utilizada (desde que se comenzó la búsqueda de datos e información hasta el análisis final de los resultados obtenidos), finalizando con las conclusiones obtenidas.

Todo el proceso metodológico pasa por diseñar y planificar la investigación, seleccionar la muestra dentro de un contexto, definir las técnicas e instrumentos de recogida de datos y describir el procedimiento de recogida de información. A continuación, se presentan los resultados tanto descriptivos como comparativos y correlacionales de las diferentes variables objeto de estudio.

Para finalizar con las conclusiones a que nos ha llevado los distintos resultados de nuestra investigación.

Marco teórico de investigación

ANTECEDENTES

“Es nuestra mirada la que muchas veces encierra a los demás en sus pertenencias más limitadas, y es también nuestra mirada la que puede liberarlos. Lo que determina que una persona pertenezca a un grupo es esencialmente la influencia de los demás, la de los seres cercanos que quieren apropiarse de ella y la de los contrarios que tratan de excluirla...”

(Maalouf, 1988: 33)



Capítulo 2: Antecedentes

- 2.1 Conceptualización
 - 2.1.2 Concepto de violencia
 - 2.1.3 Concepto de violencia de Género
 - 2.1.4 Concepto de agresividad
 - 2.1.5 Concepto de adolescencia
 - 2.1.6 Concepto de victimización
- 2.2 Datos y cifras de la violencia de género
 - 2.2.1 Marco europeo
 - 2.2.2 Otros países
 - 2.2.3 Ley de Violencia de Género en España
- 2.3 Revisión de investigaciones previas

2.1 Conceptualización

Las palabras clave que hemos utilizado para la revisión de la literatura han sido: violencia, violencia de género, agresividad, adolescencia y victimización, las bases de datos que hemos utilizado para su búsqueda han sido: Eric, Dialnet y Google académico.

Para la fundamentación teórica hemos creído conveniente el desarrollo de conceptos que creemos son fundamentales para el desarrollo de esta tesis, los conceptos y la investigación se apoyan el uno sobre el otro, tan importante es la teoría como la práctica.

Además, creemos que es necesario recoger las distintas leyes que rigen nuestro sistema en cuanto a políticas sobre violencia de género y el resto de los países de Europa al cual pertenecemos, así como las leyes educativas que nos ponen en antecedentes sobre qué se está haciendo dentro de los centros escolares para prevenir la violencia de género.

Lo que nos ha llevado a concretar y conocer muchos de los conceptos que vamos a desarrollar ha sido la búsqueda y revisión de la literatura, qué hay escrito sobre esta temática, qué opinan los distintos autores que hemos leído sobre las actitudes de los adolescentes ante la violencia de género, ya sea padecida o visualizada.

A modo de recordatorio diremos que estamos viviendo en España cada vez de forma más frecuente episodios de violencia que a veces terminan en muerte, la presión a la que se ven sometidos menores que aún no saben afrontar sus miedos y sus relaciones con sus iguales les lleva al aislamiento y la desesperación, optando por suicidarse sin expresar a su familia que le estaba sucediendo, este tipo de violencia cada vez es más frecuente y se intenta visibilizar para que el que la padece no tenga miedo y aprenda a afrontarla, la violencia es algo que se normaliza y llega a formar parte del día a día, las relaciones y los conflictos se resuelven de forma natural a través de la violencia, las relaciones entre parejas ven como normal y natural que él esté constantemente controlando con quién habla, qué se pone... ,cuanto más control, mas amor.

2.1.2 Concepto de violencia

La complejidad de la conducta violenta ha dificultado la elaboración de una definición consensuada por parte de la comunidad científica. Por otro lado, el acercamiento al fenómeno desde distintos campos del saber (Filosofía, Sociología, Derecho, Antropología, Psicología, Medicina), ha generado distintas interpretaciones sobre este. Sobre lo que sí existe un amplio

acuerdo es en la consideración de la violencia como un problema social, una violación de derechos humanos y un problema de salud pública. La mayoría de los agentes sociales coinciden en la complejidad del fenómeno que requiere la integración en su abordaje de diversas disciplinas que aúnen esfuerzos en la búsqueda de mayor conocimiento y de programas de intervención efectivos.

Es de interés valorar el riesgo de violencia que resulta de la diferenciación realizada desde el campo de la Etología entre agresión y violencia, Sanmartín (2005). La agresión, desde esta perspectiva, se considera un recurso de adaptación esencial para la supervivencia, una respuesta filogenética que incrementa la eficacia biológica de su portador. Esta conducta se desarrollaría ante la percepción de una amenaza para la vida (autodefensa) o para la satisfacción de un estado de necesidad (satisfacción de las necesidades básicas).

Por el contrario, la violencia sería una respuesta aprendida, intencionalmente ejercida para controlar o dañar a los demás. No posee utilidad alguna para el proceso evolutivo natural de selección o adaptación del ser humano. Por tanto, todos tenemos la potencialidad para comportarnos de forma violenta, si bien la probabilidad de expresión de esta conducta no se reparte por igual entre la población. Dependerá de la incidencia e interacción de factores de riesgo/protección en un momento concreto y respecto a una situación determinada.

Las distintas definiciones sobre violencia incluyen dos elementos principales: la conducta del emisor y el resultado que produce en el receptor. Respecto a la conducta del emisor se atiende por un lado a su carácter intencional para buscar un fin; y por otro, a que sea un comportamiento con capacidad para causar daño en el receptor. Respecto al resultado en el receptor se atiende, al grado de daño producido o por la potencialidad para ocasionar un daño significativo. *“El énfasis para definir una conducta violenta es la evidencia de un comportamiento violento, en quien lo realiza, más que en la constatación de daños significativos, y en quien la recibe”* Aronson (2007).

En la actualidad existe cierto acuerdo en aceptar la definición de violencia utilizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que define el fenómeno como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” Krug et al. (2002).

Tradicionalmente se ha clasificado la violencia según Ramírez y Raine (2006) de dos tipos:

1. Reactiva-hostil-impulsiva, este tipo de violencia tiene una respuesta irreflexiva, sin valoración de los riesgos, un inadecuado control emocional (ira), y está mediada por interpretaciones erróneas de las conductas de los demás (atribución de un sentido de hostilidad a la conducta de los otros).

Socialmente estos actos son fácilmente identificados como violencia y tienen bajo nivel de aceptación.

2. Proactiva-instrumental-planificada, este tipo de violencia tiene una respuesta premeditada, un riesgo calculado, y es el estilo habitual en las relaciones interpersonales.

Se producen distorsiones cognitivas respecto al uso de la violencia (justificación de la violencia). Estos actos cuentan con una mayor legitimización social, siendo difícil identificarlos como conductas violentas.

2.1.3 Concepto de violencia de género

El género se entiende como género socialmente construido y es una categoría que explica el comportamiento tanto de hombres y mujeres como seres socialmente sexuados.

La violencia de género tiene que ver con variables culturales e ideológicas que configuran relaciones de poder desiguales, *“merecen también ser señalados otros factores causales adicionales, que inciden muy negativamente en la violencia hacia las mujeres. Entre ellos, la aceptación social y política de la violencia como medio de resolución de conflictos, las doctrinas jurídicas de protección de la privacidad del hogar y la familia y la inacción de algunos Estados ante este tipo de violencia”*, ONU (2006). Como factores de riesgo, merecen citarse algunas variables que tienen que ver con aspectos individuales del agresor y de la víctima (por ejemplo: abusos en su infancia, ser testigo de malos tratos, uso de alcohol y drogas...), en el ámbito de la pareja y la familia (historia previa de conflictos conyugales, diferencias educativas, económicas o laborales muy notables...), de la comunidad (aislamiento al que son sometidas las mujeres en algunas comunidades por el hecho de ser mujer, falta de apoyo social, pobreza...), de los servicios de los Estados (inadecuación de leyes, políticas preventivas que no son eficaces, poca sensibilidad por parte de la policía, jueces, tribunales, servicios sociales...).

Por tanto, las variables ideológicas sexistas son el sustento necesario para que se configuren relaciones entre hombres y mujeres basadas en la desigualdad y la asimetría de poder, relaciones que se convierten en abusivas cuando el hombre percibe como posible el uso de la

violencia para conseguir, mantener o recobrar el control y el poder sobre la mujer. Estas diferencias de poder, a su vez, ayudan a perpetuar la ideología sexista, en un malicioso círculo vicioso que impregna nuestras formas de estructuración y organización social. Frente a ello, la prevención desde el ámbito educativo, la sensibilización social son herramientas imprescindibles para frenar estos mecanismos responsables de la violencia contra las mujeres.

Es importante conocer el significado de género al nombrar la violencia como violencia de género y no de otra forma.

Género: s. término estrictamente gramatical hablar de personas o criaturas del género masculino y femenino, en el sentido del género masculino o femenino, es una jocosidad (permisible o no según el contexto) una equivocación.

La definición de género ha supuesto una gran dificultad.

Hay numerosas teorías que debaten acerca de cuál es la naturaleza real del género, de las diferencias entre hombre y mujer. Estas diferencias no sólo son biológicas, también están influenciadas por el contexto social donde se desarrollan. Las diferentes culturas y sociedades son las que determinan y hacen patentes dichas diferencias.

Desde los comienzos de las teorías feministas en los años 70 se impulsó que hubiera una categoría de género en las investigaciones científicas con la idea de poder hacer una diferencia social además de biológica. Se pretendía demostrar que las categorías femeninas que hasta el momento se pretendían intrínsecas, eran adquiridas de forma cultural, tanto individual como globalmente. Se quería poner de manifiesto que el concepto de género y la diferenciación entre géneros eran cuestión cultural y no biológica. Se comenzaba a hacer una diferenciación entre género.

Con estas nuevas teorías y propuestas se pretendía consolidar la idea de que los hombres y mujeres son iguales y que son los procesos y construcciones culturales los que los hacen diferentes.

Por lo tanto, el género era una categoría que ayuda a decodificar las características que se les atribuyen a las personas por cuestión de género (Ramírez, 2008).

Cuando hablamos de violencia ejercida hacia la mujer, se refiere a violencia de género como característica definitoria correspondida con el género al cual se le atribuye.

El género como categoría de análisis está caracterizado por varios rasgos (Burin y Meler, 2000):

- a) Es siempre relacional, nunca aparece de forma aislada sino marcando su conexión.
- b) Se trata de una construcción histórico-social, se va produciendo a lo largo del tiempo de distintas maneras.

En la construcción del género hemos visto que influye de manera importante el entorno y la historia de cada sociedad, pero esta última, es orientada o moldeada en el tiempo también por quienes ostentan el llamado poder (material o simbólico), siendo el principal portador en la historia generalmente el hombre (Chesler, 1978; Segal, 1990).

“La lógica del género es una lógica de poder, de dominación”, Lamas (1997). Esta lógica según Bourdieu (1988), es la forma paradigmática de violencia simbólica, definida como *“aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento”*. Además, agrega que *“el orden masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación, se impone a sí mismo como autoevidente, y es tomado como natural gracias al acuerdo casi inmediato que obtiene, por un lado, de estructuras sociales, y por otro, de estructuras cognitivas inscritas en las mentes de las personas”*, Bourdieu (1992 citado en Lamas, 1997).

Desde esta perspectiva se considera que la violencia de género es propia de la masculinidad dominante y no solo de un grupo atípico de hombres (Segal, 1987; Smith, 1989).

Según el Diccionario Enciclopédico en Sociología (2001), *“el poder se define como la oportunidad dentro de una relación social de llevar a cabo la propia Voluntad, incluso con oposición, sin que importe en qué se apoya dicha oportunidad. El poder se puede basar en la superioridad personal, física o psíquica, en el carisma, en los conocimientos, en la mayor información o en el prestigio; en la capacidad exclusiva de disponer sobre bienes escasos y apreciados (patrimonio); o en una superior capacidad de organización”*. El poder está presente en todas las relaciones sociales (dialéctico), se cristaliza en las más variadas instituciones civiles y estatales y se encuentra presente en la reproducción de los sujetos sociales en los ámbitos público y privado (Lagarde, 1990).

La forma más radical del ejercicio del poder es a través de la violencia física, pero también pueden usarse con otro medio, el lenguaje, el dominio económico o la limitación de las libertades hacia las mujeres que *“a la vez pueden encontrarse en las disposiciones tradicionales, como las estructuras jurídicas y las costumbres”*.

Respecto al lugar donde ocurre la violencia contra la mujer, Lagarde (1990) y Riquer (1991) entre otros, señalan que *“los espacios más opresivos son los que implican relaciones directas como la familia (hogar) presentando mayor resistencia al cambio en cuanto a organización familiar y asignación de roles de género”*.

Al respecto, De Oliveira (1998) señala, que las relaciones de poder entre los cónyuges asumen diferentes matices y las mujeres enfrentan de diversas maneras el dominio masculino. Según ella es posible distinguir por lo menos tres tipos de situación, estas son:

Sumisión, Imposición y Cuestionamiento. Cada una de ellas no excluye a la otra y todas pueden estar presentes a lo largo del ciclo de vida de la pareja:

a) La sumisión alude al ejercicio de la autoridad masculina mediante la aceptación y obediencia por parte de la esposa quien considera que debe respetar al cónyuge y pedirle permiso. Dicho patrón es considerado como legítimo principalmente por las esposas que tienen baja escolaridad o no participan en la actividad económica. En estos casos, las mujeres han interiorizado las normas y valores que suponen la inferioridad femenina como algo natural.

b) La imposición se refiere a situaciones en las cuales el dominio masculino se sostiene mediante el uso de diferentes formas de violencia física o psicológica contra las mujeres y los hijos. Este mecanismo es eficaz sobre todo cuando los controles ideológicos se debilitan, y sería consecuencia del primero, porque si no hay sumisión difícilmente se puede dar la imposición.

c) El cuestionamiento se refiere a diferentes formas de resistencia a la dominación masculina y a la defensa de los derechos de la esposa mediante la negación, la negociación o el conflicto abierto.

Aludiendo a la dinámica conyugal, Sanz (1999), señala que las relaciones de pareja están cargadas de ambivalencias. Las acciones que llevan a cabo las mujeres en la búsqueda de relaciones más igualitarias abarcan un amplio abanico de posibilidades que van desde el diálogo, las quejas, la indiferencia, la desobediencia, negarse a tener relaciones sexuales, separaciones temporales o definitivas hasta llegar al uso de la violencia, García y De Oliveira (2003), si no cumplen los deseos del marido.

La violencia de género, se podría denominar “violencia machista”, si consideramos el término género como definitorio de unas características propias de un género, el denominarla de una

forma y no de otra, bajo mi punto de vista se debe a motivos políticos más que culturales o sociales.

2.1.4 Concepto de Agresividad

El término agresividad y violencia a menudo van unidos, definiendo conductas, sin criterio definitorio de uno u otro.

El conocimiento de uno y otro concepto nos puede ayudar a determinar situaciones en las que se dan comportamientos agresivos y comportamientos violentos.

La agresividad es un comportamiento que se suele dar en la mayoría de las personas, pero la violencia es algo que nos debe preocupar ya que puede conllevar un mal final.

¿Qué es la agresividad?:

Se define como un estado emocional que se activa ante determinadas situaciones, por lo general situaciones de defensa o supervivencia, cuando se pretende vencer a un adversario, conseguir poder o dominio, o bien como mecanismo de coacción para conseguir algo o influir en ellas.

Sin embargo, entre los investigadores la primera duda surge en torno a la existencia o no de un "instinto agresivo", durante siglos se ha creído en un instinto violento, los humanos nacemos con un instinto necesario de odio y destrucción.

Esta hipótesis está apoyada principalmente por Freud, en 1920 y a raíz de la Primera Guerra Mundial, pensaba que las personas tenían un impulso hacia el odio y la muerte, afirmaba que el hombre no es una criatura tierna y necesitada de amor, que sólo osaría defenderse si se la atacara, sino por el contrario, un ser entre cuyas disposiciones instintivas también debe incluirse una buena porción de agresividad. Por consiguiente, *"el prójimo no le representa únicamente un posible colaborador y objeto sexual, sino también un motivo de tentación para satisfacer en él su agresividad, para explotar su capacidad de trabajo (...), para humillarlo, para ocasionarle sufrimientos, martirizarlo y matarlo"* (Freud, 1930, pp.52-53).

Por otra parte, Konrad Lorenz, fundador de la etología, a raíz de las investigaciones de la conducta animal en su hábitat natural, mantenía que los seres humanos, al igual que otras especies animales, poseen un impulso innato agresivo, decía que *"la agresión, cuyos efectos suelen equipararse a los del instinto de la muerte, es un instinto como cualquier otro, y en*

condiciones naturales igualmente apto para la conservación de la vida y de la especie” (Lorenz, 1963, p. 4).

Frente a la visión innatista de la agresividad de Freud y Lorenz están los científicos actuales que se refieren a la agresividad como una válvula de escape y de seguridad, una energía que se acumula y que está de forma constante presionando para salir (Allport, 1953; Boggs, 1947; Fromm, 1973; Scott, 1967; Van Rillaer, 1978).

Las agresiones tienen muchas variedades de manifestarse producidas por motivaciones que no obedecen a instinto alguno (Scott, 1967; Barnett, 1967).

Distintas investigaciones sobre las motivaciones humanas nos dicen que estas se desarrollan de forma diferente y compleja y que tiene poco que ver con el origen la agresión persistente (Endler y Hunt, 1984).

Las teorías del aprendizaje defendidas por Bandura (1973) y Berkowitz (1974, 1984), nos hablan de cómo el niño y la niña aprenden hábitos agresivos que perduraran a lo largo de su vida.

Las teorías del Aprendizaje Social ofrecen un modelo explicativo más amplio “para abarcar las condiciones que regulan todas las facetas de la agresión, sea individual o colectiva” Bandura y Ribes (1975, pp.309).

Ninguna explicación teórica puede concluir el porqué de las conductas agresivas, es multicausal y requiere un abordaje multidisciplinar.

2.1.5 Concepto de Adolescencia

Las últimas investigaciones y los avances con respecto a igualdad entre hombres y mujeres producidas en las últimas décadas no ha impedido que se siga produciendo una gran desigualdad sexista (Cuadrado, 2004; Gerber, 1995; Lippa, 2001; Moya, Poeschl, Glick, Páez y Sedano, 2005; Schwartz y Rubel, 2005; Struch, Schwartz y Van der Kloot, 2002) que se expresan a lo largo de las distintas etapas evolutivas (Feingold, 1994; Hockey, 2009; Mclean y Breen, 2009; Nunner-Winkler, Meyer-Nikele y Wohlrab, 2007; Zosuls, et al., 2009), estas diferencias no pueden explicarse sólo en función de diferencias biológicas, sino a través de la transculturalización de los estereotipos sexistas, definidas como la “dualidad de la existencia humana”, Bakan (1966), asociado lo masculino con características psicológicas como: agencia, agresividad, dureza, insensibilidad...etc. y lo femenino con otras características denominadas

expresividad-comunalidad (ternura ,empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad social, comprensión...etc.). Esta dualidad tiene que ver con la división del mundo en dos espacios: el público y el privado, el público reservado a los hombres y el privado reservado a las mujeres, esto pasa de forma generacional y “obliga” a elegir entre uno de los dos mundos como si no existiera otra posibilidad más que “blanco o negro” ...masculino o femenino. A pesar de esta dualidad, se observa que hay tendencia a un tímido cambio de ésta en los jóvenes.

El concepto de adolescencia, género y sexualidad, responden a una construcción social, que establece un orden hegemónico y jerárquico (Feixa, 1989).

Desde el punto de vista histórico hay que remontarse al siglo XIX, cuando en Europa y América Latina se tuvo la necesidad de establecer una categoría que especificara quién podía o no trabajar de acuerdo a una edad que no era definitiva en las escuelas, todos y todas convivían sin diferenciar que edad se tenía, según Fett (1993), no es hasta el desarrollo de la sociedad industrial que aparece el término juventud y se establece la prohibición del trabajo infantil y la obligatoriedad de la educación formal y la subordinación a la familia, era el paso a la vida adulta y el trabajo (Rodríguez, 1995).

Desde este punto de vista las cuatro fases del desarrollo humano: niñez, adolescencia, adulto y vejez, son recíprocas y sitúa a la “edad adulta” como un referente para las demás. Ser joven o adolescente es sinónimo de aprendiz, novicio, inexperto e inmaduro, todos estos adjetivos validados para quien se encuentra en una etapa de “llegar a ser” (Nauhardt, 1995).

Partiendo de estos distintos sistemas clasificatorios los adolescentes giran en torno a la edad más que en etapas biológicas que lo sitúan en distintos roles sociales, la pubertad le confiere el estatus biológico de adulto, la sociedad se lo niega, cancelándole la posibilidad de actuar en consecuencia, (Lutte, citada por Nauhardt, 1995).

La teoría psicoanalítica, define la adolescencia como la segunda fase del desprendimiento del yo, Rossi (1991) y propone una serie de características psicológicas inherentes al proceso como:

“Redefinición de la imagen corporal, relacionada con la pérdida del cuerpo infantil y la consiguiente adquisición del cuerpo adulto; culminación del proceso de separación/individuación y sustitución del vínculo de dependencia simbiótica con los padres de la infancia por relaciones abiertas de autonomía plena; elaboración de duelos referentes a la pérdida de la condición infantil; establecimiento de una escala de valores o códigos de ética propios; búsqueda de

pautas de identificación en el grupo de pares y establecimiento de un patrón de lucha/fuga en relación con la generación precedente” (Monroy, 1994).

Es importante tener en cuenta que en esta etapa se producen cambios fisiológicos y psíquicos importantes, pero también no lo es menos el tener en cuenta la influencia de la sociedad y de la cultura que tiene que ver en estos cambios que estereotipa y asigna roles propios de esta etapa que le asigna negatividad, inmadurez e inconsciencia, además de un abrumador deseo sexual “propio” de sus edad, de los cambios que se han producido en su cuerpo, es una etapa en la cual se va constituyendo la identidad de género, los comportamientos de género y se van tejiendo como una tela de araña multitud de variables en un contexto social cada vez más complicado, en el cual la violencia es algo que está naturalizado a través de los medios de comunicación y de la propia vida, la competición por ser mejor, mejores notas, mayor reconocimiento social... en un “todo vale” para conseguirlo.

Las relaciones sexuales adolescentes es un espacio en el cual se relacionan género en un contexto social y cultural en el que está descrito el rol y que lleva a estos adolescentes a reproducir dichos roles y estereotipos que comienzan a elaborar, en espacios sociales, de relaciones múltiples y no binarias y en ámbitos de ejercicio de poder, que según Foucault, contemplan distintos grados de resistencia y de adaptación , estos espacios son: los espacios del hogar, la reproducción social, la seducción erótica y la sexualidad como recurso de poder y manipulación (Foucault, 1987).

2.1.6 Concepto de Victimización

La victimización se puede dar desde tres dimensiones: la manifiesta verbal, la física y la relacional.

- La manifiesta verbal (insultos, motes amenazas), los y las que las padecen están relacionados con una menor autoestima, suelen ser más solitarios, menos comunicadores con sus iguales y padres.
- La manifiesta física (empujones, patadas, puñetazos...), tienen las mismas características que la anterior.
- La manifiesta relacional (difundir rumores mal intencionados, excluirlos de los grupos...), representan las mismas características y además suelen tener menos apoyo y menor ajuste social (Crick, Grotpeter y Rockhill, 1999; Estévez, Jiménez y Musitu,

2007, citados por Corpas, 2008).

2.2 Datos y cifras de la violencia de género

Para abordar esta investigación y comprender el porqué de desigualdades que han sucedido y que suceden, es fundamental conocer las leyes que rigen y que de alguna forma hacen que sucedan determinados actos y no otros.

Insuficientes indicadores de género para medir la violencia de género contra las mujeres:

En general, existen pocos indicadores capaces de medir la violencia de género contra las mujeres, ya que los principios de los sistemas de tipificación de delitos para uso estadístico todavía no se han establecido en el marco de la UE. La posibilidad de obtener datos comparables de la administración relacionados con la violencia de género es también muy limitada a nivel de la UE, ya que no existe una metodología común acordada entre los Estados miembros. Las normas, actitudes y estereotipos que en gran medida subyacen a la violencia de género contra las mujeres tampoco están lo suficientemente cuantificadas y, en consecuencia, existe una gran escasez de indicadores potenciales. En la actualidad, no existen fuentes de datos fiables, armonizados y comparables para todos los Estados miembros en estos aspectos.

2.2.1 Marco Europeo

En la “Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer” en Beijing (4 al 15 de septiembre de 1995), se informa que esta conferencia *“Tiene por objeto acelerar la aplicación de las Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la mujer y eliminar todos los obstáculos que dificultan la participación activa de la mujer en todas las esferas de la vida pública y privada mediante una participación plena y en pie de igualdad en el proceso de adopción de decisiones en las esferas económica, social, cultural y política. Esto también supone el establecimiento del principio de que mujeres y hombres deben compartir el poder y las responsabilidades en el hogar, en el lugar de trabajo y, a nivel más amplio, en la comunidad nacional e internacional.”*

La Naciones Unidas publica un estudio denominado “Poner fin a la violencia contra la mujer, de la palabra a los hechos” (Organización de las Naciones Unidas, 2007), en el que entre otras informaciones dice: *“Las raíces de la violencia contra la mujer está en la desigualdad histórica de las relaciones de poder entre el hombre y la mujer y la discriminación generalizada contra la mujer en los sectores tanto público como privado. Las disparidades patriarcales de poder, las normas culturales discriminatorias y las desigualdades económicas se han utilizado para negar*

los derechos humanos de la mujer y perpetuar la violencia. La violencia contra la mujer es uno de los principales medios que permiten al hombre mantener su control sobre la capacidad de acción y la sexualidad de la mujer. En el amplio contexto de la subordinación de la mujer, los factores concretos que causan la violencia son el uso de la fuerza para resolver conflictos, las doctrinas sobre la intimidad y la inercia de los Estados. Los patrones de conducta personales y familiares, incluidos los antecedentes de malos tratos, se han relacionado también con un aumento del riesgo de violencia". La violencia contra la mujer no se limita a una cultura, región o país en particular, ni a grupos específicos de mujeres dentro de una sociedad. Las diferentes manifestaciones de esa violencia y las experiencias personales de las mujeres dependen, no obstante, de factores como el origen étnico, la clase social, la edad, la orientación sexual, la discapacidad, la nacionalidad y la religión.

En el ámbito europeo nos encontramos unas reformas legislativas, no una ley específica sobre violencia de género, sólo la contemplan Suecia, Portugal y España.

Existen unos Pronunciamientos Internacionales:

Parlamento Europeo:

- Resolución 11 de junio de 1986.
- Resolución 16 de septiembre de 1997.

Consejo de Europa:

- III Conferencia Ministerial sobre igualdad entre mujeres y hombres. (Roma, octubre de 1993).

Recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa.

Si hacemos un recordatorio histórico vemos que:

En febrero de 1946, se crea la Comisión de Derechos Humanos y la Subcomisión sobre la situación de las mujeres y, unos meses más tarde, en junio se crea la Comisión sobre la situación jurídica y social de las mujeres (CSW). El 10 de diciembre de 1948, se aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos en la que se declara la igualdad de derechos entre mujeres y hombres.

Es en 1979 cuando se aprueba la Convención sobre la eliminación de todas las formas de

discriminación contra las mujeres que será el referente Internacional en la defensa de los derechos de las mujeres. En España se ratifica en 1983, es muy importante ya que señala como origen la discriminación de la mujer, y “anima” a todos los países firmantes a “modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, para eliminar los prejuicios discriminatorios basados en roles estereotipados”.

En la II Conferencia celebrada en Copenhague en 1980, se reconoce a “la violencia contra las mujeres como el crimen encubierto más frecuente del mundo”.

La III Conferencia mundial sobre las mujeres tuvo lugar en Nairobi en julio de 1985 y, en 1993, en la Conferencia de Naciones Unidas sobre Derechos Humanos celebrada en Viena, se considerarían los derechos de las mujeres como derechos humanos, reconociéndose de forma prioritaria la lucha contra toda discriminación que vaya en contra de las mujeres.

En 1993, se proclama la Declaración de Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia contra la Mujer definiendo la violencia contra las mujeres:

“Todo acto de violencia basado en la pertenencia al género femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública o privada”.

La IV Conferencia Mundial sobre la mujer que se celebró en Beijing en 1995, las representantes de 189 gobiernos adoptaron la “Declaración y Plataforma de Acción de Beijing”, encaminada a eliminar toda clase de obstáculo que impidiera la participación de las mujeres en todos los ámbitos de la vida pública o privada.

En 1997, el Lobby Europeo de Mujeres creó el Centro Europeo de Acción Política y el Observatorio Europeo de la Violencia contra la Mujer. El Parlamento Europeo reivindicó acciones para promover la tolerancia cero frente a la violencia doméstica y en enero de 1999, la Comisión Europea lanzó la primera campaña paneuropea contra la violencia doméstica que visibilizó lo que estaba sucediendo en el ámbito privado, aumentando la sensibilización y concienciación. No obstante, el problema no desapareció.

La igualdad entre hombres y mujeres es un derecho fundamental y un valor común de la Unión Europea, consagrado en el artículo 2 del “Tratado de la Unión Europea y en la Carta de los Derechos Fundamentales”. El artículo 8 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea

establece que en todas sus actividades la Unión tendrá como objetivo prioritario suprimir todo tipo de desigualdades y fomentar la igualdad entre hombres y mujeres; la Declaración 19 de dicho artículo menciona de forma expresa que para que esta igualdad sea efectiva hay que combatir la violencia doméstica; a partir del año 2000 se suceden recomendaciones, resoluciones, reglamentaciones...dentro de la Unión Europea y del Consejo de Europa.

En 2011 el Consejo de Europa aprueba en Estambul el Convenio sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, reconociendo que *“la violencia contra las mujeres es una manifestación de desequilibrio histórico entre la mujer y el hombre que ha llevado a la dominación y a la discriminación de la mujer por el hombre, privando así a la mujer de su plena emancipación”*, además *“la naturaleza estructural de la violencia contra las mujeres está basada en el género, y que la violencia contra las mujeres es uno de los mecanismos sociales cruciales por los que se mantiene a las mujeres en una posición de subordinación con respecto a los hombres”* y amplía el reconocimiento de víctima de violencia de género a los menores como testigos de dicha violencia.

España, como Estado miembro de la Unión Europea, ratificó la adhesión al Convenio de Estambul, depositando el 11 abril de 2014 el instrumento de ratificación y publicándose en el B.O.E del 6 de Junio, convirtiéndose en el noveno país en ratificarlo, aun habiéndose aprobado en el año 2011 no entra en vigor hasta el 1 de agosto de 2014 debido a que hay un requisito que cumplir y es que deben de haber como mínimo 10 países miembros del Consejo de Europa.

Este convenio obliga a los estados firmantes a hacer frente a la violencia contra los derechos humanos y por ende a los de las mujeres, siendo responsables los estados que no respondan de forma adecuada.

Los distintos estados miembros de la Unión Europea reconocen la violencia de género desde otra perspectiva distinta a la nuestra, catalogándola en principio como “violencia” y de forma específica como “violencia familiar, doméstica, desde las relaciones familiares”, la violencia producida en este ámbito como “una circunstancia agravante” en el contexto de una violencia más general.

La violencia en general y la doméstica en particular es la que más respuestas ha generado, definiéndola como “violencia contra una mujer por parte de su compañero masculino”. Esto es un reflejo de la fuerza que se ejerce desde la sociedad a este problema.

En noviembre de 2006, el Consejo de Europa lanzó una nueva campaña publicitaria en la cual invirtió una gran cantidad económica con el fin de concienciar, prevenir y sensibilizar a la sociedad de un problema que estaba sucediendo en una gran cantidad de hogares.

Un Dictamen del Comité Económico y Social Europeo publicado en mayo de 2006 (2006/C 110/15) hacía hincapié en la implantación de una estrategia paneuropea para unificar a los países europeos, realizar un estudio de la prevalencia de la violencia sobre las mujeres y de qué forma podría repercutir en la sociedad y que supondría en términos económicos.

Dando un tratamiento homogéneo a la violencia, naturalizándola y reduciéndola a datos estadísticos y económicos.

En 2006, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa adoptó la Resolución 1512 (2006), con la cual pretendían unificar criterios desde el Parlamento Europeo que les llevase a adoptar medidas como la financiación de las campañas publicitarias, las necesidades que podían demandar este tipo de acciones y la investigación sobre lo que estaba ocurriendo. Todo quedaba reducido a legislaciones, normativas que de alguna manera pretendían hacer ver a la sociedad que Europa se preocupaba por la violencia y era vulnerable y sensible a la que estaban sufriendo las mujeres.

Entre estas normativas tenemos:

Las recomendaciones de seguimiento que se adoptaron en 2007: Rec 1817 (2007) y Rec 1582 (2007). Existen muchos otros instrumentos europeos que se pueden aplicar a la violencia doméstica en el contexto general de la violencia contra las mujeres, incluida la Recomendación del Consejo de Europa, Rec (2002) 5 sobre la protección de las mujeres contra la violencia, y la Recomendación: Rec (2000) 1450 sobre la violencia contra las mujeres en Europa.

Durante los últimos años, cada uno de los Estados miembros ha introducido una serie de leyes cuyo objetivo es erradicar los componentes de la violencia familiar.

Austria introdujo un Proyecto de Ley sobre Violencia Doméstica en 1997 que permitía alejar al maltratador del domicilio conyugal durante siete días (enmendado hasta en 10 días en 2000). En este periodo los datos de denuncias demuestran que en 2006 se emitieron 7.235 órdenes de expulsión y se registraron otras 6.467 intervenciones policiales. Estas medidas se ampliaron también a más miembros de la unidad familiar y a “parientes cercanos”, esto hacía referencia al silencio del que calla ante este tipo de violencia, es decir, de alguna forma con su invisibilización

está consintiendo que la violencia se perpetúe.

Bélgica desarrolló un “Plan de Acción Nacional sobre la Violencia contra las Mujeres” en 2001, ampliándola a cuatro años y que concluyó en 2007.

Desde noviembre de 1997, se reconoce la violencia “en la pareja” (sin castigo específico) y, desde enero de 2003, el Código Penal belga permite que la propiedad del domicilio familiar pase a las víctimas de dicha violencia. El Artículo 405c del Código incluye el contexto familiar como un factor agravante en los casos de violencia contra los niños, y el Artículo 398 recoge el castigo corporal.

La República Checa registró en el período 2001-2002 592 y 511 casos de maltrato físico de niños por parte de uno de sus progenitores o miembro de su familia, y 123/101 casos de abuso sexual por parte de uno de los padres, aproximadamente el 16% de las mujeres han sufrido la violencia doméstica, y mayoritariamente entre los 25 y los 40 años.

La Ley 91/2004 hizo una enmienda del Código Penal para que el “maltrato de una persona que vive en una vivienda compartida” entrara dentro del dicho código, aunque las amenazas, el maltrato verbal sólo era sancionado con una multa.

Desde 2002, el Código Penal checo incluyó la protección de los niños frente a los abusos sexuales.

Francia introdujo en 2006 la Ley 2006-399 para reforzar la prevención y represión de la violencia “en la pareja” o contra los menores. Desde 1994, la legislación penal reconoce la violación conyugal.

Estas medidas se adoptaron a raíz de que en (2003-2004) se produjeron 211 muertes dentro de la pareja, de las que 164 fueron mujeres y 47 hombres.

El 10% de todos los homicidios los produjo una ex pareja, en 2004, 8.899 hombres y 131 mujeres fueron denunciados y juzgados por delitos contra un compañero o compañera íntima.

Alemania no tiene una legislación penal específica sobre violencia doméstica, las leyes de los distintos *Länder* permiten alejar al maltratador en los casos de agresiones conyugales. Existe la ley de protección contra la violencia de 2001.

Las estadísticas muestran que, en Berlín, se producen unos 3.600 casos de violencia doméstica

al año que acaban en lesiones.

En Grecia no hay datos sistemáticos sobre la violencia contra los niños o las mujeres, y los estudios utilizan una muestra muy pequeña que no es significativa.

El término “violencia contra las mujeres” no se usa en el Código Penal griego, que considera a todas las personas iguales ante la ley, considera violencia cuando esta es “visible” aunque el derecho de familia dice que todos son iguales en el matrimonio.

En 2002 un nuevo proyecto de ley introduce una definición legal de violencia que reconoce la violación dentro del matrimonio.

En Dinamarca, la legislación se basa en el principio de igualdad ante la ley, y el Código Penal Danés aplica por igual a adultos y niños; El Código Penal ya hacía referencia a la violencia doméstica en 1683, aunque no de forma clara. En 2004, el Observatorio Nacional de la Violencia contra las Mujeres creó una base de datos para hacer un seguimiento de la violencia, entre (2001-2003), se registraron aproximadamente 5.392 casos de violencia contra los niños, datos reveladores del silencio, de la “privacidad” de la violencia contra las mujeres.

En Estonia, según un informe de CEDAW de (2002), unas 200 mujeres sufren actos de violencia física a diario de los que aproximadamente dos tercios son en el ámbito privado, en la casa, y 33 son de carácter sexual.

El Código Penal cubre el infanticidio, la violación y el abuso sexual, aunque la violencia no constituye un delito penal diferente, la producida dentro del hogar se tipifica como un delito hacia otra persona, a pesar de que hay leyes sobre la Protección de los niños y el Derecho de la Familia.

En Finlandia, la Constitución establece en su capítulo 2 que los niños son iguales a los adultos ante la ley, y la sección 7 cubre “el derecho a la vida, a la libertad y a la integridad personal”.

Un estudio realizado entre los adolescentes de 15 años (1992), reveló que el 72% había sufrido algún castigo corporal “leve” en su casa (en la mayoría de los casos, por parte de su madre), y el 8% “severo” (en la mayoría de los casos, por parte de su padre), a pesar de que en 1984, la Ley de Custodia de los Niños y Derecho de Acceso prohibió “el castigo corporal y cualquier forma de violencia o comportamiento hostil hacia los niños”. El abuso sexual de los niños se castiga con mayor severidad cuando lo realiza algún miembro de la familia, la violación en el matrimonio está

penalizada.

En Hungría la oficina del fiscal general publicó que, entre enero de 2001 y septiembre de 2003, se registraron 287 casos de agresión sexual en los que el agresor era familia de la víctima de los cuales 161 eran menores. La violencia de género no está ni penalizada ni consta en la legislación húngara. Existe la Ley de Protección de los Niños y la Administración de Asuntos de Tutela de 1997, que prohíbe todos los tipos de trato inhumano o degradante, y los protege frente a los actos violentos que incluyen “los castigos corporales, métodos de enseñanza o formas de trato crueles, inhumanos o degradantes”.

En Irlanda, el observatorio nacional de la violencia, registró en 2002, 11.037 llamadas a la línea de ayuda contra la violencia doméstica, dos tercios de las 90 mujeres asesinadas entre (1995 y 2002), lo fueron en el ámbito doméstico.

En Letonia no hay cifras oficiales sobre violencia doméstica. En 2005 el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) señaló que las mujeres de Letonia apenas denuncian actos de violencia de su compañero íntimo a la policía. En 2003, en una encuesta realizada en un estudio, tres de cada diez mujeres encuestadas afirmaron que habían sufrido agresiones físicas. Entre (2000-2003), se registraron 3.857 casos de violencia contra los niños, aunque no se registró por quién fue cometido.

Las ONG denuncian que el abandono, el abuso infantil y el sexual es común en este país a pesar de la rigurosidad de la legislación, llevando ante los tribunales a los padres maltratadores.

En un estudio publicado por UNICEF, revela que en 2001 el 65% de las familias del país habían abusado de los niños y las niñas, según este estudio se debía al consumo de alcohol, se calcula que en 2005 unos 39.000 niños y niñas vivían en familias desestructuradas.

Un 43% de las mujeres padecían violencia por parte de su pareja, aunque ninguna de ellas denunciaba.

En Luxemburgo, no existe un “modelo social” de abuso infantil, se calcula que cada año se registran unos 200 casos de abuso infantil que desembocan en una acción legal, al igual que ocurre con la violencia doméstica. Entre (2003-2004), se pusieron en marcha 239 acciones policiales, y 428 mujeres acompañadas de 521 niños fueron acogidas en refugios para mujeres. “El Código Penal recoge el maltrato infantil y la tortura física y psicológica, así como las lesiones físicas voluntarias. La Ley sobre Violencia Doméstica de 2003 incluye la violencia física,

psicológica y sexual, y hace referencia no sólo a la violencia de los hombres contra las mujeres, sino también a la violencia familiar de forma más general”, además contempla el alejamiento del domicilio por parte del agresor de un periodo de 10 diez días ampliable a tres meses, también considera la violación dentro del matrimonio.

El gobierno de Malta, en 2004 combatía la violencia contra los niños dentro del “derecho familiar”, creando un Comisionado Infantil. El Comité de los Derechos del Niño de la ONU considera necesario prohibir el castigo corporal y mantener una cláusula de “castigo razonable”.

La Ley de la Violencia Doméstica entró en vigor en febrero de 2006, y prevé la implantación de una Comisión sobre Violencia Doméstica que asesore al gobierno.

En Portugal se registraron 37.930 casos de violencia familiar entre el 1 de enero y el 21 de diciembre de 2000, de los cuales, más del 96% eran de violencia doméstica y un 4% de violencia contra menores. La ley incluye “disposiciones de carácter general contra la violencia en el Código Penal y disposiciones sobre el abuso de los niños a manos de los padres en el Código Civil además una prohibición del castigo corporal”.

Suecia se considera el país pionero en la legislación contra la violencia, en un estudio realizado en 1980, el 51% de los padres declararon que utilizaban la violencia física contra sus hijos como medida de castigo. En el año 2000 se repitió el estudio y sólo un 8% de los padres utilizaban la violencia como forma de castigo. Aunque las estadísticas demuestran que no se declara con la frecuencia que debiera el abuso a menores.

Hay leyes sobre la violencia contra los niños: la Ley de los Servicios Sociales y la Ley Especial del Cuidado de Adolescentes, así como las disposiciones del Código Penal. En 1998, el Código Penal prohibía de forma clara la violencia doméstica.

El Reino Unido publicó en 2003 un documento de consulta sobre violencia doméstica denominado “Safety and justice”, el proyecto de ley británico sobre Violencia Doméstica, Delitos y Víctimas era el documento legislativo sobre este aspecto más importante de los últimos 30 años.

En Chipre la violencia dentro de la familia es un factor agravante que conlleva penas más duras, *“cuando se ejerce la violencia contra la mujer delante de niños, es la propia mujer quien tiene que aportar pruebas en caso de demanda”*.

Existe una gran incoherencia legislativa en la Unión Europea, algunos países ni disponen de medidas o leyes que sancionen la violencia, ni la violación, creemos que es importante resaltar la violencia que se produce contra menores porque estos menores van a ser en un futuro no muy lejano los que produzcan la violencia en un principio entre iguales y más adelante en sus relaciones de pareja. Siendo un claro reflejo de lo que la sociedad está generando y permitiendo a través de leyes del “silencio” en las cuales ni siquiera hay establecido ningún tipo de delito que haga que el que ejerce la violencia física, verbal o de cualquier otro tipo se sienta “amenazado”.

Las leyes se revisan y actualizan constantemente, y por eso esta revisión de la legislación nacional en la UE no pretende ser exhaustiva. No obstante, lo que sigue estando claro es que existe una gran diversidad de enfoques en los marcos legales de los Estados miembros en lo que respecta a la violencia familiar y que es necesaria una mayor armonización de estos enfoques. Del mismo modo, también es preciso un enfoque más coherente y sistemático de la recopilación de datos que cubra los distintos aspectos de la violencia familiar, con indicaciones claras de quién es el autor de este tipo de actos, su relación con la víctima y las medidas que deben adoptarse para garantizar que la violencia no se repita, incluido el alejamiento del autor del domicilio familiar, las órdenes de retracción y la protección de los hijos de la víctima y del maltratador.

Hay un organismo perteneciente a la Unión Europea, EIGE (Índice Europeo para la Igualdad de Género), el cual recopila información basada en unos indicadores que denominan Índices y que se basan en un estudio que realizan durante tres años, una vez realizado publican, estos indicadores miden unas dimensiones que se emplean en unos análisis exhaustivos de documentos clave sobre políticas de Igualdad de Género tanto a nivel Europeo como Internacional (La Carta de la Mujer de 2010 de la Comisión Europea, la Estrategia para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2010-2015 de la Comisión Europea, el Pacto Europeo por la Igualdad de Género 2011-2020 del Consejo Europeo, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer o la Plataforma de Acción de Pekín), marcos de Igualdad a nivel teórico y publicaciones relevantes sobre cada una de las dimensiones y subdimensiones identificadas.

El índice de Igualdad de Género es un indicador que se obtiene con la recopilación de indicadores individuales que los integran en una única medida, con la aplicación de un concepto multidimensional. La selección de estos indicadores se realiza sobre una base teórica de más de 200 variables de distintas fuentes: Eurostat, la Fundación Europea para la Mejora de las

Condiciones de Vida y de Trabajo (Eurofund) y la Dirección General de Justicia, estos datos tienen distinta periodicidad, cobertura de países y poblaciones de referencia y provienen de datos recogidos para distintos propósitos. Las variables se centran en las personas en vez de en países, por ejemplo: se incluyen “los años de buena salud”, pero no el “gasto sanitario”, “tiempo dedicado a actividades relacionadas con los cuidados”, pero no “prestación de servicios de guardería”.

Estas dimensiones y subdimensiones son:

- Intersección de desigualdades (subdimensión: Discriminación, otros grupos sociales).
- Violencia (subdimensión: Directa e Indirecta).
- Empleo (subdimensión: Participación, Segregación, Calidad del trabajo).
- Dinero (subdimensión: Recursos financieros, Situación económica).
- Poder (subdimensión: Político, Social, Económico).
- Conocimiento (subdimensión: Nivel adquirido, Segregación, Formación continua).
- Tiempo (subdimensión: Económico, Cuidados, Social).
- Salud (subdimensión: Estado, Comportamiento. Acceso).

La dimensión de la Intersección de Desigualdades, analiza características que pueden afectar a la igualdad de género, al ser una cuestión horizontal las disparidades de género se presentan en diferentes grupos, nacionalidad, género, raza, origen étnico, religión y creencias.

La dimensión de la violencia, ésta junto con la de la Intersección son dimensiones satélites, analiza la violencia por razones de género contra las mujeres, además de centrarse en actitudes, normas y estereotipos subyacentes a la falta de progreso en términos de igualdad de género, al igual que la anterior dimensión no se incluye en el Índice de Igualdad de Género, continua en blanco debido a la falta de datos, hay un gran vacío con respecto a la recogida de datos a pesar de la gran importancia que tiene la violencia.

El empleo es un aspecto fundamental, no solo se centra en el mercado laboral y en el trato en el trabajo, y en la creación de más puestos de trabajo, sino también de mejores empleos.

En la dimensión del dinero se analizan los recursos financieros, las mujeres tienden a contar con menores recursos financieros que los hombres, además se revisan los sueldos y salarios, ingresos por trabajo y las transferencias sociales. Las mujeres disponen de menor riqueza y por tanto presentan mayor riesgo de pobreza que los hombres (Fraser, 1997; Pascal y Lewis, 2004).

La dimensión del conocimiento muestra diferencias en materia de formación y educación, hay un gran número de ellas que alcanza niveles universitarios pero los patrones de Segregación persisten (Lynch y Feeley, 2009), una de las mayores segregaciones ocurre en el campo de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, también es preciso ampliar las competencias en formación continua, aunque la participación tanto en mujeres como en hombres sigue siendo baja.

La dimensión del poder se analiza en cuanto a que la mujer puede verse afectada por la falta de participación en los procesos decisorios.

En la dimensión tiempo, se centra en el equilibrio entre las actividades económicas, las asistenciales y otras de carácter social (culturales, cívicas, etc.). No hay un reparto igualitario en los cuidados, esto trae consigo una menor oportunidad de las mujeres para dedicar tiempo a otras actividades, el equilibrio entre trabajo, cuidados y actividades sociales, culturales o cívicas cobra una gran importancia en los documentos estratégicos de la E.U. La Estrategia Europa 2020 y el Pacto Europeo por la Igualdad de Género 2011-2020, manifiesta la necesidad de alcanzar un mayor equilibrio en la conciliación laboral y la vida personal de mujeres y hombres.

La salud se centra en las diferencias que hay entre hombres y mujeres para el acceso a las estructuras sanitarias. Su rol de género en la sociedad y sus necesidades reproductivas las puede determinar a ser más propensas a acceder a las estructuras sanitarias (Kirby, 20009, aunque su rol en el hogar puede privarlas del acceso a la salud, pues les hace anteponer las necesidades de los demás a las suyas propias (Doyal, 2000).

Según EIGE'S PUBLICATIONS. Índice de Igualdad de Género, Conclusiones principales. (<http://europa.eu>). Luxemburgo: oficina de publicaciones de la Unión Europea. (2014).

“El Índice de Igualdad de Género es una herramienta estadística global que presenta una medida exhaustiva de la igualdad entre mujeres y hombres que resulta pertinente para el marco político de la UE. Los resultados demuestran que la UE se encuentra a mitad de camino hacia la igualdad de género, aunque existen grandes diferencias entre los distintos Estados miembros en cuanto al progreso y la situación actual respecto del punto de igualdad. Las mayores desigualdades de género se dan en las dimensiones de la toma de decisiones y la división del tiempo, y el Índice de Igualdad de Género apunta además a la falta de datos adecuados para medir la violencia de género contra las mujeres. Estos resultados muestran hasta qué punto queda trabajo por hacer hasta que la igualdad de género se convierta en una realidad”.

2.2.2 Otros Países

Una investigación realizada por *The Geneva Declaration on Armed Violence and Deelopment*, iniciativa diplomática suscripta por más de cien estados nacionales, entre ellos Argentina, dio como resultado que el 17% de todas las víctimas de asesinatos a nivel mundial son mujeres, que hay una relación directa entre la tolerancia social de la violencia hacia las mujeres y estos asesinatos, y que de los 12 países con índices muy altos de feminicidios 9 están en América Latina y el Caribe.

The Geneva Declaration on Armed Violence and Development, es una iniciativa diplomática creada en el 2006 con el fin de ver qué tipo de relación existe entre la violencia armada y el desarrollo, a esta iniciativa están suscritos más de 100 países de todo el mundo.

Como parte de su tarea de incidencia política para disminuir la violencia armada, la organización realiza investigaciones, entre ellas el informe “Carga Global de la Violencia Armada”, en 2011 lo hizo analizando que es lo que sucede cuando la víctima es mujer, en base a esto, realizó una hoja informativa denominada “Femicide: a global problem”, realizado por “The samall Arms Survey”, es una investigación independiente del Instituto de Graduados de Estudios Internacionales de Desarrollo de Geneve (Suiza).

Estos diseñan un mapa de Feminicidios en el mundo, sustituyendo al Centro Reina Sofía de España, durante años este centro publicó un informe Internacional sobre este tema, este centro cerró en octubre del 2011.

Se cuentan los asesinatos producidos a mujeres como Feminicidios debido a que en cada país no se ajusta a las mediciones de género para distinguir si ha sido asesinada por su pareja o no. Según la campaña “Únete” de las Naciones Unidas la mitad de las mujeres asesinadas lo son a manos de sus parejas o ex parejas, se trataría de Feminicidios, a los que habría que añadir los ocurridos en la vía pública a manos de personas desconocidas y que están precedidas por un ataque sexual, se puede decir que los Feminicidios son más del 50% de los asesinatos de mujeres en cualquier lugar del mundo.

De los 25 países con tasas altas o muy altas de Feminicidios: 14 están en nuestro continente (9 de ellos entre los 12 con tasas más altas): 4 en el Caribe (Jamaica, Bahamas, Belice, República

Dominicana) 4 en América Central (El Salvador, Guatemala, Honduras y 6 en América del Sur (Colombia, Bolivia, Venezuela, Brasil, Ecuador, Guyana). Entre los 25 países con altas más altas también figuran Sudáfrica, la Federación Rusa y varias naciones de Europa del Este: Azerbaijan, Lituania y Belarusia, entre otras. Hay relación entre países con un alto índice de violencia y Feminicidios, la mayoría de las veces se producen en la calle por pandillas y el Estado mira para otro lado, por lo que quedan impunes.

En Europa del Este y Rusia, los Feminicidios ocupan un nivel más alto que el de violencia de la sociedad.

Hay también países como México (Ciudad Juárez), donde hay un promedio de 19,1 Feminicidios por cada 100 mil mujeres, al igual que en Brasil (Espírito Santo). En estos países suele haber una mayor tolerancia a la violencia contra la mujer, con ausencia de políticas y justicia eficaz.

Otro dato a tener en cuenta de este estudio es que cuando aumentan los homicidios en general, con respecto a los Feminicidios decrecen de forma proporcional, en 13 de los países con tasas más bajas de homicidios, fueron asesinadas 66 mujeres de cada 100 varones, con lo que homicidio y Feminicidios estadísticamente está cercana, sin embargo países con altas tasas de homicidios fueron asesinadas un promedio de 14 mujeres cada 100 varones, esto nos indica que mientras que los homicidios se mueven, tienen variaciones, los Feminicidios se mantienen estables.

De la violencia de género también se desprenden consecuencias que terminan en suicidio, en EEUU, por ejemplo, el 35% al 40% de las mujeres que sobrevivieron a la violencia de género, después intentaron suicidarse, y en la Unión Europea, de todas las muertes vinculadas a violencia de género el 42% fueron suicidios.

El informe hace hincapié en las armas de fuego que son usadas no para defender sino para amenazar y asesinar, en los países con más altas tasas de Feminicidios, una gran proporción de ellos son realizados con armas de fuego: en países como Brasil, Colombia, El Salvador, Guatemala y Honduras, estas armas fueron usadas en más del 60% de todos los casos. En Ciudad Juárez, en el 2009, más del 80% de todos los Feminicidios fue realizado con armas de fuego.

Es difícil hacer un análisis en profundidad sobre las estrategias políticas de América Latina teniendo en cuenta la diversidad de países, de tradiciones políticas y de instituciones públicas.

Hacemos a partir del análisis de los planes de igualdad de seis países latinoamericanos algunas consideraciones sobre las estrategias de políticas públicas impulsadas: Chile, Guatemala, Salvador, Colombia, Costa Rica y México. El análisis de los planes ha sido acompañado por el de los informes presentados al Comité para la *Eliminación de la Discriminación contra la Mujer*, con la excepción de Colombia, cuyo informe era de hace 10 años. Se han analizado también algunos otros informes de otros países.

La elección de informes al Comité es interesante porque en casi todos los países latinoamericanos, Naciones Unidas ha tenido un rol muy importante, tanto en el apoyo a las organizaciones de mujeres como a las políticas públicas. La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) ha sido un instrumento citado por todas las analistas latinoamericanas como de especial relieve. La firma de la Convención por los países es una demanda que las organizaciones de mujeres han pedido en los países que no lo habían hecho, como una forma de garantizar las Acciones:

Programas de apoyo a la generación de microempresas, proyectos productivos y acceso a créditos, apoyo al consumo alimentario y nutricional, a las jefas del hogar, al acercamiento del agua, la alfabetización, la obligatoriedad de la educación secundaria, la revisión del material escolar para eliminación de estereotipos, programa: ley mujer y educación, normas para evitar la expulsión de adolescentes embarazadas.

Guarderías, capacitación laboral. Generación de empleo, normas de protección de la maternidad, Leyes Nacionales, Ley de acoso sexual.

Programa para disminuir la mortalidad, salud reproductiva, atención al embarazo, planificación familiar, programa de salud de la mujer, protección a la mujer indígena, apoyo a la mujer Afro-brasilera, Afro-peruana, facilitar el acceso a la tierra, erradicación de la prostitución de menores y la explotación sexual, centro de información de derechos de la mujer, capacitación y sensibilización, fiscalía de la mujer, dependencias especiales de la policía para la defensa de la mujer.

Acciones y países que realizan los informes presentados al CEDAW:

Perú, Chile, El Salvador, Guatemala, Brasil y México. Fuente: Cepal- Serie, *Mujer y Desarrollo*, N° 57.

El análisis global de algunos temas de los informes y el análisis pormenorizado de los cinco informes de los países sobre cuyos planes se ha trabajado, muestra algunas características comunes, aunque en países con realidades diferentes.

a) Hay una atención preferente a un colectivo de mujeres que tiene prioridad en las acciones que se proponen. Se trata de los sectores que están en situación de pobreza o de marginalidad como las mujeres indígenas.

b) Hay un marcado énfasis de igualdad de oportunidades, priorizando el conocimiento de las mujeres sobre sus derechos, los estudios para conocer la realidad, la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, el acceso a la educación y la revisión de los currículums educativos.

c) En el caso de los mecanismos institucionales, el énfasis está puesto en la creación y puesta en marcha de estos mecanismos, así como en la búsqueda de aval político para su funcionamiento. Aparece como significativo que gran parte de los recursos con que cuentan son de Cooperación Internacional y no propios.

d) Existen medidas de acción positiva, pero éstas están dirigidas sólo a la participación política. Esto mostraría que el otro colectivo específico favorecido correspondería a un grupo de élite. La acción positiva normaliza la participación política de las mujeres y puede convertirlas en un grupo de presión importante. Pero esto no es automático y depende de la organización de la que se dote esta élite para cumplir este objetivo. (En el caso europeo como se indicó la constitución del Lobby europeo de Mujeres, con presencia en todos los países fue importante para las medidas tomadas por las instituciones europeas y para apoyar en los países más rezagados).

e) Hay una notable ausencia de referencias a la presencia de las mujeres, en especial con respecto a políticas familiares. Es verdad que las políticas familiares han sido siempre muy conservadoras y contradictorias con las de igualdad de oportunidades en la tradición latinoamericana. Pero si no se abordan desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades, es decir, de redistribución entre hombres y mujeres de los servicios que provee siempre dejará a las mujeres en una situación de desventaja. Resulta también

importante el análisis de los servicios familiares que prestan las mujeres de los colectivos más desfavorecidos. Generalmente suelen hacerlo de modo colectivo, superando las barreras de familias individuales y son una carga extra a su situación. Hacer este análisis sería incorporar la dimensión de género a la pobreza.

f) Al igual que en el caso europeo, las instituciones supranacionales, como las Naciones Unidas, han mostrado una mayor capacidad de asumir las demandas del feminismo contemporáneo. La CEDAW incluye un sistema de control y supervisión sobre su aplicación, que implica un compromiso concreto de los estados parte de garantizar la adopción de las medidas necesarias para eliminar la discriminación contra la mujer sometiéndose para ello a la vigilancia multilateral. Pero, esto no es garantía de que los estados asuman con voluntad política la implementación de políticas de género. Al respecto, el proceso europeo de construcción de institucionalidad propia es significativo. Europa tiene instituciones propias, por encima de los estados nacionales y como hemos visto esto ha posibilitado el impulso a las políticas de género. En los países con tradición es un elemento más, pero en los más rezagados, como el caso español antes citado, Europa ha sido crucial.

g) Finalmente, los planes no indican el sistema de evaluación y seguimiento ni el presupuesto asignado. América Latina ha impulsado el estudio sobre la dimensión de género de los presupuestos. Esto es un aporte importante para conocer cuántos recursos llegan a las mujeres. Pero es igualmente importante que en los instrumentos que fijan las políticas que se deben implementar se fijen los recursos que se destinarán, a modo de garantizar su aplicabilidad.

El análisis de los datos aportados por la codificación de los planes confirma las tendencias observadas en el análisis de los informes para el Comité del CEDAW. Hay una coincidencia entre los países en que el énfasis está en el primer nivel de actuación que suma más de la mitad de las acciones, mientras que las de acción directa son una tercera parte de las acciones propuestas. México muestra una ligera diferencia con un porcentaje mayor de medidas de acción directa con respecto a las de conocimiento, información, formación y sensibilización.

La desagregación de las categorías de los tres niveles muestra una acentuación de la tendencia general. Dentro del primer nivel, es la categoría de información y sensibilización la que cuenta con una mayor proporción de acciones. En cuanto a la acción directa, la que se impulsa más es

la de las medidas asistenciales. Si se analiza quiénes son sus colectivos destinatarios, se observa que es el de las mujeres en situación de pobreza y marginalidad. El otro sector de medidas de acción directa, las estructurales, muestra que la proporción mayoritaria es la de los cambios legislativos.

Los planes muestran dos tendencias claras: una estrategia de acción asistencial para atender a los colectivos más desfavorecidos; dos, un inicio de la implementación de políticas de igualdad de oportunidades.

El contexto económico y social, como las características institucionales son las que explican las estrategias de actuación que subyacen a las políticas de género latinoamericanas. La igualdad de oportunidades es el punto de partida necesario, sin el cual, no se pueden abordar otros cambios del sistema de género.

Los cambios en el sistema de género no pueden garantizar un crecimiento sostenido en la eliminación o moderación de la discriminación de las mujeres. La discriminación de las mujeres es un tema de la agenda política y estatal, y la necesidad de un aumento de las estrategias de actuación será una tarea de futuro en América Latina.

Esta configuración de los ámbitos de intervención según se proponen en los planes de igualdad es muy semejante al que se ha hecho en España desde mediados de los años ochenta y a lo largo de los noventa. En España su aplicación ha contado con voluntad política y recursos, tanto los propios como los del Fondo Estructural Europeo. Sus resultados han permitido cambiar la realidad de las mujeres españolas, con un punto de partida muy bajo después de los cuarenta años de dictadura. Pero hoy se plantea la ampliación de esta forma de intervención pública para pasar a las nuevas etapas y en las que nuevamente la inserción europea de España será de gran relevancia.

Este informe recoge la información de:

- Comisión de las Comunidades Europeas (1982-1985), *Primer Programa de Acción de las Comunidades Europeas a medio plazo.*
- (1986-1990), *Segundo Programa de Acción de las Comunidades Europeas a medio plazo.*
- (1991-1995), *Tercer Programa de Acción Comunitaria a medio plazo.*
- (1996-2000), *Cuarto Programa de Acción Comunitaria para la igualdad de oportunidades*

entre hombres y mujeres.

- (2001-2005), *Quinto Programa de Acción Comunitaria para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.*
- Tratado de Ámsterdam (1997), www.iespana.ie/jocana59/europa/amsterdam.htm.
- Tratado de Maastricht (1992), www.iespana.ie/jocana59/europa/maastricht.htm.
- Tratado de Roma (1957), www.hri.org/docs/Rome57.
- Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia (1996-1998), *Plan para la igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres, Costa Rica.*
- Gobierno de la República de Guatemala, Secretaria presidencial de la mujer (2001-2006), *Política Nacional de Promoción del Desarrollo de las Mujeres Guatemaltecas y Plan de Equidad de Oportunidades.*
- ISDEMU: Instituto Salvadoreño para el desarrollo de la mujer (1997-1999), *Política Nacional de la Mujer.* El Salvador.
- Lineamientos Generales (2000-2010), *Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres.* Chile.
- Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1998-2002), *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres.* Colombia. (2000-2006), México. Chile, 1999. Costa Rica, 2001. Guatemala, (2002). México, (2000 y 2002) y El Salvador, (2001).
- *The evaluation of policies in relation to the division of paid and unpaid work in Spain* (Astelarra, 2001).
- *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Delors, 1997).
- *The Elusive Agenda: Mainstreaming Women in Development* (Jahan, 1995)
- *Mainstreaming Gender in the European Union* (Pollack, Mark, y Hafner-Burton, 2000).
- *Políticas de género en la UE* (Rossilli, 2001).

2.2.3 Ley de Violencia de Género en España

¿Por qué consideramos fundamental que exista una ley contra la violencia de género?, porque tiene la obligación de actuar cada vez que se produzca una situación de violencia de género. La ley de violencia de género ha sido abordada desde diferentes enfoques teóricos, esto más que ayudar ha dificultado un consenso sobre su propia definición, nos encontramos diferentes términos que la definen, violencia doméstica, familiar, de pareja, de género.

Hay también diversos enfoques: el clínico que lo trata como un factor individual, un déficit psicopatológico del agresor.

El enfoque sistémico: contempla factores relacionales de interacción disfuncional dentro de la pareja.

El enfoque feminista o de género: basado en factores sociales (violencia estructural), factores sociales y desequilibrio de poder entre el hombre y la mujer.

El enfoque ecológico interaccionista: factores con múltiples causas de interacción del agresor, la víctima y la dinámica relacional.

A partir de los distintos modelos teóricos se han generado diversidad de estudios que han propuestos diversos factores de riesgo de la violencia de género. Cada uno de ellos mostrando su utilidad y aportando información relevante. Distintos metaanálisis (Riggs, Caulfield, y Street, 2000; Stith, Rosen, McCollum, y Thomsen, 2004); ponen de manifiesto que son muchos los factores de riesgo que inciden en las conductas violentas en las relaciones, pero ninguno de ellos tiene un protagonismo principal, lo que nos indica el carácter multicausal de esta fenomenología delictiva (Andrés-Pueyo, 2009). En su origen y mantenimiento se implican factores relacionados con el agresor, la víctima y la dinámica relacional (Dutton, 2006; Echeburúa y Redondo, 2010; O'Leary, Smith Slep, y O'Leary, 2007; Stith y MacMonigle, 2009).

No obstante, está claro el papel destacable de las normas socioculturales y las expectativas de rol que apoyan la subordinación femenina y perpetúan la violencia masculina como uno de los amplios procesos que modelan la agresión y la relación, que delimitan conductas legitimadoras y sancionadas socialmente.

Definir los conceptos más utilizados en la actualidad para referirse a la violencia de género resulta de gran interés para contextualizar la predicción del riesgo:

La violencia de género, doméstica o sexista, agrupa toda la forma de violencia que se ejerce por parte del hombre sobre la mujer por su específico papel de género, violencia sexual, tráfico de mujeres, explotación sexual, mutilación genital, acoso laboral, etc., independientemente de la relación interpersonal que mantengan víctima y agresor. La violencia contra las mujeres es considerada un fenómeno de especial atención por su alta frecuencia, por la gravedad de sus consecuencias y por su invisibilidad como problema social.

Bajo estas circunstancias también suelen producirse distorsiones en la percepción subjetiva del riesgo, con una clara tendencia a la minimización. Estos fenómenos victimo lógicos en modo alguno pueden trasladar la responsabilidad de la conducta violenta a la mujer.

En el caso del agresor, facilita la aparición de reacciones emocionales intensas, cuando la dinámica habitual de la relación se rompe, lo que puede precipitar inesperados episodios de violencia severa.

La violencia familiar se refiere a la violencia que se da entre miembros de una misma familia (relación de parentesco), por lo que incluye no solo la violencia conyugal, sino también la violencia entre hermanos, el maltrato infantil (de cualquiera de los progenitores a los hijos), la violencia ascendente y el maltrato a ancianos.

La violencia doméstica alude a la violencia que se da entre personas que comparten una morada, tengan o no relación de parentesco.

La violencia contra la pareja (VCP) se refiere a la violencia física o sexual, real o amenazada, o al abuso psicológico o emocional por parte de cónyuges, novios o novias.

La característica fundamental de este tipo de violencia es la relación sentimental o íntima entre víctima y agresor, al margen de estado civil, orientación sexual o estado de cohabitación, Arias e Ikeda (2008).

La VCP se da en toda clase de parejas (heterosexuales y homosexuales), en distintas fases de la relación (noviazgo, convivencia, matrimonio, ruptura) y en edades cada vez más tempranas (adolescencia), Loinaz et al (2011).

Los datos estadísticos reflejan una mayor proporción de víctimas mujeres frente a varones, principalmente en lo referente a agresiones graves, lo que ha fomentado la focalización de diversas investigaciones y estudios de la violencia contra la mujer en la pareja (VCMP),

aumentando de forma exponencial la investigación al respecto en las dos últimas décadas, Lila (2010).

Desde que en 1996 la OMS acordó que la VCMP es un problema de salud pública se instó a los países miembros a evaluar la dimensión del fenómeno. Si bien es difícil establecer con precisión la prevalencia de este problema, (por la dificultad de comparar investigaciones que parten de definiciones diferentes de VCMP, muestras dispares y utilización de procedimientos de análisis diferentes), los estudios de vigilancia epidemiológica constatan la elevada magnitud de este problema social en todos los países donde se ha estudiado, OMS (2005); Fontanil et al (2005).

Sin embargo, las cifras que se conocen se cree que subestiman la magnitud real del problema (elevada cifra «negra» de criminalidad), Medina (2002).

A partir de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, la violencia de pareja es explicada dentro del contexto legal de nuestro país desde la perspectiva de género. Así pues, desde un punto de vista técnico-legal, en nuestro país, se trata como violencia de género toda violencia entre distintas parejas, siempre que el agresor sea un hombre y la víctima una mujer.

Desde la perspectiva de valoración del riesgo, no necesitamos partir de una teoría explicativa del fenómeno que queremos predecir, simplemente necesitamos conocer empíricamente qué factores predictores se asocian, y qué fuerza tiene el indicador que se pronostica, en este caso la violencia contra la pareja, Andrés Pueyo (2009). La relación entre riesgo y el evento que predice no es una relación causal, es probabilística. Es decir, el factor de riesgo describe una relación estadística que se da entre dos fenómenos pero no sirve para explicar la raíz del problema. En la búsqueda de la explicación de por qué se produce esa asociación es cuando se generan las teorías explicativas, Fernández y Gómez (2004).

Desde un punto de vista científico, la mayor tasa de hombres agresores y mujeres víctimas en la violencia de pareja también ha fomentado la investigación respecto a la detección y análisis de los factores de riesgo/protección asociados a la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja (VCMP), y que se suele caracterizar porque:

a) Existe una situación de desigualdad social, económica o emocional, que provoca un abuso de poder por parte del hombre hacia la mujer.

b) Las conductas del agresor van dirigidas a controlar a la pareja. No se respetan sus espacios,

su desarrollo y autonomía personal. El control puede adoptar las siguientes formas, Corsi (2002); Quinteros y Carbajosa (2008) y Boira (2011):

1. Mediante la manipulación. El control se instaura de forma insidiosa y en un primer momento se enmascara en forma de conductas que expresan atención y preocupación por la pareja.
2. Utilización de tácticas de aislamiento social, familiar, laboral.... El intento de autonomía por parte de la pareja es vivenciada por el agresor como una amenaza y falta de amor. El agresor aumenta su dominio a medida que advierte un mayor aislamiento de la pareja.
3. Utilización de todo tipo de violencia para mantener a la pareja bajo su control.

Las conductas del agresor pueden perdurar e incluso incrementarse tras la ruptura de la relación.

Es una dinámica de relación capaz de provocar desajustes psicológicos de significación clínica en la mujer.

Como hemos visto, la VCMP es un fenómeno complejo y multicausal que además puede incrementar la posible incidencia de factores imprevisibles que complican toda predicción conductual, Pervin (2000), presenta una serie de características específicas que dificultan el pronóstico de reincidencia:

- a) La vinculación afectiva víctima-agresor, estas características facilitan la aparición de fenómenos de *adaptación paradójica*. La víctima se sobre adapta a su situación de sufrimiento y se identifica con el agresor, justificándole e interpretando su malestar emocional desde una perspectiva autoculpabilizadora.
- b) Las diferentes expresiones que puede adoptar la VCMP: física, psíquica, sexual o por de privación/abandono es uno de los factores de riesgo asociados a la violencia más grave, incluido el homicidio o intento, en los relacionados con violencia psicológica, siendo esta la más frecuente, Labrador et al (2004). Se considera que es la tarea más complicada en el ámbito de la predicción de la VCMP, Andrés-Pueyo (2009).

La diversidad de formas que puede adoptar la violencia psicológica puede ser una de las explicaciones a su dificultad predictora, Labrador y col. (2004):

Abuso económico:	Aislamiento:
Hacer preguntas constantes sobre el dinero.	Controlarlo que hace el otro, a quién mira y habla, qué lee, donde va, etc...
Controlar el dinero del otro.	Limitar los compromisos del otro fuera de casa o de la relación de pareja.
Coger el sueldo del otro.	Usar los celos para justificar las acciones
No permitir el acceso al dinero familiar.	
Impedir que consiga o conserve un trabajo.	

Intimidación:

Infundir miedo usando miradas, acciones o gestos.

Romper cosas.

Destruir la propiedad del otro.

Mostrar armas.

Negación, minimización y culpabilización.

Afirmar que el abuso no está ocurriendo.

Reconocer el abuso y no preocuparse por la seriedad de este.

Responsabilizar al otro por lo ocurrido.

Infundir miedo usando miradas, acciones o gestos.

Uso de amenazas:

Hacer amenazas de infligir lesiones o daño físico.

Amenazar con la realización de un acto suicida.

Amenazar con abandonar o tener una aventura con otra persona.

Amenazar con echar al otro de casa.

Uso de los niños:

Amenazar con quitar la custodia de los niños en caso de que la víctima denuncie.
Amenazar con maltratar a los niños en caso de denuncia por parte de la víctima.
Usar a los niños para enviar mensajes.
Usar las visitas (en caso de divorcio o separación) para acosar u hostigar al otro.
Tratar de llevarse a los niños cuando no está pactado.

c) La ausencia de un perfil delincencial de los agresores sentimentales: en la mayoría de los casos se trata de individuos normo adaptados socialmente y sin antecedentes penales fuera del contexto de la VCMP, Téllez y Serrano (2001); Echeburúa y Fernández-Montalvo (2009). También son escasos los antecedentes penales en homicidas, Cerezo (2001). Sin embargo, estamos ante agresores con alta probabilidad de reincidencia, Dutton y Kropp (2000); Kingsnorth (2006); Lin y col. (2009) y Loinaz et al (2011), lo que permite la predicción del riesgo si tenemos en cuenta dichos factores de riesgo.

Para tratar de hacer frente a este fenómeno social cada vez más avanzado, la ley enfoca la violencia de género de un modo integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y educación.

La conquista de la igualdad y el respeto a la dignidad humana y la libertad de las personas tienen que ser un objetivo prioritario en todos los niveles de socialización.

La Ley establece medidas de sensibilización e intervención en el ámbito educativo. Se refuerza, con referencia concreta al ámbito de la publicidad, una imagen que respete la igualdad y la dignidad de las mujeres. Se apoya a las víctimas a través del reconocimiento de derechos como el de la información, la asistencia jurídica gratuita y otros de protección social y apoyo económico. Proporciona por tanto una respuesta legal integral que abarca tanto las normas procesales, creando nuevas instancias, como normas sustantivas penales y civiles, incluyendo la debida formación de los operadores sanitarios, policiales y jurídicos responsables de la obtención de pruebas y de la aplicación de la ley.

Se establecen igualmente medidas de sensibilización e intervención en el ámbito sanitario para optimizar la detección precoz y la atención física y psicológica de las víctimas, en coordinación con otras medidas de apoyo.

Las situaciones de violencia sobre la mujer afectan también a los menores que se encuentran dentro de su entorno familiar, víctimas directas o indirectas de esta violencia. La Ley contempla también su protección no sólo para la tutela de los derechos de los menores, sino para garantizar de forma efectiva las medidas de protección adoptadas respecto de la mujer.

En ese sentido se elaboran a lo largo de los años distintas leyes que intentan paliar las distintas desigualdades y proteger a la mujer, como la Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de Medidas Concretas en Materia de Seguridad Ciudadana, Violencia Doméstica e Integración Social de los Extranjeros; la Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, o la Ley 27/2003, de 31 de julio, reguladora de la Orden de Protección de las Víctimas de la Violencia Doméstica; además de las leyes aprobadas por diversas Comunidades Autónomas, dentro de su ámbito competencial. Todas ellas han incidido en distintos ámbitos civiles, penales, sociales o educativos a través de sus respectivas normativas.

La Ley orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género de 2004, que contempla medidas a adoptar en el terreno educativo. Con ella se retoma la práctica de la educación en valores y, en ese contexto, la lucha contra la discriminación de las mujeres y contra el machismo. Junto a estos valores, la ley promueve el aprendizaje de las formas de resolución pacífica de los conflictos, la actitud crítica ante las formas violentas de solucionarlos y la educación de afectos y emociones como aspectos cuyo desarrollo es esencial para una convivencia sin agresiones. Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación en estos temas. Esto forma parte de un paquete de medidas incluidas en la ley 1/ 2004 de protección contra la violencia de género.

La ley orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que recoge, como novedad, la promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes y que pretende la prevención de conductas discriminatorias estableciendo criterios de orientación de las políticas públicas en materia de educación.

La Ley orgánica de educación, que asume las medidas educativas recogidas en la Ley contra la violencia de género, e incorpora los principios y los fines de la educación, los de la educación

afectiva y el fomento de valores como la libertad y la igualdad entre hombres y mujeres. Esta ley educativa recoge la no discriminación por razón de género en la admisión del alumnado en los centros y la atención preferente a los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, en su art.3.lo dedica a Planes de sensibilización que desde la responsabilidad del Gobierno del Estado y de manera inmediata a la entrada en vigor de esta Ley, con la consiguiente dotación presupuestaria, pone en marcha un Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género que como mínimo recoja los siguientes elementos:

Que introduzca en el escenario social las nuevas escalas de valores basadas en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, todo ello desde la perspectiva de las relaciones de género.

Dirigido tanto a hombres como a mujeres, desde un trabajo comunitario e intercultural.

Que contemple un amplio programa de formación complementaria y de reciclaje de los profesionales que intervienen en estas situaciones y que controlado por una comisión de amplia participación que se creará en un plazo máximo de un mes, en la que se asegure la presencia de los afectados, las instituciones, los profesionales y de personas de reconocido prestigio social relacionado con el tratamiento de estos temas.

Los poderes públicos, en el marco de sus competencias, impulsarán además campañas de información y sensibilización específicas con el fin de prevenir la violencia de género.

Las campañas de información y sensibilización contra esta forma de violencia se realizarán de manera que se garantice el acceso a las mismas de las personas con discapacidad.

Este artículo de la ley, pone de manifiesto la realidad social y la importancia que tiene que dicha sociedad sea consciente del papel tan importante que juega dentro de la erradicación de dicha violencia la participación activa, la sensibilización, el reconocimiento del papel que hay que tener activo, no volver la cabeza hacia otro lado cuando se conoce que hay en el entorno cercano violencia de género, por lo que las medidas de sensibilización quieren despertar el sentir de la sociedad en general, así como las medidas preventivas y formativas por parte de personas que aporten sus conocimientos para la formación que lleve a cabo la erradicación de la violencia, y no solo la de personas con una formación reconocida, sino también contar con la opinión de

dichas víctimas para que de manera conjunta se pueda avanzar en la prevención y lucha de este fenómeno social que avanza cada vez más deprisa azotando a todos los sectores de la sociedad, sin distinción de clases sociales, y lo más importante, cada vez son más los menores que lo están padeciendo y que por miedo o falta de formación e información ven como normal unas relaciones en las cuales “el exceso de amor” les orgullece y normaliza.

En el ámbito educativo se contemplan una serie de artículos que pretenden a través de la educación prevenir y sensibilizar a la comunidad educativa, hay una clara declaración de intenciones normativas que en la propia práctica educativa no todos los centros se preocupan de que se cumpla dicha normativa, sobre todo en lo referente a los consejos escolares en los cuales habla de la presencia de personal propio del instituto de la mujer y de asociaciones de mujeres para trabajar de forma conjunta. En el artículo 4. Principios y valores del sistema educativo, refiere lo siguiente:

1. El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.

2. La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en la infancia el aprendizaje en la resolución pacífica de conflictos.

3. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado su capacidad para adquirir habilidades en la resolución pacífica de conflictos y para comprender y respetar la igualdad entre géneros.

4. La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para relacionarse con los demás de forma pacífica y para conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.

5. El Bachillerato y la Formación Profesional contribuirán a desarrollar en el alumnado la capacidad para consolidar su madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable y autónoma y para analizar y valorar críticamente las desigualdades de género y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

6. La Enseñanza para las personas adultas incluirá entre sus objetivos desarrollar actividades en la resolución pacífica de conflictos y fomentar el respeto a la dignidad de las personas y a la igualdad entre hombres y mujeres.

7. Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal.

Es importante el artículo 5 porque habla sobre la escolarización inmediata en caso de violencia de género que pretende la protección de un derecho fundamental de los menores, el derecho a la educación.

Las Administraciones competentes deberán prever la escolarización inmediata de los hijos que se vean afectados por un cambio de residencia derivada de actos de violencia de género.

El artículo 6 pretende garantizar la efectiva igualdad entre hombres y mujeres, y para ello las administraciones educativas velarán para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres.

En el artículo 7, de formación inicial y permanente del profesorado, las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para:

a) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

b) La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

c) La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas.

d) El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.

En el artículo 8, participación en los Consejos Escolares, se adoptarán las medidas precisas para asegurar que los Consejos Escolares impulsen la adopción de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Con el mismo fin, en el Consejo Escolar del Estado se asegurará la representación del Instituto de la Mujer y de las organizaciones que defiendan los intereses de las mujeres, con implantación en todo el territorio nacional.

En el artículo 9, Actuación de la inspección educativa, los servicios de inspección educativa velarán por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en este capítulo en el sistema educativo destinados a fomentar la igualdad real entre mujeres y hombres.

2.3 Revisión de Investigaciones previas

Revisión Bibliográfica por Temáticas

La revisión bibliográfica tiene como base el objeto de estudio cuyo fin es conseguir los objetivos propuestos, la hemos realizado a partir de palabras clave que nos han llevado a la obtención de conceptos que fundamentan nuestra teoría y que nos desvelan lo que hay escrito sobre dicha temática, nos parece fundamental conocer lo que diferentes autores argumentan sobre estas temáticas y su posible relación.

Violencia de género, Violencia y Adolescencia

TÍTULO: Aspectos psicosociales de la violencia juvenil. Revista de estudios de juventud N° 62. Ministerio de igualdad y asuntos sociales.

AUTOR: Álvarez-Cienfuegos, A y Egea, M. (2003).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Esta investigación se centra en diferenciar conceptos como agresividad y violencia que según ellos la psicología contribuye a confundir.

Según ellos es de vital importancia las relaciones que se establecen a edades tempranas debido a la enorme plasticidad que existe en ese momento y que es crucial para su desarrollo evolutivo.

La adolescencia define nuestra identidad, por lo que definen, en vez de clasificar al adolescente con conductas violentas.

También hace distinción del concepto "hostilidad" como un término que no presenta ambigüedad como le ocurre al concepto de agresividad, la define como una fuerza destructiva que puede o no ser consciente.

Los objetivos que se propone esta investigación son aclarar conceptos que han perpetuado como inamovibles y claros debido a la mala interpretación que según ellos se hacen desde la psicología.

METODOLOGÍA: Repaso de investigaciones que desarrollan teorías sobre la agresividad.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

Un comportamiento anti social no tiene porque ser o conllevar un tipo de patología, es a partir de la edad adulta cuando se puede diagnosticar trastornos de la personalidad.

Todos los estudios la conducta antisocial es heterogénea y va desde actividades arriesgadas, comportamientos agresivos, uso y abuso de drogas hasta enfrentamientos con la autoridad y actos delictivos.

TÍTULO: Educación, Adolescencia y Violencia de género: Les Amour Finissent un Jour. Universidad de la Laguna. Tenerife.

AUTOR: Barragán, F. (2006).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Se centra en una revisión de varias investigaciones desarrolladas en diferentes países europeos, ponen la mirada en el desarrollo de proyectos para la prevención de la violencia. Se fundamenta en la desvinculación de la masculinidad patriarcal de la violencia de género planteando alternativas basadas en la resolución de conflictos, la educación sentimental y la cultura de paz, incluyendo las relaciones entre interculturalidad y violencia de género. Desde la perspectiva educativa la función de la educación patriarcal es perpetuar las jerarquías de género basadas en el heterocentrismo, por lo que la defensa de la heterosexualidad como cultura hegemónica cumple la función de perpetuar la opresión utilizando la violencia: excluir o someter a la invisibilidad una cultura sexual en el currículum que implica un ejercicio ilegítimo de poder. También se apoya en la teoría de la reproducción social de Bourdieu y Passeron que según ellos ha dado lugar a la teoría de la violencia simbólica cuya pretensión es explicar como algunos grupos pueden participar en la definición de cuál es la cultura dominante y a través de que mecanismos se legitiman.

MÉTODO: Investigación-Acción.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES: Concluyen diciendo que "los jardines secretos" y "las tierras prometidas" son la representación de espacios privados y públicos sin violencia que fortalezcan nuestra defensa individual y grupal, las tierras prometidas serán la expansión a toda la sociedad de una concepción de las relaciones humanas basadas en la equidad, la abolición del sufrimiento por violencia, la injusticia y la opresión.

TÍTULO: Género, embarazo y adolescencia. Modelos familiares, redes de apoyo y construcción de proyectos personales desde la perspectiva de los adolescentes. Revista de Investigación Educativa Ciencias Sociales. Vol.8 N°2, pp 161-182.

AUTOR: Colombo G, Pombo G, Luxardo N. (2012).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS:

Se fundamenta en una investigación empírica construida a partir de entrevistas dirigidas a adolescentes que consultaron los servicios sociales de un hospital de Buenos Aires, se basaban en modelos de género de los padres desde las miradas de los adolescentes, redes de apoyo entre amigos y familiares, vecinos, distribución de tareas entre las parejas de los adolescentes, actitudes frente a una noticia de embarazo, proyectos personales, profesionales y laborales.

Los objetivos son conocer que actitudes tienen los adolescentes en las relaciones que construyen con su entorno más próximo, si reproducen los modelos adquiridos en su familia.

MÉTODO: Entrevistas estructuradas y abiertas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

Por una parte hay adolescentes que perpetúan los roles de género convencionales sustentados en una división de tareas y roles según género.

Otros que muestran en sus narrativas rupturas respecto a las normativas de género y reproducen estereotipos.

Por otro lado hay adolescentes que disocian la normatividad femenina hegemónica y que están a favor de la participación protagónica de la mujer en la esfera pública y del reparto equitativo de las tareas domésticas y del cuidado del hogar.

TÍTULO: Adolescencia, Sexismo y Violencia de Género. Papeles del Psicólogo, Vol. 23, N°084, pp. 35-44. Madrid.

AUTOR: Díaz-Aguado, Mª, J. (2003).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: La investigación pretende diseñar un programa basado en el aprendizaje cooperativo y la discusión de grupos heterogéneos, partiendo desde una perspectiva universal sobre el valor de la igualdad y los derechos humanos.

MÉTODO: Investigación-Acción

RESULTADOS Y CONCLUSIONES: La autora concluye que para construir la igualdad y prevenir la violencia contra las mujeres es preciso incluir en el currículum un aprendizaje cooperativo y heterogéneo, incluir la perspectiva de género desde los derechos humanos, desarrollar habilidades personales y luchar contra el sexismo y la violencia favoreciendo cambios cognitivos.

TÍTULO: Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, Vol. 23, N°2, pp. 252-259. Universidad de Madrid.

AUTOR: Díaz-Aguado, Mª, J. (2011).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Este artículo analiza los resultados de los estudios sobre aprendizaje y convivencia escolar desde una perspectiva de género, prestando especial atención a los estudios de la Unidad de Psicología Preventiva (UCM), sobre todo el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en España, con una muestra de 22.247 adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. En él se encuentra que las alumnas están sobrerrepresentadas en indicadores positivos y los alumnos en los negativos, tanto en adaptación académica como en convivencia. La mejor situación académica de las mujeres puede explicarse por su mayor tendencia a superar el sexismo, identificándose con valores tradicionalmente masculinos, como el éxito, sin renunciar a los femeninos, como la empatía. A partir de lo cual: 1) se propone extender las ventajas que el avance hacia la igualdad puede tener también para los hombres; 2) se reconoce que compartir espacio y actividad académica son condiciones necesarias pero no suficientes para la construcción de la igualdad; 3) y que la mejora de la convivencia escolar debe llevarse a cabo desde una perspectiva integral y de género que contribuya a prevenir todo tipo de violencia, incluida la violencia contra las mujeres.

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

MÉTODO: Investigación-Acción.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES: La autora concluye con que no hay estudios suficientemente empíricos que tengan un rigor metodológico que demuestre la superior eficacia de la educación segregada sobre la mixta, y alude deficiencias en torno a la representatividad de la muestra, problemas de diseño y análisis estadístico y falta de estudios sobre cuestiones educativas que vayan más allá del rendimiento.

Para erradicar esta problemática propone un construir un modelo diferente basado en la erradicación de las influencias que proceden del resto de la sociedad adoptando una perspectiva de género que mejore el aprendizaje y la convivencia escolar, una superación del sexismo en el que el hombre también lo vea como una ganancia para él, el sexismo tiene varios componentes: cognitivo que hace que se vea como las diferencias sociales o psicológicas entre hombres y mujeres que surgen de forma automática sin tener en cuenta que son influenciadas por la historia, la cultura o el aprendizaje, el componente emocional que gira en torno a como se construye la identidad y que asocia lo femenino con debilidad y sumisión y lo masculino con fuerza y control absoluto, el último componente es el conductual que hace que se lleve a la práctica este sexismo a través de la discriminación y la violencia.

TÍTULO: Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia. Ministerio de Sanidad, Política e Igualdad. Enlace desde: <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com>

AUTOR: Díaz-Aguado, M.J y Carvajal, M.L. (Dir.), (2011).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: El reconocimiento del papel crucial que la escuela puede y debe desempeñar en la superación del sexismo y la violencia de género está hoy generalizado en nuestra sociedad, que suele destacar la necesidad del cambio generacional desde la educación como la herramienta fundamental para superar estos problemas. Pero llevar a la práctica este principio es más difícil de lo que suele suponerse. No basta con que la escuela no sea sexista, sino que exige contrarrestar influencias que proceden del resto de la sociedad, erradicando un modelo ancestral de relación, basado en el dominio y la sumisión, que tiende a reproducirse de una

generación a la siguiente a través de mecanismos fuertemente arraigados.

En función de esta dificultad puede explicarse que junto a los grandes avances hacia la igualdad producidos en los últimos años, especialmente entre la adolescencia y la juventud, siga existiendo una importante resistencia al cambio, que es preciso detectar con rigor y precisión para poder así poner los medios que contribuyan a su superación. Estos medios exigen una cooperación permanente con los organismos que tienen la responsabilidad de la educación.

Para valorar la importancia de este trabajo, conviene tener en cuenta también que el logro de la igualdad y la prevención de la violencia de género están estrechamente relacionados con dos objetivos destacados como prioritarios por los profesionales de la educación: erradicar el abuso y el empleo de la fuerza como modelo de relación y prevenir situaciones de riesgo y de exclusión, ayudando al alumnado a encontrar su lugar en la escuela.

MÉTODO: Investigación-Acción

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Los avances detectados en los cambios generacionales de los adolescentes no es suficiente, hay una gran mayoría que justifica la violencia de género basada en el modelo de dominio-sumisión.

Hay una mayor tendencia a salir del maltrato por parte de las chicas que la que existía anteriormente.

Rechazan la violencia producida dentro del hogar como algo privado, pero también hay un porcentaje alto de chicos que están en contra de las denuncias por el bien de los hijos, hay una mayor tendencia por parte de los chicos a ejercer maltrato en la pareja.

No suelen reconocer como maltrato el abuso emocional a diferencia de las agresiones físicas o las coacciones.

Los adolescentes que han sufrido maltrato difícilmente pueden salir de él ya que justifican la violencia como reacción, el sexismo, el abuso emocional, tienen menor control sobre lo que se vive y menor capacidad para tomar decisiones.

TÍTULO: Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación educativa*, 28 (1), pp 217-232.

AUTOR: García, R; Rebollo, M^a A; Buzón, O; González-Piñal; Barragán, R. Y Ruíz, E. (2010).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS:

Este artículo recoge algunos resultados derivados de un proyecto de excelencia subvencionado por la Junta de Andalucía, cuyo propósito es crear y ofrecer recursos digitales para el diagnóstico de la cultura de género en la escuela. Este artículo presenta los resultados de una escala de actitudes, válida y fiable, que permite medir el grado de predisposición del alumnado hacia la igualdad y la coeducación.

Con este artículo pretendemos conocer las actitudes del alumnado hacia la igualdad. La escala de actitudes obtiene un coeficiente de fiabilidad de 0,91 y una saturación media de los ítems en el componente principal de 0,525. Participan en este estudio 728 alumnos y alumnas de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Sevilla. Los resultados muestran actitudes del alumnado favorables hacia la igualdad, aunque se observan diferencias entre chicos y chicas. Los datos indican que el alumnado presenta mayores déficits en el plano relacional.

MÉTODO: Cuantitativa y Cualitativa.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

Se contrastan empíricamente tres perfiles según su actitud: sexistas, adaptativos e igualitarios.

El alumnado muestra cierta sensibilidad y disposición hacia la cultura de igualdad, siendo más acentuada en los chicos que en las chicas, se destaca más esta sensibilidad en el plano social que en el personal, sin embargo en a nivel sociocultural y personal persisten aún creencias estereotipadas y expectativas diferenciales de rol de género muy marcadas en lo que se refiere a la función social de la mujer asociada a la reproducción y a tareas del cuidado, esto es preocupante ya que las puntuaciones se sitúan a niveles próximos al sexismo y en especial a indicadores que tienen que ver con la justificación de la violencia contra las mujeres y homosexuales.

Los resultados muestran que el perfil adaptativo del alumnado se muestra muy dependiente del contexto social, mostrando sensibilidad sólo en aquellos indicadores presentes en el discurso público. En este sentido, resulta prioritario romper ciertos estereotipos y expectativas sociales de género vinculados al ámbito privado y a las tareas del cuidado. Por otra parte, las bajas puntuaciones en la dimensión relacional, así como las diferencias entre chicos y chicas en este plano aconsejan centrar mayores esfuerzos en la prevención de la violencia de género, educando

en competencias relacionales para la resolución pacífica de conflictos y en estrategias para una convivencia en igualdad.

TÍTULO: Violencia escolar y su vínculo con la violencia de género. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en lucha por sus derechos. N°7

AUTOR: Gallegos, M.C. (2013).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: En los últimos años un tema que ha ido cobrando importancia en la investigación educativa es la violencia presente en los espacios educativos, si bien es cierto que no es un problema nuevo, lo que es novedoso son algunas de las formas en las que actualmente se está presentando y la “naturalidad” con la que se integra a las relaciones entre escolares. En la escuela la violencia toma diferentes rostros, motivo por el cual el objeto de este artículo es abordar la violencia que se da entre compañeros, tomando en cuenta las diferencias y los significados que se le atribuyen en función de su género. Se trata de visibilizar a la violencia escolar como un fenómeno que produce violencia de género; mirar ciertas prácticas cotidianas de los estudiantes implica explorar la forma en que se construyen los vínculos entre mujeres y hombres, así como el componente dominio-sumisión que prevalece en las relaciones asimétricas de poder.

La violencia invisible, estructural y cultural, desde el punto de vista de Pierre Bourdieu (2000), tiene que ver con la violencia simbólica, la cual se entiende como la capacidad para imponer (mediante cualquier medio) no sólo la dominación en sí misma, sino las condiciones para que esta relación asimétrica pueda perpetuarse.

Entre esas condiciones están: la imposición de una visión del mundo (*androcentrismo* y con ello, la superioridad de un género sobre otro), la legitimación de desigualdad de unas clases sociales sobre otras y la clasificación y construcción de los grupos sociales. Así pues, la violencia simbólica, produce las condiciones para que la sociedad se reproduzca a través de las prácticas culturales y con la complicidad de los dominados.

MÉTODO: Investigación-Acción

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: La violencia escolar tiene vínculo con la violencia de género, la cual se mimetiza en tanto se conciben como “normales” y “naturales” ciertas prácticas socioculturales. La mayoría de las investigaciones sobre violencia escolar reconocen que son los hombres quienes se caracterizan por ejercer violencia física y las mujeres por practicar violencia relacional, es decir, la violencia que se ejerce en el marco de los estereotipos de género.

TÍTULO: La violencia en el noviazgo y la perspectiva de género. Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior (EMS).

AUTOR: González, R. Mª. (2008).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Como consecuencia de estas actitudes se presentan altos niveles de estrés y depresión, causados por la violencia y por la sensación de rechazo, sobre todo en las mujeres. Esta situación vivida en la escuela se acentúa por el entorno familiar de las diversos tipos de relaciones de los jóvenes con sus padres, quienes expresaron “nunca nos llevamos bien con ellos”.

Los objetivos de la encuesta se centraron, por un lado, en identificar el contexto, la magnitud y los tipos de violencia, así como la percepción de los jóvenes de aquélla y su manejo para la resolución de conflictos, y, por el otro, en cuantificar la prevalencia de la violencia entre jóvenes hombres y mujeres de 15 a 24 años.

Por otro lado, el comportamiento en el interior de la familia es un factor que influye mucho en la conducta de los jóvenes. Todo comportamiento social se ve reflejado en el ser humano, y así sucede con ellos. Mientras el comportamiento de la familia sea siempre violento, el joven seguirá el patrón de violencia en su conducta. Y mientras el joven crezca dentro de una familia con amor e igualdad con sus hermanos, esto se reflejará en todos los sentidos de su vida.

Todo lo que el joven haya adquirido durante su niñez, e incluso lo que vive en su presente, en todos los espacios donde se desenvuelva, sobre todo en su casa, será un factor determinante, ya que así será su desenvolvimiento en la sociedad en general.

En cuanto a la situación de violencia en el noviazgo, podemos concluir la importancia de la manera en que las

familias educan a los hombres, pues como es una actitud adquirida, el hombre reflejará la situación de su casa en el noviazgo.

En general, podemos advertir que la situación de igualdad de oportunidades de las mujeres respecto a los hombres ha ido avanzando, pero que en algunos lugares se ha quedado estancada. Las tradiciones familiares, que sin lugar a dudas también pesan, han entorpecido el avance en cuanto a la igualdad entre hombres y mujeres.

Por tal motivo, quienes nos dedicamos a la docencia y tenemos un acercamiento mayor con los jóvenes, tenemos la responsabilidad de hablar del tema con ellos, y también de plantearlo como un problema teórico.

MÉTODO: Cuantitativo y Cualitativo.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Las conclusiones a las que llega la autora después de analizar los resultados de la encuesta son:

El nivel de estudios constituye un factor importante para ellos (según las estadísticas), ya que mientras menor nivel de escolaridad haya entre ellos, mayor será la probabilidad de embarazo o de un casamiento prematuro; mientras que, cuando hay mayor escolaridad, menor será el riesgo de embarazo prematuro. Eso es en cuanto a estadísticas de embarazo y a condiciones matrimoniales.

Los resultados de la encuesta evidencian actitudes de intolerancia hacia la diversidad, las actitudes de violencia y el estado de ánimo entre los adolescentes.

TÍTULO: Adolescencia, Grupo de Iguales, Consumo de Drogas y otras sustancias problemáticas. Estudios de Juventud N°62

AUTOR: Herrero M, N. (2003).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: La autora fundamenta su estudio en el uso de drogas y sus consecuencias en derivadas en conductas problemáticas que llevan al uso de la violencia. Dice que no solo es importante su consumo sino también en los modos en el que este consumo se realiza, y las conductas de tipo antisocial que vienen unidas a estas edades adolescentes

MÉTODO: Cualitativa

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Concluye diciendo que las conductas problemáticas aparecen unidas al consumo de drogas y alcohol y que el trabajo socioeducativo y las actividades realizadas con ellos así como la intervención precoz sobre su entorno familiar y social es una estrategia eficaz.

La orientación y asesoramiento a familias y otros mediadores sociales es una buena estrategia preventiva.

TÍTULO: La construcción de la masculinidad y su relación con la violencia de género. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Vol. N°5, PP: 61-84.

AUTOR: López, M.I. (2013)

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Pretende esclarecer el porqué de conceptos como determinantes de un tipo de violencia y no de otra, justifica la elección del término violencia de género haciendo un recorrido sobre la argumentación desde distintas posiciones de estos conceptos, para ello, dice que según los especialistas sería más adecuado utilizar el término "violencia masculina" o "violencia machista", ya que lo más definidor de esta violencia no es que la cometen los hombres sino que se trata de actos motivados y permitidos por el machismo que persiste en la sociedad. No es la sociedad la que ha elegido este nombre sino que es necesario tomar decisiones y actuar firmemente frente a sus manifestaciones, por lo que se proponen términos como: violencia contra las mujeres, de género, machista, terrorismo familiar o terrorismo machista, para aclarar esta diversidad de acepciones la Comisión Europea (1999), sugiere emplear el término específico de maltrato de mujeres para referirse a la violencia ejercida contra las mujeres por su pareja o ex pareja.

El objetivo fundamental es desvelar el por qué de la denominación de violencia de género y no otra, dejando muy claro que la violencia de género no solo comprende la violencia de un hombre contra una mujer en una relación afectiva, sino también todas las acciones sociales, culturales e individuales que atentan contra el bienestar, la salud y los derechos de las mujeres y que se desarrollan contra ellas por el mero hecho de ser mujer.

MÉTODO: Cualitativo.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: La violencia de género se manifiesta de diferentes formas, surge de ese

nuevo posicionamiento de la sociedad que la ve como un problema estructural derivado de unos valores culturales contruidos sobre la desigualdad.

TÍTULO: La responsabilidad de desarraigar la violencia contra las mujeres. Fundación. Fundación seminario de investigación para la Paz. (Ed.). Las Paces de cada día. Colección "Actas".

AUTOR: Lorente, M. (2012).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: El objetivo fundamental de este artículo es desarraigar la violencia contra las mujeres.

El autor se fundamenta en que para conseguirlo es precisa la visibilidad ya que según él sin visibilidad no se puede desarraigar lo que no existe.

Hay una gran dificultad a la hora de hacerlo ya que el problema parte de la sociedad, la historia y la propia cultura del país.

Hay unos referentes de identidad construida que asigna diferentes roles según se sea hombre o mujer. Si se analiza el por qué de la desigualdad se ve que no es algo aparezca de forma puntual en el tiempo por motivos diverso, sino que es una construcción a partir de una toma de conciencia de que esa desigualdad genera unos beneficios, ventajas y privilegios; esta estructura jerarquizada no se limita al género, pero sí nace del género, desde la posición más alta de poder en la cual puede premiar o castigar a la persona que está en una posición inferior, y esto es lo que se debe de abordar cuando se habla de violencia de género.

Si la construcción de la desigualdad es una construcción deseada, voluntaria, para llevar a cabo esa obtención de beneficio, lo que tenemos que hacer para poder desarraigar la violencia, es utilizar ese conocimiento, pero para construir, no ventajas, beneficios o privilegios, sino convivencia.

Si haces políticas partiendo solamente de lo que es el conocimiento de la realidad presente, al final lo que haces es corregir aquello que en ese momento es inadmisibile, corregir los excesos. Ante la violencia de género, tomarla como tal cuando le pega una paliza, pero si le pega un puñetazo, eso no es violencia, es un conflicto familiar; a saber la mujer lo que le ha dicho; también ellas maltratan psicológicamente... Se corrigen los excesos, pero sin significado, sin orientación. De manera diferente, las políticas de igualdad no solo deben ir planteadas a redistribuir los espacios y los tiempos, pues no solo se trata de que haya más o menos mujeres, o que los tiempos en lo privado y en lo público se compensen; que pasen los hombres a lo privado y las mujeres a lo público. No es únicamente eso. Las políticas de igualdad que buscan romper y desarraigar la violencia tienen que acabar con las circunstancias que generan la desigualdad. Esa será la única forma de garantizar esa plataforma sobre la cual seguir creciendo en igualdad y, por lo tanto, en prevención de violencia.

Sobre esa realidad que es una construcción, podremos construir otra realidad. Pero necesitamos la implicación, la responsabilidad de toda la sociedad. Este no es un problema que pueda resolver el Gobierno, ni ninguna ley; es un problema que tiene que resolver la sociedad

MÉTODO: Cualitativo.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: En violencia de género tenemos que ser conscientes de que quien va a resolver el problema va a ser la sociedad; y los gobiernos y las leyes van a ayudar a la sociedad a acabar con el problema. Pero no va a ser un Gobierno, ni ninguna ley, ni nadie personalmente quien acabe con la violencia de género. Se necesita la responsabilidad y la implicación de todas las personas, argumentos y posturas muy críticas con el violento, y muy a favor de la promoción de la igualdad. Y con esa combinación, según el autor, se acabará con la violencia de género y desarrollaremos la igualdad.

TÍTULO: La Nueva Masculinidad Adolescente "Un aprendizaje desde el fracaso". Ponencias primeras jornadas Estatales sobre la condición masculina. Jerez.

AUTOR: Martínez, A. (2001).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Este artículo pretende reflexionar sobre algunas premisas para promover el cambio de masculinidad en los chicos adolescentes. Este trabajo educativo lo abordan, según ellos, desde una posición de partida en la que se ubican y reflexionan sobre la preocupación Institucional y social por cambiar modelos de masculinidad que se cree son motivo entre otros de que se produzca violencia entre los jóvenes, creen que para descartar los modelos de identidad masculino y femenino tradicionales solo es posible si son sustituidos por otros con cierto reconocimiento social, que nos permitan obtener una seguridad a la hora de identificarnos con

ellos.

En la mayoría de las ocasiones se percibe al chico adolescente más como un machista en potencia, que como un posible hombre más igualitario. Esta percepción es el principal problema.

Para hacer efectivos todos estos cambios, no basta con una voluntad política o legislativa, ni con una mayor sensibilización de las fuerzas sociales o de un sector de la sociedad, es necesario también un cambio del marco de referencia que nos guía a la hora de interpretar la realidad y las relaciones entre las personas. Descartar los modelos de identidad masculino y femenino tradicionales solo es posible si son sustituidos por otros con cierto reconocimiento social, que nos permitan obtener una seguridad a la hora de identificarnos con ellos.

Por tanto todas estas medidas tendentes a cuestionar actitudes sexistas y fomentar espacios de convivencia en igualdad, deben ir acompañadas de actuaciones preventivas y de aprendizaje positivo, destinadas sobre todo al sector más joven de la población.

La mayoría de los chicos han visto como sus padres fracasaban intentando alcanzar las expectativas de género que les imponía el modelo masculino tradicional. A la vez que dejaban por el camino sus posibilidades de ser otros hombres distintos, quizás más felices. La mayoría de los hombres se aferra aún a ese modelo de ser hombre aprendido de sus abuelos y ven como los privilegios de los que antes disfrutaban están cada vez más cuestionados socialmente.

MÉTODO: Cualitativo.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: El autor concluye diciendo que esa indefinición de modelos masculinos acentúa que en los chicos la construcción de su identidad se haga por oposición a las chicas (identidad excluyente; soy lo que tu no eres o lo contrario de ti). Esto determina modelos opuestos de relación, amistad, etc., impidiendo la construcción de modelos compatibles que permitan avanzar hacia espacios de igualdad.

TÍTULO: Prevenir la violencia cambiando la forma de ser hombre entre los jóvenes. Revista de Estudios de la Juventud. Nº 86.

AUTOR: Martínez, A. (2009).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Este artículo dice que para prevenir las conductas violentas hacia las mujeres por parte de los jóvenes hay que apostar por modificar el modelo masculino hegemónico que la justifica y la sustenta. Se analizarán algunas premisas necesarias para apoyar el tránsito de los varones jóvenes hacia modelos de masculinidad más igualitarios, hacia otras maneras de ser y sentirse hombres que no conlleven el ejercicio de la dominación y el poder como una forma de mantener privilegios.

El objetivo no es generar cambios inmediatos en los chicos, sino dotarlos de experiencias gratificantes en las que han podido actuar, opinar o imaginarse un hombre distinto del que se esperaba de él.

Analizan como deconstruir y construir la masculinidad adolescente utilizando el grupo de iguales como motor de cambio.

Lo hace a través de talleres donde visualizan imágenes que comparten y que intentan desmitificar roles y estereotipos de género, pretende que cambien en su actitud, cuestionándose a sí mismos, poniendo obstáculos que tienen que solventar y cada uno da su opinión, que va desde lo individual, lo que cada uno piensa a lo colectivo, cómo lo ven los demás, utiliza el método pedagógico de Paulo Freire de codificar y descodificar, se ven vivencias de la masculinidad que sería la codificación y con el grupo se trabaja de forma creativa aportando cambios, que sería la descodificación

MÉTODO: Investigación- Acción

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Concluye diciendo que un modelo nuevo de masculinidad es posible, se trata de que los jóvenes vean a través de experiencias como pueden cambiar y construir identidades que no les vienen impuestas por la sociedad ni por la familia.

TÍTULO: La conducta violenta en grupos juveniles: características descriptivas. Estudios de la Juventud. N° 62.

AUTOR: Scandriolo, B. López, J. Martínez, J.M., Martín, M^a. J. San José, M^a.C. y Martín, A. (2003).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: El presente trabajo presenta un análisis descriptivo de carácter cualitativo sobre algunos aspectos de la violencia juvenil grupal, a partir del análisis de los resultados de entrevistas realizadas a un total de 41 jóvenes de la Comunidad de Madrid con diferentes grados de implicación en conductas de violencia grupal.

Los resultados ponen de manifiesto que dicha conducta, lejos de constituir un fenómeno en el que primen elementos de irracionalidad o desviación individual, corresponde a un comportamiento estructurado en un sistema de normas, actitudes y recursos conductuales que determinan los contextos y los motivos que justifican el comportamiento violento, las repercusiones positivas que acarrea y las formas para reducir al mínimo los perjuicios que ocasiona. Dejan patente, a su vez, que tal sistema se integra, se elabora y se hace inteligible dentro de una sub-cultura, que permite dar sentido a las acciones bajo una determinada visión del mundo y que marca un proceso socializador que cumple funciones específicas para la persona que lo asume.

MÉTODO: Cualitativo.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: En primer lugar las conductas violentas son un comportamiento estructurado en un sistema de normas, actitudes y recursos conductuales que determinan los contextos y los motivos que la justifican, las repercusiones positivas que acarrea y las formas para reducir al mínimo los perjuicios que ocasiona.

En segundo lugar, tal sistema se integra, se elabora y se hace inteligible dentro de una sub- cultura, que permite dar sentido a las propias acciones bajo una determinada visión del mundo.

En tercer lugar, la adhesión a este sistema por parte del joven que en ella se implica delinea un proceso de socialización concreto que conlleva una funcionalidad tanto para el joven que la asume como para el grupo en el que se integra.

Por último, dicha conducta se encuadra y cobra sentido en un contexto social determinado, y representa un elemento genuinamente derivado y sustentado por una sociedad a la que los que intentamos describir, comprender y prevenir la violencia juvenil, pertenecemos. De ahí que nuestro cometido tenga una doble vertiente: asumir como sociedad la responsabilidad que nos compete como promotores indirectos de espacios en los cuales la violencia tiene sentido y asumir también la responsabilidad de abrir nuevos espacios en los cuales deje de tenerlo.

TÍTULO: Inclusión de la perspectiva de género en la educación de los tres a los seis años. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Burgos.

AUTOR: Abascal, I. (2012).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: El artículo hace una revisión histórica de la violencia de género, desde el punto de vista legislativo nacional y en concreto de Castilla y León, también revisa la legislación educativa sobre violencia de género y analiza que tratamiento se le da por parte del profesorado, (currículum oculto), y por parte de la propia familia.

Hace un recorrido analítico sobre lo que dicen las investigaciones en lo referente a la inclusión de la perspectiva de violencia de género en la etapa de los 3 a los 6 años, una aproximación reflexiva de numerosos autores.

Plantea una revisión histórica de la presencia de las niñas en las aulas y porque se abrió la puerta en el ámbito educativo de las mujeres y en qué condiciones, ya que considera clave a la hora de explicar los prejuicios sexistas en la escuela.

Asimismo la mayoritaria presencia de mujeres en el profesorado de educación infantil, él porque es causa de estudio. Si la falta de hombres en estas responsabilidades educativas es una Inclusión de la perspectiva de género en la educación de los tres a los seis años.

En esta línea, este documento incluye opiniones y apreciaciones sobre la jerarquía escolar y cómo la presencia de la mujer en la docencia es inversamente proporcional al grado de la enseñanza.

La interrelación entre los dos miembros de la pareja relativa a cómo comparten labores y obligaciones domésticas,

y de qué manera ésta influye en la concepción que el pequeño/a forma sobre las figuras masculina y femenina.

Lamas (1996) asegura que no se puede gobernar ni impulsar una buena administración pública simplemente respondiendo con una normatividad jurídica que consagre la igualdad entre hombres y mujeres; se necesitan medidas proactivas, afirmativas, que detecten y corrijan los persistentes, sutiles y ocultos factores que ponen a las féminas en desventaja frente a los varones, provocando que quienes las evalúan y contratan tengan dudas sobre sus capacidades políticas o laborales, opina que la perspectiva de género desde la educación debe abarcar varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas, hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras. Así como en el ámbito laboral es importante suprimir la discriminación que afecta a la población femenina, en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos.

Para Díaz-Aguado y Martín Seoane (2011), llevar a la práctica la superación del machismo en el ámbito educativo es más difícil de lo que suele suponerse, puesto que no es suficiente con que la escuela no sea sexista, sino que exige contrarrestar influencias que proceden del resto de la sociedad, erradicando un modelo ancestral de relación, que tiende a reproducirse de una generación a la siguiente a través de mecanismos fuertemente arraigados.

Al final, hace una propuesta de investigación a seguir que va más allá de lo que trata dicho documento, analizando de forma rigurosa la inclusión de la perspectiva de género en la etapa de los 3 a los 6 años, con una población definida.

MÉTODO: La metodología que utiliza es narrativo-descriptiva, haciendo una revisión histórica y reflexiva de conceptos, leyes e investigaciones de diferentes autores.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Según la autora, se tiende a infravalorar las consecuencias de nuestras acciones como espejo para el pequeño/a, y valora la gran importancia de las campañas en las cuales se deja ver actitudes machistas que no se le da la menor importancia, y que la tienen, por ejemplo: “justificación de crimen pasional”, o “celos por amor”, que son la gestación de desigualdades, por lo que considera crucial en esta etapa que se le de gran importancia a todo gesto o conducta de connotación machista ya que es el espejo donde el niño/a empieza a mirar y a reproducir.

TÍTULO: Aspectos psicosociales de la violencia juvenil. Revista de estudios de juventud N° 62. PP: 42-62. Ministerio de igualdad y asuntos sociales.

AUTOR: Álvarez-Cienfuegos, A y Egea, M. (2003).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Esta investigación se centra en diferenciar conceptos como agresividad y violencia que según ellos la psicología contribuye a confundir.

Según ellos es de vital importancia las relaciones que se establecen a edades tempranas debido a la enorme plasticidad que existe en ese momento y que es crucial para su desarrollo evolutivo.

La adolescencia define nuestra identidad, por lo que definen, en vez de clasificar al adolescente con conductas violentas.

También hace distinción del concepto “hostilidad” como un término que no presenta ambigüedad como le ocurre al concepto de agresividad, la define como una fuerza destructiva que puede o no ser consciente.

Los objetivos que se propone esta investigación son aclarar conceptos que han perpetuado como inamovibles y claros debido a la mala interpretación que según ellos se hacen desde la psicología.

MÉTODO: Descriptivo-narrativo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

Las conclusiones a las que llegan los autores del artículo es que un comportamiento anti social no tiene porque ser o conllevar un tipo de patología y es a partir de la edad adulta cuando se puede diagnosticar trastornos de la personalidad.

Hay que prevenir la violencia desde sus inicios, es importante analizar las causas, si son filogenéticas o externas, el niño/a, sobre todo el niño, empieza a manifestar la agresividad al inicio de la edad escolar y ahí es importante que se empiece a considerar y estudiar las causas, es muy importante a la hora de “corregir” el ser coherente con lo que se dice y lo que se hace.

TÍTULO: Los actores de la violencia escolar. Revista de Estudios de Educación. Nº62. Pp.: 57-62.

AUTOR: Avellanosa, B. (2003).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: El trabajo es una reflexión sobre los agentes de la violencia escolar. En cada clase, en cada centro existen alumnos que juegan papeles diferentes alrededor del tema común de la violencia. Unos son verdugos y otras víctimas. Entre ellos la mayoría de los alumnos, que participan pasivamente con proximidad a los violentos que expresan sentimientos que ellos no se atreven a reflejar. Desde los primeros cursos niños y niñas se identifican con alguno de los personajes. Su identificación tiene que ver con su propia historia y el ambiente familiar.

Los profesores deben conocer a sus personajes para que su papel en el terreno de la violencia pueda permitir aclarar los sentimientos subyacentes y los roles de sus alumnos. Plantean la posibilidad de formación del profesorado en técnicas de resolución de conflictos frente a las situaciones violentas.

El enfoque es distinto porque el ámbito al cual se dedican es diferente aunque el fondo sea el mismo: niños con problemas, una trabaja en un hospital como psiquiatra y la otra autora trabaja en el ámbito educativo como psicopedagoga.

MÉTODO: Descriptivo-narrativo.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Propone una resolución de conflictos que va desde la teoría a la práctica, no hay una receta "mágica", va a depender del conflicto en sí y del propio docente que escoja la forma de resolverlo, proponen sobre todo trabajar en grupos en el aula y exponer el problema que surja para resolverlo desde la empatía, en unos casos y en otros que se resuelvan con agentes externos al propio centro, porque consideran que es una forma de que el niño/ se exprese con más libertad.

Opina que el problema se empieza a vislumbrar desde edades muy tempranas, en la etapa de educación infantil, y que es en el momento en el que empieza a surgir el problema cuando hay que solucionarlo entre la familia y el docente.

TÍTULO: Coeducación Vs Estereotipos sexistas, Propuestas coeducativas para educación física. Trabajo de fin de Máster. Universidad de la Rioja.

AUTOR: Balber. (2012).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: El objetivo principal de este trabajo es analizar los estereotipos sexistas que muestra el alumnado en su día a día, especialmente en el área de Educación Física, y mostrar que la herramienta clave para el cambio de actitud social es la coeducación. Para ello, se hace un estudio de las diferencias históricas entre mujeres y hombres, mostrando cómo el androcentrismo, el sistema género-género y el patriarcado son sus principales causas. Se ejemplifica cómo los estereotipos sexistas se perpetúan en nuestra sociedad, y se dan propuestas de mejora generales para la ciudadanía, y otras más específicas para los centros educativos. Se analizan los Proyectos Educativos de ochenta institutos para comprobar si usan un lenguaje sexista o si se proponen la igualdad de género como objetivo. Los resultados obtenidos son preocupantes, pues muestran que un 78,75% de los centros no trabaja coeducativamente. Por eso, el trabajo insiste en la importancia de coeducar y de valorar a todas las personas a través de las palabras, las acciones y las relaciones, independientemente de su género. Es decir, se demuestra cómo el profesorado puede cambiar algunos valores sociales, deconstruyendo estereotipos sexistas y preparando a su alumnado para un futuro mejor.

MÉTODO: Utiliza una metodología cuantitativa, la muestra son 80 centros, 40 privados y 40 concertados, escogidos al azar con un criterio de elección categorizado en "coeducación" de búsqueda en Google, que el P.E.C. esté redactado después de la LOE de 2006 y en I.E.S.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Los resultados se basan en la reflexión del Proyecto Educativo de Centro (PEC) siguiendo las pautas establecidas de coeducación por el departamento de enseñanza de la Generalitat de Cataluña.

Si aparece o no el termino coeducación, si se hace una definición de dicho termino, si están incluidos en los objetivos del centro, si se emplean formas genéricas o masculino y femenino para referirse a las personas de la comunidad educativa, analizando el lenguaje utilizado en la elaboración del PEC, alumno/a o alumnado, profesor/a o profesorado..

Han establecido unos criterios de selección en cuanto a si un centro es coeducativo o no, basándose en tres criterios: 1º que estuviera la coeducación como objetivo del centro, 2º si el texto era integrador con toda la comunidad educativa, nombrando por igual al género masculino como femenino, y en 3º lugar se descartaron los

centros en los cuales aparecía el termino coeducación como mera definición de lo redactado en la LOE.

Un 20% utiliza un lenguaje coeducativo, más del 64% utiliza un lenguaje genérico.

De los 40 centros concertados analizados, 39 utilizan un lenguaje genérico y de los públicos 20 de 40 utilizan un lenguaje coeducativo, por lo que se concluye que la publica utiliza un lenguaje más coeducativo que la concertada.

En líneas generales un 63% de los centros concertados no son coeducativos y un 17% de los centros públicos no son coeducativos.

TÍTULO: Historia de la Coeducación. Pp.: 8-18. Junta de Andalucía. Sevilla.

AUTOR: Ballarin, P. (2006).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: La autora hace un recorrido histórico de lo que ha significado el término coeducación en el ámbito escolar sin olvidar su significado social.

Empieza a analizar la situación desde 1911, con la Real Orden de 25 de Febrero de 1911, que se permitió las escuelas mixtas siempre que el ambiente de la escuela o pueblo fuera favorable. En 1931-33, con la primera República y la llegada al Ministerio de Instrucción Pública de Giner de los Ríos, entre otros, convirtió en mixtos los Instituto, las Escuelas Normales y las escuelas primarias anejas a estas, pero no existía una coeducación en las escuelas primarias hasta la Orden del 9 de septiembre de 1937, en las escuelas de la zona Republicana, aunque no impidió que se produjeran separaciones en los planes de estudios propio del género. Esto quedó truncado durante el largo periodo franquista.

Fue en el 1970 con la Ley General de Educación donde poco a poco se empezó a implantar las escuelas mixtas aunque con una educación diferenciada según el género.

A partir de la creación el 1983 del Instituto de la Mujer, como organismo autónomo dentro del Ministerio de Cultura, con el primer gobierno del PSOE, cuando se comenzó a fomentar y promocionar las condiciones que facilitarían la igualdad social de ambos géneros, así como su participación en la vida política, cultural, social y económica, aunque la igualdad de oportunidades no conllevaba la igualdad de trato ni de resultados.

Se denunció el sexismo del lenguaje y el androcentrismo científico, así como la discriminación de la propia organización escolar.

La introducción del concepto de género, a pesar de su dificultad lingüística, permitió nuevos desarrollos teóricos y metodológicos y facilitó la distinción entre hechos biológicos y sociales explicando que no por el hecho de tener diferencias conllevaba tener capacidades o aptitudes diferentes.

Se denunciaba con estudios e investigaciones las diferencias que marcaban los libros de texto y desde la propia etapa de infantil en la cual se prestaba más atención por el hecho de ser niño, muchos de los valores democráticos quedaban en entredicho en la misma organización escolar así como la presencia de la mujer en el mercado laboral y en el sistema educativo, ocupándose de los más pequeños como una "extensión propia de su papel materno".

Por primera vez la LOGSE (1990), reconoce la discriminación por géneros en el sistema educativo, y la necesidad de diseñar un currículum que potenciara la coeducación de manera transversal.

MÉTODO: Descriptivo-Narrativo.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Esto trajo consigo el incremento de estudios que hacían "visible" la discriminación social en las escuelas mixtas.

Estudios recientes sobre libros de texto editados entre (1996-97), para medir los cambios que se han producido muestran que las cosas han cambiado poco, aunque denotaban un cambio, el lenguaje sexista y estereotipado no ha cesado.

Es de gran importancia utilizar el espacio educativo para producir una verdadera coeducación, reconociendo la diversidad.

Hoy en día la socialización familiar está "liberando" a las chicas de responsabilidades domésticas y los chicos carentes de "modelos masculinos", hacen que se vaya en la dirección correcta en la cual tanto ella como él tienen el mismo derecho a luchar por el éxito profesional, por lo que es fundamental que desde la educación se formen en igualdad de conocimientos y capacidades, esa es la mejor garantía de coeducación.

TÍTULO: Educación, Adolescencia y Violencia de Género: Les Amour Finissent un Jour. Universidad de la Laguna. Tenerife.

AUTOR: Barragán, F. (2006).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Se revisan varios proyectos desarrollados en diferentes países europeos para la prevención de la violencia y la utilización de la investigación acción en el desarrollo de los programas educativos. El programa Educación para el presente sin violencia trata de desvincular la masculinidad patriarcal de la violencia de género planteando alternativas basadas en la resolución de conflictos, la educación sentimental y la cultura de paz, incluyendo las relaciones entre interculturalidad y violencia de género.

Es una investigación crítica que pretende generar un proceso de reflexiones colectivas a partir de un problema planteado como es el de las masculinidades, la violencia de género y la interculturalidad y el desarrollo de acciones conjuntas entre el profesorado de los centros y los equipos de investigación externos a los mismos.

El objetivo básico del presente artículo es explicar la expresión de la violencia de género como fruto de la socialización diferencial y los procesos de legitimación social y cultural de la violencia.

MÉTODO: Investigación-Acción.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Los resultados de la evaluación demuestran que aunque no exista una preferencia mayoritaria en defensa de la segregación pedagógica, se pone de manifiesto las ventajas de trabajar temporalmente en entornos pedagógicos segregados.

La evaluación realizada por el alumnado del programa de intervención se produce una valoración positiva de la segregación, porque contribuye a que los chicos se conozcan mejor entre si, toman conciencia de cómo pueden cambiar y en qué dirección hacerlo, sin embargo en los temas de interculturalidad no es recomendable el uso de la segregación.

Por último señalar que se produce un cambio en sus comportamientos, sus concepciones y sus sentimientos en un casi un 70% del alumnado aunque un dato preocupante es la emergencia de un grupo de chicas (en torno al 10% de la población) que a pesar de declarar en las evaluaciones que ahora conocen los efectos de la violencia psicológica, afirman que la seguirán utilizando.

El cambio de valores es evidente y hemos de estar preparadas para un fuerte desgaste emocional pero también hemos de recordar que si logramos que las relaciones interpersonales y el amor no se fundamenten en las relaciones de poder patriarcales sino en el respeto de los derechos humanos y la equidad de género será posible un final feliz.

TÍTULO: Los significados de la inmigración en el contexto de las relaciones adolescentes: un análisis etnográfico. Revista de Estudios de Juventud. N°62. PP: 65-78.

AUTOR: D. Angelo, E. Pozo, P. y Viadero, D.

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: El artículo trata desde una visión psicopedagógica las problemáticas que presentan los y las jóvenes cuando reclaman, no de muy buena manera, su autonomía y su permiso para crecer.

Con la intención de comprender las realidades sociales que ellos y ellas construyen en continua interrelación con los demás, así como sus aprendizajes (y sus "no aprendizajes"), se opta por escuchar sus propias voces para interpretarlas desde un marco explicativo de corte integrador, planteamiento imprescindible para comprender los comportamientos humanos, más aún, cuando éstos se retroalimentan en contextos comunicativos cargados de incertidumbre. Hoy, estos contextos se perfilan, entre otras muchas variables, con culturas diversas, vivencias distantes, desencuentros incomprensibles, llegadas sorprendentes, en resumen, con una inmigración desconocida.

MÉTODO: Es una investigación etnográfica de tipo Descriptiva-Narrativa.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Hay una puesta en común de una entrevista y el comentario de un barómetro de valores, formando varios grupos de discusión, uno formado por alumnado de compensatoria social, otro por los familiares de dicho alumnado y otro grupo formado por el profesorado.

La puesta en común de la entrevista anteriormente realizada para todos los grupos, y el comentario de un barómetro de valores para el primer grupo.

Se analiza la inmigración en el contexto de las relaciones adolescentes, se hace un seguimiento de la narrativa aportada de los tres grupos de discusión, se expresan en tres categorías:

- 1- Construcción de la identidad e interculturalidad

- 2- Representación de la realidad Multicultural
- 3- Límites y poder en relaciones con pares inmigrantes

Se realiza un entrecruzamiento triangular de las mismas para caracterizar los significados de los adolescentes respecto a la presencia de inmigrantes en su entorno.

Los resultados hablan sobre los grupos analizados que tienen unas actitudes aparentemente racistas, agresivas, xenófobas, discriminatorias..., que en realidad oculta un desconocimiento del "otro", del distinto, de lo nuevo o lo inestable, todo esto unido a la construcción de una identidad hedonista, inmediata y dependiente que impide la relación y comunicación que establezca la relación e inclusión de todos.

Propone un cambio de perspectiva desde la organización de las relaciones familiares, una formación por parte del profesorado a todos los niveles educativos, empezando por primaria y desde el campo de la investigación, generar marcos interpretativos que ayuden a la inclusión y comprensión social de todas las culturas, y ayudar a la construcción de proyectos de vida desde la autonomía emocional y el seguimiento educativo a adolescentes en su medio de convivencia.

TÍTULO: Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. Revista de Estudios de Juventud. Nº62. PP: 65-78.

AUTOR: Del Barrio, C. Van der Meulen, K. Y GUTIERREZ. (2003). Revista de Estudios de Juventud. Nº62. Pp.: 65-78.

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Suele verse la violencia en la escuela como un problema en aumento. Sin embargo, las observaciones o explicaciones a menudo aparecen sesgadas sin diferenciar términos próximos como agresión o maltrato, o reduciéndolos a una de sus acepciones (agresión física), todo lo cual hace más difícil lograr una comprensión de los diversos problemas y su distinta relevancia en la situación actual. En este trabajo, tras una definición de los distintos fenómenos, se presentan las percepciones de estudiantes y profesores acerca de la victimización entre escolares, como tipo particular de agresión, a partir de diversos estudios en los que han participado los autores, que permiten integrar distintas perspectivas del problema: el estudio nacional incluido en el Informe del Defensor del Pueblo, un estudio de caso acerca de la situación en una ciudad y un estudio retrospectivo acerca de las experiencias de victimización vividas en el pasado escolar.

MÉTODO: Cuantitativo-Cualitativo.

Utilizan cuestionarios que recaban una triple información del alumnado (como testigo, víctima (alguna forma de maltrato) o agresor, así como del docente desde su doble perspectiva de profesor de aula y de jefe de estudios en todo el centro. Se estudian las variables relevantes que puedan afectar a género, curso, comunidad autónoma, titularidad del centro y tamaño de hábitat, los cuestionarios preguntan sobre cuestiones específicas que representen distintas modalidades de maltrato entre iguales, es una muestra significativa a nivel nacional y con posterioridad se realiza un estudio de un caso para analizar la situación de violencia entre los jóvenes de un municipio que les ayude a realizar políticas que mejoren y prevengan la violencia, para ello se realizan entrevistas y grupos de discusión a alumnos y docentes de 3 institutos públicos de ESO.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Gracias a la investigación de los últimos 25 años se saca de la invisibilidad, que no de la no existencia, la realidad del problema a partir de lo que describen los propios estudiantes y el profesorado consultado en la investigación nacional incluida en el Informe del Defensor del Pueblo.

Concluye diciendo que es necesario otro estilo de convivencia entre los estudiantes y el profesorado, haciendo relevancia en que uno de los mecanismos de influencia educativa más relevante consiste en que su organización y cultura enseñe valores al alumnado.

El maltrato entre iguales debe tratarse con actividades de reflexión acerca de las emociones, la resolución pacífica de conflictos y el conocimiento mutuo a través de actividades que potencien el conocimiento de nuevas facetas del otro.

TÍTULO: Ofensores Sexuales Juveniles. Revista de Estudios de Juventud. Nº62. Pp: 93-126.

AUTOR: Díaz, J. (2003).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Se hace una revisión de la literatura sobre los ofensores sexuales juveniles, abordando en primer lugar su definición, el desarrollo sexual normal, las características de los jóvenes que han cometido ofensas sexuales, los tipos de conductas ofensivas; la etiología, los temas de salud mental, y

actualización de los tipos y clasificaciones.

Se hace mención sobre poblaciones específicas donde se producen abusos sexuales como por ejemplo, el incesto entre hermanos; de las chicas, los niños pequeños y los jóvenes con incapacidades del desarrollo que han cometido ofensas sexuales, ofreciendo diferentes categorías. Se compara a los jóvenes que han cometido ofensas sexuales versus otros tipos de ofensas y se muestran las diferencias entre los abusadores adultos y los adolescentes. Se presentan las diferentes áreas de la evaluación y las diferentes aproximaciones terapéuticas.

Se finaliza, dando pautas para la prevención de la recaída y la investigación sobre la eficacia del tratamiento.

MÉTODO: Cuantitativo-Cualitativo.

La investigación recoge una muestra de 137 jóvenes, se realizan pruebas psicológicas, entre ellas electroencefalogramas del sueño, las pruebas muestran un deterioro neurológico y un nivel académico por debajo de lo normal, también hay un 75% con trastornos de déficit de atención y dificultades de aprendizaje, una gran mayoría han sido maltratados, esquizofrénicos, dependencia, evitación y depresión. Presentan déficits de autoestima y de competencia social, tienen trastornos graves de la personalidad y/o psicosexual y altos niveles de agresividad o violencia.

En cuanto al género, sólo representa un 4% de las chicas ofensoras, y se caracterizan porque la gran mayoría de ellas han sido víctimas, el estudio no es muy válido, ya que se hizo con una muestra relativa de chicas que estaban en tratamiento por desvío conductual.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Los jóvenes que cometen ofensas sexuales, son un grupo heterogéneo, los estudios demuestran que una gran mayoría de ellos desisten cuando se les realiza un tratamiento terapéutico de forma individualizada, e intervenciones con más de una base empírica que suele ser efectiva, la terapia multisistémica. Sexismo tiene varias caras, hay algunos, que una vez conocida su ofensa, requieren un mínimo tratamiento.

TÍTULO: Aprendizaje Cooperativo y Currículum de la no violencia. Instituto de la mujer. Ministerio de Igualdad y Asuntos Sociales. Madrid.

AUTOR: Díaz-Aguado, M.J. (2004).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Las propuestas y resultados que aquí se presentan se sitúan dentro de una larga serie de investigaciones sobre cómo mejorar la convivencia en las aulas y prevenir la violencia desde la educación (Díaz-Aguado, Dir., 1992, 1994, 1996, 2000, 2001, 2002, 2004). La última de las cuales, a la que corresponden los datos específicos que sobre el acoso entre escolares se incluyen en este texto, ha sido recientemente publicada con el título: Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia (Díaz-Aguado, Dir., 2004)[1]. Es la continuación de dos series anteriores: la serie Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, iniciada en 1994 en un convenio de colaboración entre la Universidad Complutense, el MEC y el INJUVE, que la publicó en cuatro libros y dos vídeos, conocidos coloquialmente como las Cajas Azules (Díaz-Aguado, Dir.1996), ; y la serie Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad (Díaz-Aguado, 2002; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) publicada por el Instituto de la Mujer.

MÉTODO: Investigación-Acción.

La metodología utilizada consiste en programas de Aprendizaje cooperativo con discusión y debate de los grupos para la resolución de conflictos.

Reflexión del adulto con el niño seleccionado sobre la habilidad en cuestión, se establecen unos objetivos y una metodología previa.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Todos los participantes en el programa han mejorado en su comportamiento y en su forma de ver al otro, de igual manera que ha mejorado su nivel académico.

TÍTULO: Sexismo, Acoso y Violencia escolar desde una perspectiva integral. Revista de Estudios de Juventud. Nº86. Pp.: 50-66.

AUTOR: Díaz-Aguado, M.J. (2009a).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: El punto de partida del artículo es el análisis de la relación entre el sexismo y la violencia en general y su superación entre las y los adolescentes, detectando avances considerables, e importantes limitaciones, especialmente en ellos. Resultados que llevan a proponer la necesidad de una perspectiva integral de prevención de la violencia, basada en la construcción de la igualdad y el respeto a los derechos humanos, dentro de la cual enseñar a rechazar el sexismo y el acoso. Desde dicha perspectiva se analizan las importantes similitudes que existen entre la violencia de género y el acoso escolar, las dos formas de violencia más frecuentes y cotidianas que existen en nuestra sociedad, expresiones de un modelo basado en el dominio y la sumisión, que representa la antítesis de los valores democráticos.

Los programas de prevención de la violencia desarrollados desde esta perspectiva incluyen como componentes básicos el establecimiento de relaciones cooperativas y la construcción explícita de un currículum de la no-violencia que incluye actividades sobre sus manifestaciones más frecuentes. La evaluación de dichos programas aplicados en la escuela con adolescentes refleja su eficacia para disminuir el sexismo, reducir el acoso entre iguales tanto en la escuela como en el ocio, y mejorar las relaciones con el profesorado.

MÉTODO: Cualitativo- Cuantitativo.

Se realizan macro encuestas entre (1999,2002 y 2006).

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Las jóvenes sufren menos violencia de género que las de mayor edad, la prevalencia va disminuyendo con el tiempo de forma paralela al incremento de los avances en este ámbito.

Las jóvenes tienden a denunciar más la violencia de género, debido a su menor tolerancia con dicho problema y a su mayor determinación para salir de una relación que reconocen como destructiva, lo que les permite reemprender su vida sin grandes secuelas

Para erradicar la violencia de género desde la educación, es preciso ir más allá de la elaboración de materiales y programas puntuales, de forma que las medidas educativas permitan:

Extender la prevención a toda la población, desde una perspectiva integral basada en el respeto a los derechos humanos, que enseñe a rechazar todo tipo de violencia e incluya actividades específicas contra la violencia de género. Estas medidas deben adaptarse a cada nivel educativo e iniciarse en la Educación Infantil.

Enseñar a construir la igualdad desde la práctica, reconociendo que no basta con dar información.

Desarrollar protocolos sobre cómo debe actuarse desde la escuela en caso de tener conocimiento de violencia en el alumnado o en sus familias, de forma que sea posible incrementar la eficacia en la detección y erradicación de dichas situaciones, favoreciendo la colaboración entre la escuela y el resto de los organismos con responsabilidad en este tema.

Garantizar la permanencia de las medidas educativas destinadas a prevenir la violencia, proporcionando a los centros educativos las condiciones que permitan llevar a la práctica programas eficaces. Para lo cual conviene insertar su tratamiento en el currículum escolar (en lugar de situarlo en actividades puntuales y esporádicas).

Favorecer la inserción de la prevención de la violencia de género en programas integrales de mejora de la convivencia escolar.

Promover la colaboración escuela-familias e integrar la intervención educativa con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad, conectándolas desde un enfoque multidisciplinar, que permita la colaboración en red de los agentes educativos con otros agentes sociales, incluidos los organismos especializados en la lucha contra la violencia doméstica y de género, los medios de comunicación., la administración y los organismos dedicados a la investigación.

TÍTULO: Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva de género. Revista Participación Educativa. Nº11. Pp.: 59-72.

AUTOR: Díaz-Aguado, M. J. (2009b).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Este artículo analiza los resultados de los estudios sobre aprendizaje y convivencia escolar desde una perspectiva de género, prestando especial atención a los estudios de la Unidad de Psicología Preventiva (UCM), sobre todo el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en España, con una muestra de 22.247 adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. En él se encuentra que las alumnas están sobrerrepresentadas en indicadores positivos y los alumnos en los negativos, tanto en adaptación académica como en convivencia.

La mejor situación académica de las mujeres puede explicarse por su mayor tendencia a superar el sexismo, identificándose con valores tradicionalmente masculinos, como el éxito, sin renunciar a los femeninos, como la empatía. A partir de lo cual: 1) se propone extender las ventajas que el avance hacia la igualdad puede tener también para los hombres; 2) se reconoce que compartir espacio y actividad académica son condiciones necesarias pero no suficientes para la construcción de la igualdad; 3) y que la mejora de la convivencia escolar debe llevarse a cabo desde una perspectiva integral y de género que contribuya a prevenir todo tipo de violencia, incluida la violencia contra las mujeres.

MÉTODO: Investigación-Acción.

Se realiza un estudio Estatal de la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010) realizado con una muestra de 22.247 adolescentes. El muestreo se llevó a cabo para cada una de todas las comunidades autónomas, con la excepción de Cataluña, por estrato y por conglomerados en dos etapas.

En la primera etapa se seleccionaron los centros de forma proporcional al tamaño; y en la segunda etapa un aula para cada curso de los participantes. La evaluación se llevó a cabo a través de un cuestionario de autoinforme, elaborado para esta investigación, en el grupo de trabajo del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, en el que participaron las 17 comunidades autónomas.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: La conclusión del análisis anteriormente resumido es que no existen estudios empíricos con un adecuado rigor metodológico que demuestren la superior eficacia de la educación segregada sobre la educación mixta. Las principales deficiencias que presentan los estudios que pretenden comprobarla giran en torno a las siguientes cuestiones:

- *Problemas en la representatividad de las muestras:* la mayoría se concentra en estudiantes de Secundaria, en centros pertenecientes a organizaciones religiosas, en los que el alumnado se ha separado en función del género en la adolescencia.

- *Problemas en el diseño y análisis estadístico:* la mayoría de los estudios carecen de hipótesis bien definidas que permitan estructurar con rigor la investigación y conectar antecedentes con resultados, casi nunca especifican el tamaño del efecto o el control de posibles variables intervinientes que pueden influir en las diferencias detectadas (como las diferencias de estatus socioeconómico entre el alumnado de los dos contextos). Limitaciones que impiden integrar los resultados para llevar a cabo una meta-análisis en alguna de las áreas evaluadas.

- *Falta de estudios sobre cuestiones educativas que vayan más allá del rendimiento,* analizando los principales objetivos de la coeducación, como el tratamiento inclusivo del profesorado, los valores democráticos, los papeles de género, la tolerancia o la prevención de la violencia. Conviene tener en cuenta, además, que educación mixta no es lo mismo que coeducación, y que el principal objetivo de esta última es la superación de la dualidad sexista de la existencia humana creando desde la escuela el contexto en el que se construye segregados producen estereotipos que pueden convertirse en profecías que se cumplen automáticamente (...). Sin contacto regular desde el comienzo de su vida en la escuela, los hombres y las mujeres suelen desarrollar una percepción del otro grupo que les prepara mal para una vida adulta en la que tendrán que interactuar (p. 900). Conclusiones sobre cómo avanzar desde la escuela en la erradicación del sexismo y del modelo dominio-sumisión

A partir de lo anteriormente expuesto pueden destacarse las siguientes conclusiones sobre cómo construir *ese otro mundo posible* desde la educación, que nos permita erradicar el sexismo y el modelo dominio-sumisión que subyace tras la mayoría de las violencias cotidianas.

1. No basta con reconocer la importancia de la escuela, es necesario construir un modelo diferente. El reconocimiento del papel crucial de la escuela en la superación del sexismo es hoy generalizado en nuestra sociedad, que suele destacar la necesidad del cambio generacional desde la educación como *la* herramienta fundamental para superar este problema. Pero llevarlo a la práctica es más difícil de lo que suele suponerse, puesto que no es suficiente con que la escuela no sea sexista, sino que exige contrarrestar influencias que proceden del resto de la sociedad, erradicando un modelo ancestral de relación, que tiende a reproducirse de una generación a la siguiente a través de mecanismos fuertemente arraigados. En función de esta dificultad puede explicarse que, junto a los grandes avances hacia la igualdad producidos en los últimos años, siga existiendo una importante resistencia al cambio.

2. *Adoptar una perspectiva de género para mejorar el aprendizaje y la convivencia escolar.* Los resultados presentados aquí reflejan que la forma de encontrar un lugar en la escuela en la adolescencia, como contexto de aprendizaje y de convivencia, está relacionada con el género, y que conviene adoptar una perspectiva que lo reconozca en los intentos de erradicar el fracaso escolar o de mejorar la convivencia.

3. *La superación del sexismo como un requisito para un pleno desarrollo de la personalidad.* Para superar el sexismo conviene tener en cuenta que representa una limitación del desarrollo tanto para las mujeres como para los hombres. Es importante, en este sentido, que su superación sea percibida como una «ganancia» también por los hombres. Los estudios llevados a cabo desde una perspectiva de género sobre la situación académica o las estrategias de afrontamiento emocional ayudan a evidenciarlo.

TÍTULO: Sexismo, Violencia de género y Acoso Escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*. Nº73. Pp.:38-57.

AUTOR: Díaz-Aguado, M. J. (2009c).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: El punto de partida del artículo es el análisis de la relación entre el sexismo y la violencia en general y su superación entre las y los adolescentes, detectando avances considerables, e importantes limitaciones, especialmente en ellos. Resultados que llevan a proponer la necesidad de una

perspectiva integral de prevención de la violencia, basada en la construcción de la igualdad y el respeto a los derechos humanos, dentro de la cual enseñar a rechazar el sexismo y el acoso. Desde dicha perspectiva se analizan las importantes similitudes que existen entre la violencia de género y el acoso escolar, las dos formas de violencia más frecuentes y cotidianas que existen en nuestra sociedad, expresiones de un modelo basado en el dominio y la sumisión, que representa la antítesis de los valores democráticos.

Los programas de prevención de la violencia desarrollados desde esta perspectiva incluyen como componentes básicos el establecimiento de relaciones cooperativas y la construcción explícita de un currículum de la no-violencia que incluye actividades sobre sus manifestaciones más frecuentes. La evaluación de dichos programas aplicados en la escuela con adolescentes refleja su eficacia para disminuir el sexismo, reducir el acoso entre iguales tanto en la escuela como en el ocio, y mejorar las relaciones con el profesorado.

MÉTODO: Investigación-Acción.

La metodología utilizada consiste en programas para prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad, basados en actividades en las cuales se debate lo que se opina, hay cooperación, resolución de conflictos, formados por grupos heterogéneos en la que los y las adolescentes construyen la igualdad en la práctica.

La verificación experimental del programa se llevó a cabo con 480 jóvenes de secundaria de cuatro institutos de la comunidad de Madrid, a partir de la evaluación realizada por el profesorado participante, así como por los cambios producidos en los/as adolescentes del grupo experimental, como los que no participaron, el grupo de control

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: La superación de creencias sexistas y de justificación de la violencia, el conocimiento que los y las adolescentes tienen sobre las discriminaciones a lo largo de la historia y actualmente, tanto en chicas como en chicos.

Cambio positivo en los chicos de su identidad social, debido a las incompatibilidades entre dichas cualidades y la identidad masculina.

Identidad menos sexista en el ámbito privado, en adolescentes que estaban en situación de riesgo.

TÍTULO: Violencia de Género y Cotidianidad Escolar. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

AUTOR: Gregorio, C. (2006).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Es un análisis de las representaciones de modelos de masculinidad y feminidad y de las prácticas de "dominación de género".

Forma parte del II Plan de Acción del Gobierno Andaluz de la medida 4 cuyo objetivo consiste en: "Concienciación y prevención en el ámbito educativo, para alertar sobre las causas y los efectos de la violencia de género", y en la medida 5: "Realizar trabajos de investigación que detecten y analicen la violencia de género en los Centros Educativos" (pag.20).

El objetivo es poner a la luz significados que subyacen a las prácticas escolares con el fin de reflexionar y cuestionar sobre formas sutiles de mecanismos que reproducen la dominación o la violencia de género en la escuela (lo que denominamos "currículum oculto"), considerando como violencia de género "toda práctica social que implica una desvalorización de lo "femenino" y una dominación consciente o velada de las mujeres con estrategias como la desautorización, la invalidación de sus palabras, su silenciamiento, el sometimiento de sus expresiones y cuerpos y el desprestigio de sus tareas asignadas por el hecho de ser mujer.

MÉTODO: Investigación-Acción.

La metodología utilizada es la observación participante, grupo de discusión y entrevistas.

La observación en el proceso de enseñanza- aprendizaje dentro del aula y la interacción entre el alumnado y entre alumnado-profesorado fuera del aula (pasillos, servicios, patio, cafetería del centro, excursiones).

Con un enfoque antropológico y una mirada etnográfica que implica una disposición al *extrañamiento*, cuyo objeto de indagación es lo que se muestra como "normal" y "natural" en la vida ordinaria escolar.

El periodo de observación ha sido de tres semanas en cada centro (cinco centros de ESO de distintos contextos) y una media de cuatro horas diarias dentro del aula, el objetivo era la interpretación de sus acciones, palabras, usos del cuerpo y del espacio, de las propias interpretaciones que los chicos y las chicas hacían de las prácticas escolares, implicando al alumnado para que desvelaran situaciones en las que considerábamos que de forma velada podía producirse violencia de género, para ello realizaban una redacción sobre "una mala experiencia" vivida en la escuela.

Otro objetivo fundamental de la investigación era contribuir a la concienciación del profesorado y de otros agentes educativos de las prácticas sutiles mediante las cuales se producen, reproducen y transforman un sistema cultural de dominación de género.

Se entiende a la escuela como modelo de transmisión, recreación, producción, reproducción y transformación de un sistema social de dominación de género, pero alejándonos de esta observación y considerando al alumnado y

profesorado como agentes activos en la creación y recreación de referentes “culturales” y en la elaboración de respuestas creativas.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Pretenden desvelar desde una perspectiva etnográfica las concepciones culturales que suponen una naturalización de la violencia de género a partir del análisis e interpretación de lo “femenino” y de lo “masculino” a partir de unas prácticas escolares cotidianas por parte del alumnado y del profesorado, estas prácticas conforman dos tipos de sujetos diferentes en su relación con la “palabra”, el “cuerpo”, las “responsabilidades” y el “espacio” que ocupan en la escuela.

Es importante remarcar que no responden tanto chicas como chicos al modelo hegemónico de género y sexualidad, intentan cuestionar y transformar dichos modelos haciéndose “un hueco” en espacios asignados como femeninos y masculinos y expresándose emocionalmente a través de sus cuerpos con formas transgresoras de lo esperado como “chicos” y “chicas” con argumentos que muestran rebeldía de lo esperado como hombres y mujeres.

TÍTULO: Materiales Didácticos para la prevención de la Violencia de Género. Unidad Didáctica para la Educación Secundaria. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla.

AUTOR: Gorrotxategi, M. y De Haro Oriola, I. (1999).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: Los malos tratos a la mujer en la pareja y en general la violencia contra las mujeres, es un fenómeno que se ha dado y se da en todas las culturas humanas. Sin embargo sigue siendo un fenómeno invisible, y sobre todo, minimizado.

La violencia contra las mujeres o violencia de género, vulnera algunos de los derechos más básicos de todo ser humano, explicitados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En España sentó un antes y un después el asesinato de Ana Orantes en manos de su marido, en 1997, a partir de este cruel asesinato, los medios de comunicación se hacen eco de toda noticia que tiene que ver con maltrato conyugal, creando una alarma social y obligando a las instituciones a tomar medidas urgentes para sensibilizar a la sociedad y crear una actitud generalizada de rechazo frente a las agresiones, dentro de este contexto se aprueba en el parlamento Andaluz, en 1998, una serie de medidas que dan cuerpo al plan del gobierno Andaluz para avanzar en la erradicación de la violencia contra las mujeres.

En cuanto a legislación educativa es la LOGSE la que se dirige hacia una educación integral para que sean críticas, igualitarias, tolerantes y solidarias, para eso introducen en el currículum de forma transversal contenidos en valores y cívicos.

Desde la escuela se aboga en educar y no sólo instruir y que dé respuesta a problemas sociales como el de la violencia de género.

Los objetivos específicos que pretenden son dar a conocer el fenómeno de dicha violencia, comprender las razones de este, observar y reflexionar acerca de la violencia entre iguales y desarrollar habilidades para afrontar los conflictos, y analizar la violencia entre parejas adolescentes

MÉTODO: Investigación-Acción.

La metodología utilizada es una Unidad Didáctica para la ESO, utilizada como apoyo a los contenidos transversales de valores y cívicos, su objetivo general es sensibilizar a la comunidad educativa acerca de la violencia de género y estimular actitudes de rechazo.

Los objetivos específicos que pretenden, dar a conocer el fenómeno de dicha violencia, comprender las razones de este, observar y reflexionar acerca de la violencia entre iguales y desarrollar habilidades para afrontar los conflictos, y analizar la violencia entre parejas adolescentes.

La realización consistiría en primer lugar, ver las ideas previas que tienen.

En segundo lugar contrastar dichas ideas con otras fuentes, textos, documentos, charlas de personas expertas, a partir de ahí crear un debate.

Por último, la fase de conclusión, aquí se pretende que el profesorado valore las ideas previas del alumnado antes de la realización del taller para comprobar si ha cambiado su forma de pensar o de afrontar el problema.

Todo ello se debe de hacer en un ambiente en el cual se favorezca el dialogo, con una introducción y explicación de lo que se va a realizar y en grupos pequeños, 4 ó 5 alumnos.

Conclusiones y resultados: El profesorado es el que expone las conclusiones a las que se ha llegado en cada uno de los bloques que componen esta Unidad.

* El alumnado, en pequeños grupos, evaluará por escrito lo vivido y aprendido de este trabajo.

* En gran grupo, poner en común lo expresado en los pequeños grupos.

Trasladar estas aportaciones a algún tipo de documento (redacciones, posters, revista, periódico...), que se distribuirá a toda la Comunidad Educativa.

TÍTULO: Materiales Didácticos para la prevención de la Violencia de Género. Unidad didáctica par la Educación Primaria. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla.

AUTOR: Jiménez, P. (1999^a)

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: La Educación Primaria, que comprende de los 6 a los 12 años de edad, tiene como finalidades básicas contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y las alumnas, a su preparación para participar activamente en la vida social y cultural y a la compensación de las desigualdades sociales.

El Decreto de Enseñanza de Andalucía para la Educación Primaria (Decreto 105/92 de 9 de junio) indica en la selección de contenidos que junto a aspectos cognitivos, es necesario atender a los rasgos afectivos que inciden en el aprendizaje y dada la función socializadora que cumple a la educación obliga a tomar en consideración aquellos conocimientos que se consideran culturalmente relevantes.

Así temas como la Coeducación, Educación para la Salud, Educación para la Paz, etc., formarán parte de cada una de las áreas del currículum de forma transversal.

En este marco se formulan los objetivos generales para esta etapa cuya finalidad fundamental es promover el desarrollo integral del individuo y facilitar la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

El hecho es que en nuestra sociedad, pese a la normativa legal, en numerosas ocasiones, se vulneran los Derechos Humanos y no se respeta el mandato constitucional o estatutario que reconoce la igualdad de todos ante la ley sin ningún tipo de discriminación.

Así observamos como en los centros educativos, la familia, el entorno inmediato y más alejado, en los medios de comunicación, etc. los niños y niñas reciben y aprenden mensajes sobre convivencia, relaciones humanas y formas de interpretar la realidad en los que la violencia se manifiesta de manera explícita, unas veces, y silenciada otras, siendo generalmente las mujeres las víctimas de a mayoría de las agresiones.

La violencia en cualquiera de sus manifestaciones, entre iguales y sobre todo la de género, es la violación más flagrante de estos derechos y prevenirla, evitarla y erradicarla es una preocupación constante de la Junta de Andalucía.

El 20 de abril de 1998 se aprueba en el Parlamento Andaluz la "Ley de los Derechos y atención al menor", en la que se recogen medidas de protección, prevención de malos tratos, integración, etc.

En el ámbito educativo es fundamental el papel de cada profesor y profesora para prevenir la violencia. Su actitud, permisividad o rechazo a los insultos, agresiones o desprecios constituyen un modelo de actuación para los niños.

En esta etapa los niños y niñas van adquiriendo una autonomía creciente tanto motriz como intelectual y personal. Su pensamiento va alcanzando un progresivo nivel de abstracción y razonamiento lógico y son capaces de manejar la realidad concreta clasificando las cosas y estableciendo relaciones entre ellas. Socialmente van adquiriendo cierta capacidad de independencia de la familia, interiorizado normas sociales y morales y se establecen las primeras amistades relativamente estables, tendiendo a idealizarlas. Es la edad de los héroes, prefieren su propio género y les gusta aprender sobre sí mismos.

Con respecto a las personas adultas, las perciben, igual que a sus padres y madres como modelos a emular, reprimiendo en la relación con estos últimos todo aquello que les duele o da miedo.

Teniendo en cuenta las características psicológicas del alumnado, descritas a grandes rasgos, y la finalidad fundamental de la educación, la Consejería de Educación y Ciencia edita este material para Educación Primaria que desde una perspectiva global propone una serie de actividades que les permitan vivir libres de violencia, propia y de los demás y conocer los mecanismos de protección.

El presente trabajo pretende suplir una serie de necesidades que el alumnado tiene con respecto a sí mismo y en relación con el mundo que le rodea y el tema que nos ocupa, como:

Establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, que aprecien la importancia de los valores básicos que rigen la vida y actuar de acuerdo a ellos, enseñarles habilidades que les ayuden a vivir libres de violencia, para conseguirlo, se utiliza una metodología con una perspectiva integradora, las actividades van estructuradas en bloques, están encaminadas a la prevención de la violencia de género, son dinámicas y el nivel lo adapta el profesor dependiendo de su clase, tienen un orden estructural claro y definido:

-definición del problema que voy a trabajar, por ejemplo: insulto, amenazas, sexismo...

-finalidades educativas

-actividad propiamente dicha y sugerencias para completarla

-conclusiones para el profesorado

MÉTODO: Investigación-acción.

La metodología que utiliza es el trabajo de una unidad didáctica en el aula ,con una temporalización, y con una estructura similar a la propia unidad, la finalidad es conseguir concienciar, conocer, informar de todo lo referente a la violencia, y en concreto, la de género, lo trabajan divididos en bloques, cada bloque se enfoca con una finalidad concreta, por ejemplo, en un bloque se trabaja la expresión emocional, en otro el desarrollo de la autoestima ,mitos, cada bloque sigue una estructura que ya se ha mencionado, es el profesorado el que se encarga de modificar el nivel de lo que se trabaje dependiendo de la capacidad cognitiva de su aula.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Son las propias conclusiones del profesorado cuando terminan de realizar los bloques trabajados, no se aclaran las conclusiones que extraen, terminan realizando preguntas reflexivas sobre el tema trabajado

TÍTULO: Materiales Didácticos para la prevención de la Violencia de Género. Unidad para la educación de personas adultas. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

AUTOR: Jiménez, P. (1999b)

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: La presente Unidad Didáctica, enmarcada en el Plan de Actuación del Gobierno Andaluz para avanzar en la erradicación de la violencia contra las Mujeres permite, mediante las actividades propuestas, cubrir algunos de los objetivos plasmados en el currículum aprobado en nuestra Comunidad para la Formación Básica en Educación de Adultos, al mismo tiempo que nos hace reflexionar a todas las personas implicadas en el proceso educativo, puesto que la Educación es la vía más eficaz para formarnos en libertad y respeto a los derechos de todas y cada una de las personas; respeto que nos conducirá a erradicar cualquier tipo de violencia como instrumento de dominación.

Las actividades propuestas en esta Unidad Didáctica se engloban en el Núcleo de Desarrollo Personal que aparece de forma transversal en el currículum de la Formación Básica en Educación de Adultos. Son por tanto, actividades posibles de llevar a cabo en cualquier momento del desarrollo curricular y, si bien están clasificadas en tres grandes grupos: para combatir la violencia de género, para desarrollar recursos personales que permitan combatir la violencia de género y actividades que ponen de manifiesto la desigualdad en la pareja, nos posibilitan detectar, conocer y evaluar la realidad, potenciar los recursos que la persona tiene para paliarla y modificarla y, en definitiva, actuar con poder y capacidad de ejercer sus derechos.

MÉTODO: Investigación-acción.

La metodología que se sigue es a través del propio currículum, trabajando una unidad didáctica en la cual se pretende concienciar sobre el abuso de poder, aportar estrategias personales de cambio de conductas, eliminar actitudes basadas en la relación víctima-agresor, proveer de recursos de autoayuda, y potenciar la autoestima.

La metodología se basa en enfoques emotivo-conductuales, estrategias de autoayuda en crisis y en efectos postraumáticos, técnicas de dinámicas de grupos, y trabajo corporal.

Se trabaja en grupos de 4 a 8 personas, hay que ser cuidadoso para que sea heterogéneo en cuanto a género.

Se organizan en torno a bloque temático, y las actividades dentro de los bloques tienen un orden estructural que es importante seguir, es igual a la anterior:

- finalidades educativas
- actividades y sugerencias
- conclusiones

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: No hay resultados, sólo se refieren a conclusiones a modo reflexivo, igual que en el anterior artículo del mismo autor.

TÍTULO: Uso de alcohol como estrategia para acceder a relaciones sexuales no consentidas: incidencia en población universitaria y relación con la aceptación de mitos sobre violación. *The Spanish Journal of Psychology*. N°13,2. Pp.: 864-874.

AUTOR: Romero-Sánchez, M. y Megías, J.L. (2010).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: La tesis tiene diferentes contenidos en los cuales hace un recorrido a conceptos, definiéndolos terminológicamente y desarrollándolos, habla sobre la violencia sexual hacia la mujer, contextualizándola, la incidencia de dicha violencia en la población general y estudios con población universitaria. La percepción social de la violencia sexual, las características de la víctima, del agresor y de las situacionales, los mitos sobre la violación y sus funciones: cognitivas, afectivas y comportamentales, otras variables relativas al perceptor: el sexismo ambivalente y las creencias del mundo justo.

El papel del alcohol en la incidencia y percepción social de las agresiones sexuales.

MÉTODO: Cuantitativo-cualitativo.

La metodología consistió en dos estudios con población universitaria con el objetivo de validar la versión española de la escala "Acceptance of Modern Myths about Sexual Agresión" (AMMSA) (Gerger, Kley, Bohner y Siebler, 2007). Esta escala mide de manera sutil los mitos actuales sobre las agresiones sexuales.

El primer estudio lo completaron 305 estudiantes, en el segundo, 263 estudiantes, respondieron a una serie de preguntas sobre una hipotética agresión sexual a una mujer joven por un hombre al que conocía.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto una mayor atribución de culpabilidad a víctimas de agresión sexual cuando han ingerido alcohol de forma previa a la agresión, esto

está no sólo relacionado con los efectos atribuidos a su consumo, sino también a la aceptación de beber con el agresor.

Los resultados muestran que los participantes atribuyen más culpa a la víctima y consideraron el hecho más como un acto de seducción, cuando acepto la invitación de su agresor a beber que cuando la rechazó.

En general las investigaciones llevadas a cabo para explorar la influencia del alcohol sobre las valoraciones de agresiones sexuales, han analizado dos aspectos diferentes:

1. Cómo se percibe que el agresor de alcohol a la víctima en comparación a cuando hace uso de la fuerza.
2. Cómo se juzga el hecho de que víctima y/o agresor hayan consumido alcohol de forma previa a la agresión.

TÍTULO: Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. Escritos de Psicología. Nº2. Pp.: 97-109.

AUTOR: Sánchez, V. Ortega y Viejo, C. (2008).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: El presente estudio supone una primera aproximación descriptiva al estudio de la calidad de las relaciones sentimentales adolescentes y a la presencia de comportamientos violentos en estas primeras relaciones. Se entrevistó a 446 adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (47.50% chicos, 52.50% chicas, edad media 16.08 años) con relación a la satisfacción con sus relaciones de pareja, sus expectativas, grado de comunicación, presencia de conflictos, poder, comportamiento transgresivo y violencia.

Los resultados descriptivos han mostrado que las relaciones de pareja durante la adolescencia son muy importantes para los chicos y chicas dado que el 90% de éstos afirmaron haber tenido alguna experiencia sentimental. Los adolescentes afirmaron estar muy satisfechos con sus relaciones sentimentales, siendo las chicas y los participantes de mayor edad los que más satisfacción y expectativas mostraron. Con relación a los problemas de violencia, los resultados han mostrado una implicación alta, aunque ocasional, de chicos y chicas con independencia de la edad y del comportamiento analizado: agresión y victimización.

MÉTODO: Cuantitativo-cualitativo.

La muestra del estudio estaba compuesta por 446 alumnos y alumnas de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con una edad media de 16.08 años (d.e.=1.32) estando las edades comprendidas entre los 14 y 20 años. Tres Institutos de Educación Secundaria Obligatoria participaron en el estudio, dos de Sevilla (31.40% y 30.70% de la muestra) y uno de Córdoba (37.90%). El 52.50% eran chicas (234) y el 47.50% chicos (212). Los participantes fueron entrevistados en su horario escolar.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: Los resultados apuntan a que los y las adolescentes y jóvenes estudiados describen un buen nivel de satisfacción con sus relaciones de pareja, se comunican bien y tienen expectativas positivas sobre la continuidad de su vínculo amoroso, mientras que las puntuaciones son más bajas en los indicadores negativos de las relaciones de pareja.

Si analizamos estos datos generales diferenciando entre chicos y chicas, encontramos que son las chicas las que se sienten más satisfechas con sus relaciones de pareja y tienen más expectativas de continuidad de la relación. Si bien es cierto que son ellas también las que refieren mayor número de conflictos en sus relaciones de pareja, con relación a los chicos; siendo estos quienes tienen una mayor tendencia a transgresión.

Estas diferencias entre chicos y chicas pueden tener diferentes interpretaciones. Algunos estudios han propuesto explicaciones derivadas de postulados socio biológicos (Buss y Schmitt, 1993), mientras que otras centran su atención sólo en los aspectos sociales y culturales, concretados en la presión social y las expectativas de rol para chicos y chicas (Martínez, 1997). Pero tal vez sean las aportaciones desde la teoría de la "inversión en la relación" las que nos permitan una mejor comprensión de los resultados de nuestro estudio. La "inversión" que las personas realizamos en nuestras relaciones de pareja se deriva directamente del compromiso, la intimidad y de todo aquello que aportamos a la relación, repercutiendo en la satisfacción que tenemos y, por tanto, en las expectativas de continuidad. De esta forma, las chicas presentarían niveles más altos de satisfacción en sus relaciones de pareja porque invierten más que los chicos en las mismas (Martínez y Fuertes, 1999; Surra y Longstreth, 1990).

Respecto de la edad, encontramos que son los chicos y las chicas más jóvenes (14-15 años) quienes presentan menos comunicación, satisfacción y expectativas de continuidad que los y las adolescentes mayores (16 años y 17-20 años). Sin embargo, también presentan menores índices de conflictividad y tienen relaciones sentimentales que son menos serias.

Estos resultados sugieren que las diferencias en la calidad de las relaciones sentimentales en función de la edad parecen estar mediadas por el estadio de la relación en el que se encuentren los chicos y chicas, tal y como también han concluido estudios anteriores con muestras de edades similares (Bethke y DeJoy, 1993; Menesini y Nocentini, 2008), y estudios realizados sobre violencia sexual entre compañeros y en las relaciones de pareja

(Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008).

El segundo objetivo que nos planteamos para este trabajo era la exploración de los comportamientos violentos en las relaciones de pareja adolescentes. Respecto a este objetivo sabemos que los conflictos de pareja están poco presentes; sin embargo, un número no desdeñable de adolescentes y jóvenes sí está implicado en formas de violencia que anuncia la presencia de comportamientos nada positivos: meterse con el otro (insultos y ridiculizaciones verbales), amenazarlo con romper la relación, e incluso la agresión física, está presente de forma ocasional en un alto porcentaje de estas parejas juveniles y en un pequeño número de ellas de forma muy frecuente.

Respecto de la frecuencia de los comportamientos violentos que nuestros adolescentes y jóvenes asumen que han realizado o de los que han sido víctimas, los resultados son en gran parte inesperados. Tanto las chicas como los chicos se confiesan agresores ocasionales de sus compañeros sentimentales, sobre todo en agresiones verbales y relacionales sólo en la agresión física está algo por encima la respuesta agresiva de los chicos- diferencias que de nuevo se difuminan desde el punto de vista de la victimización (sufrir violencia a manos del novio o novia).

La variable edad tampoco tiene influencia en la tipología de comportamiento agresivo que se ejerce y recibe en las relaciones de pareja. Por lo tanto, no hemos encontrado en este estudio una edad en la que existan más riesgos de sufrir o ejercer violencia en las relaciones de pareja.

Por el contrario, estos datos sí nos están mostrando una tendencia no desdeñable y que se confirma en otros estudios: la alta implicación que tanto chicos como chicas tienen en los comportamientos, aunque sea de forma ocasional, siendo que además esta implicación es doble, tanto en el rol de agresor/a como de víctima (Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido, 2006; Menesini y Nocentini, 2008; Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008). Esta tendencia podría conllevar el establecimiento de una dinámica estructural violenta entre los miembros de pareja, con una mayor facilidad para perpetuarse en el tiempo.

Cabe resaltar también las diferencias encontradas en los índices de implicación en función del tratamiento realizado de los datos. Creemos que este hecho es un factor relevante que debe considerarse a la hora de realizar estimaciones. Por un lado, la consideración de la frecuencia de aparición permite discriminar a aquellos chicos y chicas implicados de forma seria y persistente en fenómenos violentos dentro de la pareja. Por otro lado, el uso de escalas parece inflar los resultados aunque aportan visiones más globales del fenómeno. Quizás, tal y como se ha realizado en otros estudios, el uso de escalas debería acompañarse de la diferenciación de los comportamientos en términos de gravedad, como la agresividad física leve y la agresividad física grave.

TÍTULO: Conquistar la igualdad, la coeducación hoy. Revista Iberoamericana de Educación. N°6. Pp.: 49-78.

AUTOR: Subirats, M. (1994).

FUNDAMENTACIÓN Y OBJETIVOS: El término «coeducación» es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos -clase social, etnia, etc., su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres. Esta es la acepción que será considerada en este trabajo.

La evolución del concepto de coeducación ha sido simultánea con el cambio de posiciones de las mujeres en la sociedad, y como este cambio ha debido enfrentarse a opiniones contrarias, siendo en muchos momentos considerado inadecuado y aún ridículo. Por esta razón, y para comprender las diferencias de los contenidos que designa, es necesario realizar un breve recorrido histórico que permita situar las variaciones en los patrones socialmente aceptados relativos a la educación de las mujeres. El debate que se establece sobre este término está especialmente relacionado con el concepto predominante en cada época sobre la forma adecuada de educar a las mujeres. Esta opción coeducativa supone en cada etapa una búsqueda mayor de igualdad, frente a otras opciones que propugnan el mantenimiento de las diferencias.

MÉTODO: Narrativo descriptivo.

Hace un balance histórico de conceptos como sexismo, androcentrismo, el papel de la mujer en la escuela antes y ahora, el lenguaje sexista...etc.

CONCLUSIONES Y RESULTADOS: No hay resultados, sólo hace una revisión histórica de conceptos y propone para avanzar copiar otros modelos de enseñanza coeducativa.

2.3.1 Conclusiones

Una vez realizadas las revisiones de las investigaciones basadas en similitudes o semejanzas con nuestra investigación observamos que existen elementos en todos los estudios que son de aplicación a la presente investigación.

La primera de Álvarez-Cienfuegos, A y Egea, M. (2003), analiza y aclara conceptos diferenciadores entre agresividad y violencia, llegando a conclusiones basadas en la influencia que este concepto ha ejercido en la psicología, la psicología ha desarrollado teorías basadas en el entorno estimulador de este tipo de conductas y en la propia biología, diciendo que la agresividad es algo innato y la violencia es adquirida.

Nuestra investigación va en una línea contraria a la biológica y natural propia de una especie, por tanto, coincidimos con la línea investigativa de Álvarez-Cienfuegos y otros.

En este sentido, nuestro estudio no considera que exista un determinismo biológico o genético, abriendo, por lo tanto, las puertas a la educación y el cambio, como manifiesta Barragán (2006). No obstante, los estereotipos de género se encuentran muy consolidados incluso entre la población adolescente, que reproduce los roles de género basados en el machismo y la desigualdad, tal y como indican Colombo et al. (2012). Además, Díaz-Aguado y Carvajal (2011) afirman que la mayoría de estos adolescentes justifica la violencia de género y no reconocen como maltrato el abuso emocional. En la población adolescente inmigrante, el esfuerzo por cambiar estos roles debe ser mayor, debido a la carga de la cultura de origen (Angelo et al.)

Se pueden diferenciar, no obstante, diferentes perfiles en las actitudes en relación con la igualdad entre hombres y mujeres: sexistas, adaptativos e igualitarios (García et al., 2010), siendo necesario todavía romper con muchos estereotipos sobre la mujer y el hombre. Los roles de género basados en la desigualdad están tan interiorizados que muchas veces justificamos la violencia con expresiones aparentemente inocuas, pero que reflejan la introducción del machismo en la sociedad (Abascal, 2012).

La violencia escolar puede ser una manifestación de la violencia de género, ya que muchas conductas violentas están asociadas al rol de género del hombre correspondiente a la desigualdad de género, siendo, desde esta perspectiva, un problema estructural (López, 2013). La definición de los roles masculinos se realiza por oposición con lo femenino, lo que en sí implica una violencia por exclusión (Martínez, 2001). Por estos motivos, nuestro estudio asume la tesis de Gallegos (2013) correspondiente a la equiparación de ambos tipos de violencia, ya que se puede construir un nuevo modelo de masculinidad (Martínez, 2009). De hecho, se observa una conducta transgresora en muchos adolescentes en relación con los estereotipos de género (Gregorio, 2006), lo que muestra que existe cierta disconformidad con dichos roles tradicionales.

Junto a los problemas de violencia de género en la adolescencia, pueden aparecer otros problemas como el consumo de alcohol y otras drogas que hacen necesario un trabajo socioeducativo, con orientación y asesoramiento familiar para prevenir conductas violentas (Herrero, 2003; Romero-Sánchez y Megías, 2010).

Con el fin de terminar con la desigualdad y la violencia de género se hace necesario establecer el aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, 2004), teniendo en cuenta la necesidad de tomar medidas que reduzcan la discriminación de la mujer, en la línea de lo establecido por Díaz-Aguado (2003, 2011). La erradicación de la violencia de género requiere la implicación de toda la sociedad (Lorente, 2012), por lo que pensamos que lo más adecuado es comenzar en el sistema educativo, promoviendo espacios en los que la violencia de género deje de estar justificada

(Scandriolo et al., 2003). La violencia de género debe ser tratada de forma transversal y longitudinal en el currículo escolar, tomando las medidas para implicar a toda la sociedad (Díaz-Aguado, 2009a). No obstante, es conveniente evaluar si las actitudes violentas tienen su origen en causas filogenéticas o sociales, con el fin de poner los medios adecuados (Álvarez-Cienfuegos y Egea, 2003), ya que este tipo de actitudes se empiezan a manifestar en las primeras etapas de la vida (Avellanosa, 2003). Además, los centros educativos muchas veces no utilizan adecuadamente el lenguaje en este contexto, perpetuando los estereotipos (Balber, 2012), no poniendo en práctica la coeducación, es decir la formación en igualdad de conocimientos y capacidades (Ballarín, 2006). A pesar de la apuesta por la integración, Barragán (2006) ha observado que la segregación por género puede producir un efecto beneficioso, ya que los chicos se conocen mejor entre sí.

Los centros educativos deben poner en práctica un proceso de reflexión guiada para poner en entredicho los roles sexistas (Del Barrio et al., 2003). Las experiencias en esta línea indica que los resultados son satisfactorios, produciéndose una disminución de las creencias sexistas (Díaz-Aguado, 2009c).

MODELOS DE EDUCACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LOS ADOLESCENTES



Capítulo 3

Modelos de educación preventiva de la violencia de género en los adolescentes

3.1 Introducción

3.2 Revisión de modelos

3.1 Introducción

No se nace violento, la violencia se aprende y esta interiorización afectará en el incremento de la violencia adulta, delincuencia, racismo, xenofobia, violencia de género.

La violencia no es algo que se da ajeno al sistema familiar, escolar, económico, político o de ocio, estos sistemas contribuyen a la consolidación de un modelo de relaciones basado en la dominación-sumisión.

La violencia genera violencia, convivir con la violencia aumenta el riesgo de ejercerla o convertirse en su víctima, sobre todo cuando se produce en etapas de especial vulnerabilidad como la infancia o la adolescencia, esto nos lleva a la necesidad de de la prevención en todos los contextos: la familia, la escuela, los lugares de ocio, los medios de comunicación y la propia sociedad.

Los programas o modelos educativos deben orientar su intervención en componentes cognitivos en los cuales subyacen deficiencias que impiden entenderlos, problemas sociales y que conceptualizan la realidad de forma absolutista y dicotómica (o blanco o negro), dificultades en la inferencia adecuada de las causas que originan los problemas, extrayendo conclusiones generales a partir de informaciones parciales y sesgadas, al igual que problemas en el procesamiento de la información y la toma de decisiones.

Hay un componente afectivo, se suelen identificar con personas con las que el sujeto se identifica, tienen un sentimiento de haber recibido un trato injusto creando una hostilidad hacia los demás, considera a la violencia como una respuesta legítima al daño sufrido, también se suele producir la violencia por carecer de habilidades para resolver conflictos. Su forma máxima de violencia se considera a la violencia de género, una de las más frecuentes de nuestra sociedad y que se puede prevenir desde la institución escolar. Afecta a la mujer en cuanto que lo es.

3.2 Revisión de modelos

Modelos de Atracción y Elección de la Población Adolescente y su relación con la violencia de género. Propuesta para su prevención en base a los principios metodológicos de las comunidades de aprendizaje. El boj C, Flecha, A y Iñiguez, T (2009). Contextos Educativos. Núm. 12. Pp. 95-114.

Repasando diferentes investigaciones sobre los distintos modelos en la prevención de la violencia de género en los adolescentes vemos que el Modelo de Atracción y Elección de la población adolescente es el resultado de una investigación cualitativa del Programa Daphne II de la Comisión Europea, dirigida por la Universidad de Zaragoza. Esta investigación se llevó a cabo en cinco IES, y evidenció la existencia de estos modelos que fomentan las relaciones desiguales de pareja entre los adolescentes, su aportación fundamental está basada en el modelo educativo de las Comunidades de Aprendizaje, adaptando la educación en valores.

Estos modelos se basan en unos indicadores que acotan los comportamientos antisociales desde la niñez hasta la edad adulta, estos indicadores serían desde la infancia hasta la adolescencia y en la edad adulta, para la primera etapa serían: trastornos de conducta, impulsividad, robo, vandalismo, resistencia a la autoridad, agresiones físicas y psicológicas, maltrato entre iguales, huida de casa, absentismo escolar, crueldad con los animales, etc.

Los indicadores para la edad adulta serían: comportamientos delictivos y/o criminales, abuso de alcohol y drogas, las rupturas maritales, la violencia de género, la negligencia en el cuidado de los hijos, la conducción temeraria, estos indicadores no solo pertenecen a esta investigación sino también pertenecen a otras en las cuales se han basado para determinar y poner en práctica programas educativos de intervención Caspi (2000); Farrington (2003); Loeber, Green y Lahey (2003).

Tabla 1 Indicadores de los modelos según etapa

Etapa	Indicador
Infancia y Adolescencia	Trastornos de conducta
	Impulsividad
	Robo
	Vandalismo
	Resistencia a la autoridad
	Agresiones físicas y psicológicas
	Maltrato entre iguales
	Huida de casa
	Absentismo escolar
	Crueldad con los animales
Edad Adulta	Comportamientos delictivos y/o criminales Abuso de alcohol y drogas,

Rupturas maritales
Presencia de violencia de género
Negligencia en el cuidado de los hijos
Conducción temeraria

A partir de estos indicadores se han desarrollado programas de intervención preventivos, unos centrados en el análisis de las diferencias individuales (problemas de aprendizaje, impulsividad, conciencia, inteligencia), otros programas se centran más en variables externas (contexto social, familiar, exposición a la violencia, ocasiones para delinquir...etc.) Timmerman y Emmelkamp (2005).

Estos indicadores a pesar de la dificultad que se encuentra para establecer la relación causa-efecto por el reducido número de estudios longitudinales que apoyen este modelo, los realizados van en la línea de que estos indicadores son los más relevantes, también hay numerosos estudios correlacionales y transversales que a pesar de sus limitaciones para poder establecer la relación de causa-efecto, coinciden en que estos indicadores son los detonantes del problema.

Por lo que es evidente la necesidad de incluir programas de prevención que estén dirigidos a niños y niñas de educación infantil y primaria, estas intervenciones se deben dirigir en la identificación y en la modificación de los indicadores que ponen en riesgo de practicar conductas problemáticas e inadaptadas en los adolescentes teniendo en cuenta todas las variables individuales y contextuales que están implicadas en el desarrollo del sujeto con el fin de disminuir la aparición de conductas de riesgo y favorecer un desarrollo positivo y adaptado a su ámbito social.

Dryfoos (1994), identificó las características que solían estar presentes en los programas dirigidos a la prevención de las conductas violentas:

- Identificación e intervención temprana.
- Atención individualizada.
- Colaboración por parte de todos los agentes e Instituciones de la comunidad.
- Cooperación de los compañeros y padres.
- Localización dentro y fuera del marco escolar. Las expectativas y el rendimiento escolar son fundamentales en el inicio de conductas violentas.
- Administración de programas escolares dirigidos por agencias comunitarias ajenas.

- Planes de entrenamiento dirigidos a la orientación y entrenamiento de habilidades concretas.

**Programa de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes.
Díaz Aguado, M.J. (1996).**

Su investigación gira alrededor de siete unidades temáticas, nos quedamos con las que creemos fundamentales y que conllevan antes o después violencia de género:

El racismo, la intolerancia, la violencia, los adolescentes.

Realiza una investigación-acción en la que diferencia dos fases, en la primera su objetivo es validar los instrumentos de evaluación, conocer las características de los adolescentes que se identifican con la violencia y la intolerancia.

En la segunda fase hace una valoración en la que va incluida una formación para el profesorado, el programa se aplicó de forma transversal en distintas materias, el objetivo fundamental era comprobar los cambios que se producían una vez puesto en práctica el programa en el que se incluía la valoración que hacía el profesorado y la del alumnado.

A partir de la evaluación inicial de los 601 adolescentes, se llevó a cabo un estudio de las características que diferencian a los que se identifican con la intolerancia y la violencia del resto de compañeros y compañeras, los que estaban en situación de riesgo se tuvo en cuenta que manifestaran al menos tres los siguientes indicadores:

1. Disposición a votar un partido político de ideología racista o xenófoba.
2. Aprobación de los grupos que promueven acciones violentas contra minorías.
3. Acuerdo con creencias intolerantes y fuerte rechazo a tener relación con grupos minoritarios.
4. Gran insolidaridad.

Además de estos indicadores se tuvo en cuenta que cuando tienen un conflicto lo solucionan de forma absolutista e individualista, suelen justificar la violencia, se llevan mal con el profesorado y son rechazados por sus iguales al considerarlos agresivos, antipáticos y con dificultad para entender la debilidad de los demás.

Este perfil se refleja como posible causa de la intolerancia y la violencia, la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y la sociedad.

“Modelo de aprendizaje cooperativo para educación secundaria para la prevención de la violencia”

Formación de equipos cooperativos heterogéneos (en género, nivel de rendimiento, estructura de razonamiento socio-moral, actitudes hacia la diversidad...), estimulando la interdependencia positiva.

División del material en tantas secciones o especialidades como miembros tenga el equipo.

Miembros de otros equipos que tienen la misma especialidad, el profesor anima y asesórala elaboración de un plan que favorezca un adecuado desarrollo de la tarea encomendada.

Integración del trabajo de los expertos en los equipos de aprendizaje cooperativo, cada equipo recibe toda la información que los equipos de expertos ha elaborado.

Evaluación de los resultados obtenidos tanto por los grupos de expertos como por los equipos de aprendizaje cooperativo, con una doble perspectiva, la del grupo de expertos con el que ha investigado y por el grupo de aprendizaje cooperativo, la evaluación la calculan sumando el rendimiento individual de cada uno de sus miembros.

Modelo o Programa de Educación Social y Afectiva. Trianes (1996).

Este modelo trabaja desde tres módulos en los que incluye el entorno cooperativo, las habilidades de ayuda y cooperación, la asertividad, la negociación y la solución de problemas interpersonales.

Pretenden crear un clima de aceptación y libertad emocional, desarrollar habilidades de diálogo, favoreciendo las diferencias interpersonales, que el alumnado aprenda habilidades constructivas de resolución pacífica de conflictos.

Pretende además que se relacionen a través de grupos cooperativos adquiriendo habilidades que les posibiliten la adaptación al trabajo, generando actitudes y comportamientos cooperadores que le ayuden en otras situaciones de la vida.

Programa Aprender a ser persona y convivir. Trianes y Fernández-Figares (2001).

Los objetivos fundamentales de este programa son la mejora del clima de clase y la promoción del autoconcepto y la construcción personal. Estos objetivos pretenden conseguirlos a través de actividades lúdicas, análisis y discusión en grupo, clarificando valores y entrenando la asertividad.

Proyecto Sevilla anti violencia escolar (SAVE). Ortega, R y Del Rey R (2001). Revista de Educación (Proyecto SEC-95-659 del Plan Nacional I+D).

El SAVE es un trabajo de investigación dedicado a la prevención de la violencia entre iguales y por ende a la violencia de género.

Este programa está basado en otro desarrollado en la universidad de Sheffield, este promueve las relaciones interpersonales, el rechazo a todo tipo de abuso, la prepotencia y los malos tratos, estimulando la cooperación y la solidaridad.

Parten de un análisis ecológico, más allá de lo personal, abordando el propio sistema de normas, valores y comportamientos que son el detonante de la violencia que se muestra de múltiples formas.

Propone trabajar desde dos planos que están articulados entre sí, el plano de la convivencia y el de la actividad, estos nos dan una visión de la realidad social, psicológica y académica del centro, se aprende no sólo lo que se planifica que sería el currículum explícito, sino lo que no, que sería el currículum oculto.

Educar en emociones, actitudes y sentimientos promoviendo la sensibilización.

Este modelo se ha realizado desde dos marcos de información diferentes, utilizando un modelo de pretest-posttest que midiera los cambios de actitudes del alumnado en referencia a la violencia, aplicado antes de comenzar la intervención y cuatro años después, comprueban que se reduce de forma notable la percepción de victimización por parte del que es agredido así como las agresiones, variando las actitudes de los que aprobaban o justificaban la violencia.

Modelo de la Pentacidad. Serrano, I y Salas, B (1998). Modelo Educativo: Desarrollo de la Identidad Personal. Ed. E.U.B. Barcelona.

El modelo plantea un tratamiento global de la persona y el entorno con el que se interrelaciona, el centro del eje sería la persona y entorno a ella giraría su Yo esencial (identidad personal), la mente (el pensamiento), el cuerpo (acción y expresión), las emociones (sentimientos) y lo social (relaciones).

La forma de pensar incide de forma directa en la vida, si pensamos de nosotros que no somos lo bastante buenos o buenas, nos sentiremos incapaces y esto nos generará desconfianza, creando una baja autoestima y nos sentiremos víctimas de la vida.

El modelo de pensamiento patriarcal basado en la dominación-sumisión es originario de conductas distintas entre hombres y mujeres, la interiorización de la masculinidad genera una macro identidad que distorsiona la autoestima y que la manifiestan a través de actitudes prepotentes, violentas, egocéntricas y de dominación.

Por otro lado, la interiorización de la feminidad trae consigo una baja autoestima basada en la negación del yo, una expropiación del poder y del conocimiento y una adecuación social y psíquica al orden falocéntrico.

La violencia es aprendida a través de modelos de conducta que se manifiestan en distintos ámbitos como la familia, la escuela, la sociedad...etc., imitan estos modelos e interiorizan los estereotipos masculinos y femeninos, los niños aprenden a ser violentos y las niñas a ser sumisas.

La Prevención temprana de la violencia: Una revisión de programas y modalidades de intervención. Henao escobar, J (2006). Revista Infancia Adolescencia y Familia, Vol.1, Núm. 2. pp. 315-339.

Se realiza una revisión de modalidades de prevención temprana de la violencia a nivel internacional, estas han demostrado ser efectivas en la reducción de la agresión en niños de infantil y en la adolescencia.

Esta investigación establece la existencia de un proceso de transmisión intergeneracional de la violencia que en España denominamos de género (Strauss, Geles y Steinmetz, 1980; Huesman, Eron, Lefkowitz y Walder 1984; Widom 1989; Dodge, Bates y Pettit, 1990 y 1997; Kalmus 1994;

Huesman 2002). También se ha demostrado que se reproduce en la sociedad la violencia vivida en la familia (Fernández, Pérez y Carrasco 2002).

Hay estudios que se refieren a la génesis de la violencia como producida durante la niñez, en la propia familia, en diversos estudios se ha encontrado que la agresión excesiva en la infancia es un factor predicho de comportamientos violentos en la adolescencia (Dodge, 2003; Nagin y Tremblay, 1999b; Klevens, 2000b).

Se han visto que hay unos factores de riesgo interactuantes que aumentan la posibilidad y que son determinantes para que se puedan producir comportamientos violentos, por lo que muchos autores lo abordan desde un enfoque ecológico.

Destacamos los que consideramos más determinantes:

- Rasgos de la personalidad, hay diversos autores entre ellos Farrington y Hawkins (1991), Tremblay (1999), que opinan que niños y niñas que son más propensos a ser temerarios, con una alta búsqueda de estímulos y sensaciones, con bajo nivel de ansiedad, no temen a nada, suelen ser a posteriori niños y niñas violentos, Tremblay destaca también estas características de la personalidad pero a diferencia de los primeros dice que si son dependientes de de lo social tienen menor riesgo.
- Factores familiares, existe un consenso entre varios investigadores en que la familia puede predisponer o proteger de comportamientos agresivos y violentos, entre las características familiares las que más creemos que pueden ser relevantes son la violencia intrafamiliar como testigo o víctima, la desestructuración familiar debido a separación de los miembros, la pérdida de algún miembro de la familia, y los antecedentes criminales de alguno de sus progenitores.
- Bajo nivel económico de la familia, Webster-Stratton (2003); Klevens (1998) y Dodge (2003), opinan que la situación de pobreza aumenta la vulnerabilidad que junto con otros factores hace que predisponga a un comportamiento violento.
- Las prácticas de crianza es necesario considerar el proceso de socialización que tiene un amplio espectro, en general un maltrato vivido durante la infancia es un factor asociado al comportamiento violento. Cuando el modelo mental que el niño o niña construye sobre sí mismo y sobre los demás a partir de la relación con el que se ocupa de su cuidado es de desconfianza, este modelo puede conducir al desarrollo de comportamientos violentos.

- Dentro de los factores sociales también se ha analizado la influencia que ejerce la televisión sobre las conductas violentas, las investigaciones indican que la exposición a mensajes con contenido violento está asociado a una naturalización de la violencia inherente a las relaciones personales (National Institute of Child Health and Human Development (1998).

Se ha demostrado en diferentes países que el mejor modelo para prevenir futuros comportamientos violentos es la prevención temprana de carácter educativo e intervienen sobre los factores de riesgo asociados a problemas de comportamiento. Buscan que desarrollen unas competencias sociales, emocionales, cognitivas o para resolución de conflictos.

Los programas multimodales o multicomponentes buscan influir sobre los distintos factores de riesgo, familiares, escolares e individuales.

Modelo Ecológico. Factores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. Frías-Amenta, M; Eréndida López-Escobar, A; Díaz-Méndez, S.G. (2003). Estud. Psicol. (Natal) vol. 8.

Es un estudio que pone a prueba un modelo ecológico cuyo marco teórico explicativo explica la antisocialidad de 204 adolescentes de México que contestan a un cuestionario sobre violencia intrafamiliar, su conducta antisocial, la ingesta de alcohol de sus madres, los problemas de conducta que tienen en el centro educativo, características del barrio donde viven, familiares, escolares y actitudes que tienen en torno a la violencia.

Bronfenbrenner (1987) propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana, concibiendo el ambiente como un conjunto de estructuras seriadas y en diferentes niveles, en donde cada uno de ese nivel contiene otro denominando esos niveles microsistemas, mesosistemas, exosistemas y el macrosistema, siendo el primero el más inmediato al individuo (la familia), el mesosistema corresponde a dos o más entornos en el que la persona se desarrolla de forma activa y el macrosistema la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve el individuo y toda la sociedad, todos estos sistemas requieren uno de otro y se requiere una participación conjunta de los diferentes contextos y una comunicación entre ellos.

Este modelo lo adecuan diferentes autores abuso infantil, Belsky (1980), según este autor la familia representa al microsistema, y dice que este puede funcionar como un contexto efectivo y

positivo de desarrollo humano o puede desarrollar un papel destructivo o disruptor en este sistema.

Este modelo propuesto por Bronfenbrenner y adaptado por Belsky, evidencia que el efecto positivo de un ambiente familiar o lo contrario, es causa directa de comportamientos violentos, así como el ser testigos de la violencia intrafamiliar desarrollan conductas antisociales y delictivas.

Proponen programas de intervención que impacten en todos los contextos, no solo el individual.

Evaluación del impacto de un Programa de Prevención de violencia en Adolescentes, “Yo quiero, yo puedo...prevenir la violencia”. Romero, A. Pick; De la Parra, C y Givaudan, M. Revista Interamericana Journal of Psychology (2010). Vol.44, Num.2, pp. 203-212.

Esta investigación pretende evaluar el impacto de un programa diseñado para transmitir conocimiento sobre la violencia y desarrollar habilidades psicosociales en adolescentes, el contexto en el que se pone en práctica es la ciudad de México, estudiantes del último grado de primaria y de secundaria, se evaluaron antes y después de la implementación del programa. Después del programa hubo un incremento significativo de sus conocimientos sobre violencia, equidad de género y su desempeño en asertividad, toma de decisiones y expresión de emociones con respecto al grupo de control.

Son diversas las teorías las que nos hablan de la importancia del desarrollo de las habilidades psicosociales dentro de la educación, justifican dicho desarrollo con el resultado de las conductas, tienen también en cuenta el contexto cultural y las normas sociales Csikszentmihalyi y Schneider (2000); Hansen, Nangle y Kathryn (1998); Newman y Newman (2006); Steinberg (2000), otras se centran más en la adquisición de las habilidades más que en la meta misma, ya que la aptitud en la resolución de conflictos, comunicación interpersonal se pueden ver como elementos cruciales en el desarrollo humano Bandura (1977); Eccles (1999); Evans (1998); Greenberg, Domitrovich y Bumbarger (1999). Algunas perspectivas teóricas ven estas habilidades psicosociales, denominadas también habilidades para la vida como un medio en su propio proceso de desarrollo y en el proceso de su construcción de normas sociales Piaget (1972); Pick y Givaudan (2004); Vygtsky (1978).

Está comprobado que aunque muchos programas o modelos intentan enseñar de forma genérica habilidades para la vida, las investigaciones indican que los modelos efectivos incluyen tres elementos:

- a) contenido exacto y de desarrollo apropiado que sea relevante (sexualidad, uso de drogas, nutrición, salud o conflicto interpersonal).
- b) Habilidades sociales a través de una metodología interactiva.
- c) Enseñar habilidades en conductas específicas relacionadas con el contenido teórico Caplan, Bennetto y Weissberg (1991); Díaz- Aguado (2003); Dodge, Petit, McClaskey y Brown (1986); Donaldson, Graham y Hansen (1994); Dusenbury y Falco (1995); Hansen (1992); Pick y Poortinga (2005); Tobler y Stratton (1997).

Conclusión

Con la revisión realizada a los distintos modelos o programas educativos que hay en distintos países, hemos pretendido consensuar lo que hay y lo que creemos que es más relevante a la hora de poner en práctica en los distintos centros educativos y en nuestro contexto social.

No podemos obviar que las conductas disruptivas y los comportamientos en las aulas y en los centros educativos son un reflejo de lo que está sucediendo en nuestra sociedad, estos comportamientos son detonantes y propulsores de una violencia que suele ser cíclica, estructural y causal, la violencia comienza a manifestarse en un principio con los iguales, esta se normaliza y se repite en las relaciones de pareja como una forma de control y de poder que ellos entienden como algo que les permite perpetuar y que les supone una ventaja para poder hacer lo que quieran, existe una asimetría de poder.

Los modelos educativos se diseñan en función de unos indicadores que nos hacen reflexionar sobre lo que está pasando entre los adolescentes y sus distintos tipos de relaciones.

Las distintas investigaciones nos dicen que hay unos factores que parecen ser desencadenantes para que se produzcan comportamientos violentos, estos factores son familiares, sociales, culturales y de la propia institución, la escuela como productora y causante.

No existe un modelo "ideal" en el cual se pueda poner en práctica de forma exhaustiva.

Orientación que debería seguir mi modelo o programa para la prevención de la violencia de género en los adolescentes desde la educación.

Una vez revisadas las investigaciones previas sobre lo que consideramos que más se acerca a nuestra idea de lo que debe de ser un modelo para la prevención de la violencia de género y realizada también la revisión de los instrumentos que hay para medir la violencia en los distintos ámbitos, creemos oportuno basándonos en las distintas investigaciones crear un modelo de lo que consideramos más relevante sobre lo leído y sobre los datos obtenidos en nuestra investigación.

Un modelo basado en la prevención pensamos que además de ir dirigido a los adolescentes también tiene que ir dirigido al profesorado porque sin la mínima formación de este poco o nada se podrá hacer para la prevención.

En nuestros encuentros y charlas antes de pasar los cuestionarios en los centros una gran mayoría del profesorado reconoce la falta de formación, estrategias...etc., con las que se encuentra para poder afrontar esta problemática que cada vez de forma más temprana se impone en las aulas y en todos los espacios de los centros educativos.

Por lo que consideramos de suma importancia que un modelo o programa de prevención de la violencia de género debe ir enfocado para el profesorado, para que le sirva de guía y le dote de recursos y estrategias para afrontar este problema.

Modelo de Educación Afectiva, Ecológica basado en las comunidades de aprendizaje y la Pentacidad.

Este modelo parte de las diferencias individuales así como de las variables externas que no podemos obviar, la violencia surge cuando alguien no es capaz de resolver una situación a través de la palabra, esto puede ser por varios motivos, entre esos motivos que consideramos fundamentales se basa nuestra propuesta de un modelo educativo.

Partimos de que un problema nunca se presenta de forma aislada y como tal hay que tratarlo, consideramos el desarrollo de la conducta humana desde una perspectiva ecológica, donde el ambiente es un conjunto de estructuras seriadas y situado en diferentes niveles (microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas), siendo el más relevante y cercano al individuo el microsistema, la familia, el mesosistema sería el correspondiente a dos o más entornos en el que

se desarrolla y el macrosistema la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve él como la sociedad, estos sistemas necesitan uno del otro y además una comunicación entre ellos.

No podemos olvidar que el origen de la violencia, algo en lo que todas las investigaciones coinciden, es la producida durante la niñez, en la propia familia, es un factor predicho de comportamientos violentos durante la adolescencia. A pesar de que es muy difícil señalar como relación causa-efecto ya que no hay suficientes estudios longitudinales que lo apoyen, si es verdad que todos los estudios y las investigaciones coinciden en que los indicadores a los que haremos mención son el detonante del problema.

Hay unas características definitorias de las personas que son más propensas a ejercer violencia en general y violencia de género en especial, estas personas suelen ser intolerantes, racistas, justifican la violencia, son rechazados por sus iguales y se llevan mal con el profesorado, estas características suelen ser debidas a que no se sienten aceptados y reconocidos tanto por la escuela como por la sociedad.

Finalmente tendremos un apartado para desarrollar lo que creemos necesario para que el profesorado afronte de forma exitosa esta problemática, sin olvidar el currículum explícito y el oculto, lo que se planifica y lo que no.

Las diferencias individuales están determinadas por rasgos de la personalidad, en la cual hay niños y niñas que son más propensos a la hora de buscar riesgos y estos suelen ser violentos.

Dentro de estas diferencias individuales se encuentran el tipo de familia a la que pertenezcan ya que esta puede predisponer o proteger de comportamientos agresivos y violentos, así como la violencia familiar como testigo o víctima, además también es determinante el nivel económico de la familia ya que aumenta la vulnerabilidad y esto predispone a comportamientos violentos. Un maltrato vivido durante la infancia está asociado a un comportamiento violento, el modelo mental que el niño o niña construye sobre sí mismo y sobre los demás es de desconfianza y esto puede conducir al comportamiento violento.

Las variables externas a tener en cuenta son la sociedad por un lado en la que vemos la influencia que ejerce sobre el niño o niña la televisión, el mensaje con contenidos violentos hace que se produzca una naturalización de la violencia.

La escuela como causal de una violencia enmascarada y a veces invisible, en la que la utilización de un lenguaje sexista y la ocupación de espacios hacen que la violencia se produzca de forma simbólica y asimétrica.

El modelo se basa en unos indicadores que acotarían los comportamientos antisociales desde la niñez hasta la adolescencia, para la primera etapa serían los trastornos de conducta, la impulsividad, robo, vandalismo, agresiones físicas y psicológicas, maltrato entre iguales, huida de casa, absentismo escolar, crueldad con los animales, etc. A partir de estos indicadores se desarrollarían programas basados en diferencias individuales como son los problemas de aprendizaje, la impulsividad, la conciencia y la inteligencia, otros programas se centrarían en variables externas como el contexto familiar, social, exposición a la violencia, ocasiones para delinquir...etc.

Este modelo se basa en:

- Identificación e intervención temprana de conductas que consideramos que no son las adecuadas.
- Atención individualizada.
- Colaboración con todos los agentes e Instituciones de la comunidad.
- Cooperación tanto de los compañeros como de los padres.
- Orientación y seguimiento de las expectativas en el rendimiento escolar.
- Formación de equipos heterogéneos, en género, nivel de rendimiento, actitudes hacia la diversidad, estructura de razonamiento social y moral. Estos equipos reciben información de otro equipo experto que lo asesora, fomentando la elaboración de planes que favorezcan el adecuado desarrollo de la actividad, se estimula la interdependencia positiva. Los resultados que se obtienen tanto por los grupos de aprendizaje como por el grupo de expertos se evalúa de forma consensuada.
- Desarrollo de habilidades básicas, sociales, de resolución de conflictos, de asertividad, trabajándolas a través de actividades y talleres lúdicos en los cuales se trabaje además el autoconcepto, con una metodología interactiva, con contenidos concretos y significativos como la sexualidad, las drogas, la salud, la nutrición y el conflicto interpersonal.
- Educar en emociones, actitudes y sentimientos a través de la promoción de la sensibilización.

- Trabajar desde el eje principal que sería la persona y a través de ella su identidad personal, el pensamiento, la acción y expresión, los sentimientos y lo social, este modelo basado en la Pentacidad se fundamenta en el desarrollo de la identidad personal, los cinco pilares de los que saldría lo que queremos trabajar son el Yo, la mente, el cuerpo, las emociones y las relaciones. La forma en la que pensemos nos determina de forma directa en la vida, si pensamos que no somos lo suficientemente buenos nos sentiremos incapaces y nos generará desconfianza, baja autoestima y nos sentiremos víctimas de la vida. La identificación personal en modelos de pensamiento patriarcal basado en la dominación- sumisión, origina conductas distintas entre hombres y mujeres, la interiorización de la masculinidad y de la feminidad genera una macro identidad que distorsiona la autoestima y que se manifiesta en conductas violentas, actitudes prepotentes, egocéntricas y de dominación. Al contrario que la masculinidad, la feminidad trae consigo una baja autoestima basada en la negación del yo, una expropiación del poder y del conocimiento y una adecuación social y psíquica al orden falocéntrico, estos modelos hacen que se transmita a los niños y niñas y que aprendan a ser violentos y sumisas.
- Seguimiento del programa por parte de personas ajenas al tutor del aula.

La formación del profesorado se realiza con el objetivo de:

- 1- Favorecer el desarrollo de los jóvenes en la capacidad de comunicarse, desarrollar empatía, interés por el aprendizaje, tolerancia y prevención de la violencia.
- 2- Mejorar las relaciones entre el alumnado, favoreciendo la cohesión de los grupos e integración de todos y a la vez de las relaciones entre profesorado y alumnado.
- 3- Mejorar la competencia del profesorado ya que le permite conocer mejor a su alumnado y así responder de forma eficaz a las necesidades, mejorar la actitud hacia ellos, reflexionar sobre su propia tarea y hacer las clases más significativas y motivadoras, abordando temas como la prevención de la violencia y la tolerancia.

Revisión de instrumentos de investigación sobre la violencia de género



Capítulo 4

Revisión de instrumentos de investigación sobre la violencia de género

4.1 Antecedentes

4.2 Proceso de revisión de instrumentos

4.3 Selección de instrumentos basándose en los anteriores

4.4 Prueba final elaborada

4.1 Antecedentes

La investigación pretende desvelar y evidenciar el posible maltrato psíquico que pensamos se puede producir en estas edades por el ideal erróneo de amor romántico, los modelos de masculinidades preestablecidos y nuestra cultura hegemónica patriarcal, para la cual realizamos una revisión de instrumentos que nos puedan ayudar a visibilizar estereotipos y conductas que puedan generar cualquier tipo de violencia psíquica o física.

En la actualidad la violencia en la pareja, y en especial contra las mujeres, es la forma de violencia interpersonal que más preocupa en todos los ámbitos de la vida, educativo, profesional, social...etc.

Las distintas medidas legislativas aprobadas para paliar el daño que dicha violencia causa en las mujeres parece no ser del todo eficaz ya que la muerte por violencia de género en términos estadísticos no deja de disminuir, es por ello que desde nuestra investigación pretendemos desde el ámbito educativo sensibilizar, prevenir y visibilizar todo tipo de actitudes que creemos pueden llevar a que se produzca violencia entre adolescentes.

El estudio de la violencia en las parejas de adolescentes es crucial. Por una parte, en esas primeras relaciones amorosas es dónde van a formarse sus ideas iniciales sobre qué esperar de una relación de pareja y cómo comportarse en la intimidad, algo que va repercutir en su vivencia de la etapa adulta (Dion y Dion, 1993; Furman y Flanagan, 1997); por este motivo, implementar programas preventivos precozmente puede constituir un valioso recurso para intervenir eficazmente sobre este grave problema (González y Santana, 2001b; Wolfe *et al.*, 2003).

La búsqueda de instrumentos realizada pretende conseguir varios objetivos:

Prevenir e informar de abusos que se puedan producir de todo tipo de violencia entre adolescentes, que pueden ser realizados de forma consciente, o de forma inconsciente porque forma parte de su socialización masculina y de los modelos referentes adquiridos a lo largo de su convivencia.

Divulgar estrategias educativas que prevengan actitudes de poder o prejuicios que puedan desencadenar en agresiones sexuales.

Proporcionar formas de relaciones que respeten la dignidad y libertad de las chicas, y medidas de concienciación y autocontrol que prevengan el que lleguen a agredir.

Dotar de estrategias y medidas en las cuales estén en condiciones de solicitar cualquier tipo de ayuda y que sean conscientes de que decir “NO” es no permitir.

El contenido básico y fundamental en la que nos hemos basado para búsqueda de los instrumentos gira en torno a los mitos de amor romántico que sustentan la violencia ya sea psíquica o física, las agresiones de todo tipo, sexuales, malos tratos, todo lo que nos ayude a poder visibilizar, prevenir, concienciar y cuestionar todos los estereotipos, modelos, que se han ido creando en torno a falsos mitos.

4.2.- Proceso de revisión de instrumentos

El proceso de revisión de instrumentos que realizamos en primer lugar consistió en la utilización de palabras clave generales, (violencia, violencia de género) para ver si nos daba información relevante que nos pudiera servir para nuestra investigación proporcionándonos instrumentos que nos ayuden a detectar y visibilizar cualquier tipo de violencia entre adolescentes y de como ellos viven sus relaciones de pareja (ver resumen del proceso en Tabla 2).

Los instrumentos recogidos en esta primera búsqueda no los consideramos adecuados para pasarlos a adolescentes, no son ítems para estas edades.

Por lo que la búsqueda nos llevó a acotar más la utilización de palabras clave y a hacer una búsqueda cruzada (troquelada) con los descriptores, utilizamos (child abuse y child abuse Survey).

Los buscadores que utilizamos en un principio fueron más generales (Google y Google Scholar), para más adelante pasar a unos más específicos muy utilizados en búsquedas relacionadas con educación, como ERIC, utilizamos palabras claves que suponíamos nos iban a mostrar instrumentos precisos, centrados en el objetivo principal de nuestra investigación.

La búsqueda en Google realizada con los descriptores (Child Abuse) nos da una cifra de 2610,00 resultados; con (Child Abuse Survey) nos da 77, 600 resultados; y con ERIC (Abuse) 259 resultados; (Child Abuse) 64 resultados; y (Child Abuse Survey) 29 resultados.

Tabla 2 Resumen de los resultados de búsqueda.

Buscador	Palabras clave	Documentos encontrados
Google Scholar	Child Abuse	2.610.000
	Child Abuse Survey	77.600
ERIC	Abuse	259
	Child Abuse	64
	Child Abuse Survey	29

Esta primera revisión nos dio una primera idea sobre lo que estábamos buscando, pero no contribuía a nuestro objetivo principal, encontrar un instrumento que visibilizara los objetivos que pretendemos conseguir con nuestra investigación, si nos pone en antecedentes sobre lo que se está haciendo desde diferentes autores y enfoques en el ámbito educativo en educación secundaria, pero nosotros pretendemos centrar nuestra investigación en edades donde creemos que comienzan a formarse las primeras relaciones y donde creemos que se debe actuar antes de que se consoliden mitos y modelos que más adelante como adultos van a reproducir.

Las referencias que hemos seleccionado en un principio han sido las que a continuación vemos y que a modo de resumen describimos lo que pretenden:

Abusive Behavior Inventory (ABI)

Shepard, M.F. y Campbell, J.A. (1992)

Finalidad: Medir el abuso físico y psicológico sufrido por las mujeres por parte de su pareja o ex pareja. Está diseñado para que pueda ser respondido tanto por las mujeres víctimas de maltrato como por sus parejas maltratadoras. Esta escala fue inicialmente elaborada con el propósito de evaluar los resultados de un programa de violencia doméstica, el programa Duluth, desarrollado en EE.UU.

Base conceptual: A diferencia de otros instrumentos como las CTS, que consideran la violencia como un medio para resolver conflictos, el ABI trata de reflejar la perspectiva feminista del programa para el que fue diseñado, donde el abuso físico es conceptualizado como un resultado de una situación de poder y del control que ejerce el maltratador sobre la víctima, que es mantenida y reforzada mediante comportamientos abusivos a nivel psicológico.

Descripción: Está formado por 30 ítems que han de ser respondidos en una escala tipo Likert de cinco puntos que mide la frecuencia de diferentes comportamientos violentos o abusivos durante los seis meses anteriores.

Es un cuestionario que está diseñado para ser auto administrado y está adaptado para que pueda ser respondido tanto por hombres como por mujeres. De estos 30 ítems, 20 se refieren al abuso psicológico, que a su vez es dividido en las siguientes subcategorías: abuso emocional, aislamiento, intimidación, amenazas, abuso económico y uso del privilegio masculino, entendiendo este último aspecto como la demanda de conformidad por parte del varón basada en la creencia de la superioridad masculina. Los otros 10 ítems restantes se refieren al abuso físico, donde se incluye el abuso sexual. Las puntuaciones dadas a cada ítem de las dos escalas son sumadas y divididas por el número de ítems para obtener una puntuación final sobre la frecuencia con la que ocurre este tipo de maltrato y que va desde 1 (no se produce abuso psicológico) a 5 (abuso psicológico muy frecuente). El cuestionario se encuentra disponible en el anexo.

Validez: Esta escala ha sido validada por los autores en una muestra de 100 hombres y 78 mujeres participantes en un programa de intervención de violencia doméstica desarrollado en EE.UU.

Comentarios: Esta escala puede ser utilizada en contextos clínicos pero también en otros ámbitos, como por ejemplo, en la evaluación de programas o en proyectos de investigación. Este instrumento presenta serias limitaciones en su aplicación en hombres maltratadores ya que las respuestas de éstos suelen ser poco consistentes y subvalorar el abuso psicológico. No obstante, el hecho de que este cuestionario pueda ser completado por los dos miembros de la pareja y la inclusión de un amplio espectro de comportamientos violentos utilizados para aterrorizar y controlar a la víctima representan importantes ventajas sobre otros instrumentos de diagnóstico.

Bibliografía

Shepard, M. F. & Campbell, J. A. (1992). The abusive behavior inventory: a measure of psychological and physical abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 291-305.

Conflict Tactics Scales (CTS)

Straus, M.A. (1979)

Finalidad: Medir la extensión de las agresiones físicas y psicológicas en la pareja, así como la utilización del diálogo en la resolución de los conflictos familiares. Estas escalas son las más ampliamente utilizadas para obtener datos sobre el maltrato físico dentro de la pareja, además de ser empleadas con frecuencia en la validación de otros instrumentos de cribado y diagnóstico.

Base conceptual: Este instrumento se basa en la teoría del conflicto, que asume que el conflicto es una parte inevitable de toda asociación humana, siendo la violencia una táctica para resolverlo. En este sentido, se concibe la violencia, junto con la discusión racional o el diálogo y la agresión verbal, como un medio para resolver los conflictos dentro de la familia.

Descripción: Esta herramienta tiene en total 18 ítems que se distribuyen en tres escalas, que corresponden a cada uno de los métodos de resolución de conflictos familiares identificados por Straus: diálogo, agresión verbal y violencia física. Las CTS consisten en una lista de acciones que cualquier miembro de la familia puede llevar a cabo en un enfrentamiento o conflicto con otro miembro de la familia. Straus ha diseñado un cuestionario específico para medir la utilización de cada uno de estos métodos de resolución de conflictos dentro de la pareja (los ítems correspondientes se encuentran disponible en el anexo). Los ítems comienzan con aquellos que expresan un nivel más bajo de coacción (por ejemplo, discutir con otro) para pasar de forma gradual a otros ítems que muestran mayor coerción y agresividad hasta llegar al final de la lista (por ejemplo, golpear a la persona). Las categorías de respuesta consisten en el número de veces que cada acción ha ocurrido durante el pasado año y el número de veces que han sido realizadas por el marido o pareja, midiéndose en una escala de 6 puntos (desde “nunca” a “más de 20 veces”).

Proceso de adaptación cultural: Las CTS han sido traducidas y aplicadas en más de 20 países, incluyendo

Hong Kong, India y Japón, Israel y Suecia (Straus, Hamby, Boney-McCoy y Sugarman, 1996). Esta escala ha sido traducida y adaptada al portugués por Hasselmann y Reichenheim en 1993 y la versión CTS2 por Moraes y Reichenheim en 2002. En **España**, este instrumento fue aplicado por Hinshaw y Forbes en 1993 en una muestra de estudiantes universitarios.

Validez: Además del autor de la misma, esta herramienta ha sido validada por diversos autores en una gran variedad de muestras y de contextos, demostrando un alto grado de validez y fiabilidad. Por ejemplo, Peralta y Fleming (2003) la han validado en contextos de atención primaria y Jones, Ji, Beck y Beck (2002) en ámbitos carcelarios, etc. Por otro lado, Koziol-

MacLain, Coates y Lowenstein (2001) han tratado de evaluar su capacidad predictiva en la población general.

Modificaciones: Hay una segunda versión revisada de las CTS, la **CTS2**, realizada por Straus y sus colaboradores en 1996. La base teórica y el modo de operación alización de las variables son fundamentalmente los mismos en ambas versiones. La nueva escala revisa las escalas originales y las reformula en las tres siguientes:

1. asalto físico,
2. agresión psicológica
3. negociación.

Además incluye medidas sobre un tipo adicional de maltrato por parte de la pareja, la coerción sexual, y preguntas sobre el daño físico provocado por los ataques por la pareja. Así también esta escala, aunque el número de ítems es mayor (concretamente 39 ítems), utiliza un formato de respuesta más simplificado. El cuestionario se encuentra disponible en el anexo. Se requiere el permiso expreso de los autores para su utilización.

Comparación entre la CTS1 y la CTS2

CTS1 CTS2

Nombre de la escala Items

Escalas originales Escalas revisadas

Violencia 9 Asalto físico 12

Agresión verbal 6 Agresión psicológica 8

Razonamiento 3 Negociación 6

Total 18 Total 26

Nuevas escalas

Daños 6

Coerción sexual 7

Total global 18 Total global 39

Fuente: (Straus, Hamby, Boney-McCoy y Sugarman, 1996).

La CTS2 ha sido adaptada y validada por Straus (2004) en 17 países distintos.

Estos países son Hong Kong, India, Israel, Corea, Singapur, Australia, Nueva Zelanda, Bélgica, Suiza, Alemania, Escocia, Países Bajos,

Portugal, Brasil, Méjico, Canadá, EE.UU.

En el ámbito español, ha sido traducida y adaptada por Medina y Barberet (1997).

También se ha elaborado una versión reducida de la CTS2 (Straus y Douglas, 2004).

Comentarios: Las CTS son las escalas más populares para la medición de la violencia contra la mujer por parte de la pareja, y se han utilizado en una gran diversidad de ámbitos y propósitos (clínicos, asistenciales, educativos...) y también han sido adaptadas e incluidas en numerosas encuestas sociales y epidemiológicas.

Según Straus, las CTS al contextualizarse en el estudio de las relaciones de conflicto familiar en general genera una menor reactividad que aquellos instrumentos que se presentan explícitamente como métodos de diagnóstico del maltrato dentro de la pareja. Las principales críticas contra estas escalas se centran en la falta de atención que muestran sobre el contexto donde se produce el maltrato hacia la mujer y de las consecuencias de dicha violencia (Dobash y Dobash, 1988). Así también se ha señalado como una limitación de estas escalas su vaga y poco consistente definición de la violencia psicológica (Tolman, 1989). No obstante estas críticas han sido tenidas en cuenta en la segunda versión revisada de las escalas.

Bibliografía

Dobach R.E. & Dobach, R.P. (1988). Research as social action: The struggle for battered women. En: Yilo, K. &

Bograd, M., eds. *Feminist Perspectives on Wife Abuse*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 51-74.

Hasselmann, M.H. & Reichenheim, M.E. (2003). [Cross-cultural adaptation of the Portuguese version of the Conflict Tactics Scales Form R (CTS-1) used to assess marital violence: semantic and measurement equivalence]. *Cadernos de Saude Publica*, 19, 1083-1093.

Hinshaw, L. M. & Forbes, G. B. (1993). Attitudes toward women and approaches to conflict resolution in college students in Spain and the United States. *Journal of Social Psychology*, 133, 867.

Jones, N. T., Ji, P., Beck, M., & Beck, N. (2002). The Reliability and Validity of the Revised Conflict Tactics Scale (CTS2) in a Female Incarcerated Population. *Journal of Family Issues*, 23, 441-457.

Koziol-McLain, J., Coates, C. J., & Lowenstein, S. R. (2001). Predictive validity of a screen for partner violence against women. *American Journal of Preventive Medicine*, 21, 93-100.

Medina, J. J. & Barberet, R. (2005). *A spanish version of the CTS2*. Instituto Andaluz de Criminología / Universidad de Sevilla.

Moraes, C.L. & Reichenheim, M.E. (2002). Cross-cultural measurement equivalence of the Revised Conflict Tactics Scales (CTS2) Portuguese version used to identify violence within couples. *Cadernos de Saude Publica*, 18, 783-796.

Peralta, R. L. & Fleming, M. F. (2003). Screening for intimate partner violence in a primary care setting: The validity of "feeling safe at home" and prevalence results. *Journal of the American Board of Family Practice*, 16, 525-532.

Straus, M. A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The conflict tactics (CT) scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75-88.

Straus, M. A. (2005). Cross-cultural reliability and validity of the revised Conflict Tactics Scales: A study of University Student Dating Couples in 17 Nations. *Cross-Cultural Research*, 38, 407-432.

Straus, M.A. & Douglas, E.M. (2004). A short form of the Revised Conflict Tactics Scales, and typologies for severity and mutuality. *Violence and Victims*, 19, 507-520.

Straus, M. A., Hamby, S. L., Boney-McCoy, S., & Sugarman, D. B. (1996). The Revised Conflict Tactics Scales

(CTS2): Development and Preliminary Psychometric Data. *Journal of Family Issues*, 17, 283-316.

Tolman, R. M. (1989). The development of a measure of psychological maltreatment of women by their male partners. *Violence and Victims*, 4, 159-177.

Composite Abuse Scale (CAS)

Hegarty, K., Sheenan, M. y Schonfeld, C. (1999)

Finalidad: Medir el tipo de abuso, su frecuencia y consecuencias que sufren las mujeres víctimas de violencia por parte de sus parejas.

Base conceptual: La hipótesis central es que la violencia no constituye un fenómeno unitario, sino que existen varias pautas de violencia por parte de la pareja desde las formas menos severas a las más intensas y que pueden dañar la esfera física, emocional y sexual de las víctimas.

Descripción: Hegarty, Sheehan y Schonfeld (1999) han revisado e incluido los ítems de cuatro escalas diferentes (CTS, PMWI, ISA y MWA), además de aportar nuevos ítems a la escala definitiva. El número final de ítems es de 74 y se compone de cuatro dimensiones: abuso severo combinado, abuso emocional, abuso físico y acoso sexual. El cuestionario comienza con un primer bloque de cuestiones sociodemográficas, que es seguido de una sección referente a la historia personal de maltrato. A continuación, las participantes son interrogadas por la intensidad de maltrato (ninguno, poco, alguno, moderado, grande) que han sufrido a lo largo de la vida. Para cada ítem se pregunta por la frecuencia con la que han ocurrido en el último año (diaria, una vez a la semana, una vez al mes, algunas veces o sólo una vez...) y el tipo de relación con la persona que ha provocado ese maltrato (marido, pareja, amigo...).

Validez: Esta escala ha sido validada por los propios autores en una muestra de 427 enfermeras que respondieron al cuestionario de forma heteroadministrada por correo.

Comentarios: Las principales limitaciones de la escala se refieren a su modo de administración, por correo postal, lo que conlleva una baja tasa de respuesta. Además requiere validaciones y análisis psicométricos posteriores para confirmar su validez en colectivos clínicos.

Bibliografía

Hegarty, K., Sheehan, M., & Schonfeld, C. (1999). A multidimensional definition of partner abuse: Development and preliminary validation of the composite abuse scale. *Journal of Family Violence*, 14, 399-415.

Intimate Partner Violence (IPV) Assessment Icon Form

Short, L.M. y Rodríguez, R. (2002)

Finalidad: Identificar mujeres víctimas de violencia (física / sexual) por parte de su pareja. Está elaborado para ser aplicado a mujeres trabajadoras temporales del campo e inmigrantes, con bajo nivel de alfabetización. Fue originalmente aplicado entre mujeres pertenecientes a una asociación de mujeres campesinas.

Descripción: Se trata de una adaptación de la Abuse Assessment Screen (ASS), en la cual los autores han incluido iconos que simbolizaban cada una de las cuestiones escritas de la ASS (por ejemplo, las ilustraciones representan a un hombre golpeando a una mujer, otro forzando a una mujer en la cama, una mujer aparentando tener miedo, etc.). La versión final del instrumento incluía información general de cada participante, el uso de drogas y/o alcohol por parte de la pareja, la presencia de violencia física o abuso sexual en la pareja y sobre los sentimientos de miedo de la mujer hacia su pareja.

Validez: Validado en un panel de expertos y en una muestra de mujeres trabajadoras del campo de manera temporal e inmigrantes.

Comentarios: Es de los escasos instrumentos adaptados las características de las mujeres inmigrantes y con menores recursos socioeducativos. El abordaje de la violencia contra la mujer en este colectivo es especialmente relevante ya que un porcentaje elevado de ellas tiene dificultades para acceder al sistema sanitario.

Bibliografía

Short, L. M. & Rodríguez, R. (2002). Testing an intimate partner violence assessment icon form with battered migrant and seasonal farmworker women. *Women Health*, 35, 181-192.

Measurement of Wife Abuse (MWA)

Rodenburg, F. y Fantuzzo, J. (1993)

Finalidad: Valorar el tipo de abuso (físico, psicológico, verbal y sexual) que el hombre inflige directamente a su esposa así como su frecuencia y su severidad.

Descripción: Está compuesto por 60 ítems que tratan de medir la frecuencia del maltrato, entendido como el número de veces en el que han ocurrido actos abusivos dentro de la pareja en los últimos seis meses, y las consecuencias emocionales de éste en la mujer maltratada, interpretado este último aspecto como un indicador de la severidad del abuso. Las dimensiones del abuso que considera este cuestionario son cuatro: físico, psicológico, sexual y agresión verbal. Cada ítem ha de ser respondido en una escala de frecuencia desde “nunca” a “muy a menudo”. El instrumento se encuentra disponible en el anexo.

Validez: Validado por los propios autores y comparado con las CTS en una muestra de 164 mujeres víctimas de maltrato por parte de sus maridos. Estas mujeres fueron reclutadas de clínicas en las que estaban recibiendo ayuda y de casas de acogida.

Comentarios: El MWA trata de mejorar otras herramientas tradicionales de diagnóstico de violencia contra la mujer por parte de la pareja, incluyendo un rango más amplio de situaciones de maltrato.

Bibliografía

Rodenburg, F. & Fantuzzo, J. (1993). The measure of wife abuse: steps toward the development of a comprehensive assessment technique. *Journal of Family Violence*, 8, 203-227.

Partner Violence Interview (PVI)

Boris, N.W., Heller, S.S., Sheperd, T. y Zeanah, C.H. (2002)

Finalidad: Medir la exposición y la experiencia de la violencia en las relaciones íntimas de pareja en una población de adolescentes y jóvenes sin hogar.

Base conceptual: Los jóvenes sin hogar constituyen una población de especial riesgo en cuanto a ser víctimas de violencia por parte de la pareja y también de ser agresores. Por ello se hacía necesaria la elaboración de un instrumento específico que abordara la violencia de pareja en este colectivo. Los autores parten de la hipótesis de que la mayor exposición a todo tipo de violencia que experimenta este grupo está correlacionada con una mayor exposición a la violencia por parte de la pareja.

Descripción: El PVI consiste en una entrevista estructurada en 26 ítems, adaptados de las CTS, en la cual se pregunta por los diferentes niveles de violencia, física y sexual, que los sujetos han experimentado y perpetrado a lo largo de su vida. Este instrumento está diseñado para que pueda ser respondido indistintamente por jóvenes y adolescentes sin hogar de ambos géneros. Está dividido en tres escalas separadas: violencia infligida por la pareja actual, violencia infligida por parejas previas y violencia infligida por el propio sujeto hacia la pareja. Los diferentes ítems están ordenados según su grado de severidad desde agresiones leves de carácter no físico (por ejemplo, gritos) para pasar a comportamientos más graves (por ejemplo, evitar que la pareja se relacione con ciertas personas, presionar verbalmente a la pareja para mantener relaciones sexuales...). De este modo, los últimos 14 ítems terminan preguntando por la existencia de agresiones físicas (desde golpes y empujones a apuñalamientos y disparos) y sexuales. Los sujetos también son interrogados por si sus hijos/as han sido testigos de la violencia por parte de su pareja o ex pareja. Cada ítem ha de ser respondido mediante "sí" y "no", dependiendo si el respondiente ha experimentado o ha estado involucrado en cada uno de los episodios de violencia indicados. La puntuación final se obtiene mediante la suma de todas las respuestas positivas de las tres escalas. Aproximadamente, se tarda unos 25 minutos aproximadamente en ser contestado. Los autores han añadido dos escalas adicionales al final de la entrevista: una relativa a los efectos que la visualización de la violencia puede tener en los/as niños/as y otra referente a los efectos físicos a largo plazo de la violencia.

Validez: Validado en el ámbito norteamericano en una muestra de 60 jóvenes y adolescentes (hombres y mujeres) sin hogar entre 18 y 21 años.

Bibliografía

Boris, N. W., Heller, S. S., Sheperd, T., & Zeanah, C.H. (2002). Partner violence among homeless young adults: Measurement issues and associations. *Journal of Adolescent Health, 30*, 355-363.

Propensity for Abusiveness Scale (PAS)

Dutton, D.G. (1995).

Finalidad: Medir la propensión hacia la violencia psicológica contra la pareja por parte de hombres maltratadores.

Descripción: Esta escala es el resultado de la combinación de diversas escalas previamente validadas. Está compuesto por 29 ítems con una escala de respuesta tipo Likert, que deben ser completados por el maltratador y corroborados por las víctimas. Este instrumento de diagnóstico no contiene referencias explícitas a tácticas abusivas, centrándose en el análisis de las características de personalidad del agresor, las reacciones de ira, síntomas de experiencias traumáticas, etc. Estas cuestiones se distribuyen en dos sub escalas diferenciadas:

1. Dominación / Aislamiento

2. Abuso emocional.

Validez: Validado inicialmente por el autor en una muestra de 140 hombres en tratamiento por maltrato hacia sus esposas y comparada con el PMWI de Tolman. Posteriormente, en 2001, replicó estas pruebas en muestras más amplias y heterogéneas (pacientes, homosexuales, estudiantes y maltratadores en tratamiento).

Comentarios: Esta escala que se aplica a los hombres maltratadores está diseñada para que la reactividad sea mínima al no incluir cuestiones directas sobre comportamientos violentos contra la pareja. Dado su carácter predictivo de situaciones de maltrato supone una herramienta valiosa para la prevención en diversos ámbitos, desde el ámbito judicial-penal, al médico-asistencial, incluso en el ámbito educativo.

Bibliografía

Dutton, D.G. (1995). A scale for measuring propensity for abusiveness. *Journal of Family Violence*, 10, 203-221.

Dutton, D. G., Landolt, M. A., Starzomski, A., & Bodnarchuk, M. (2001). Validation of the Propensity for

Abusiveness Scale in Diverse Male Populations. *Journal of Family Violence*, 16, 69-73.

Psychological Maltreatment of Women Inventory (PMWI)

Tolman, R.M. (1989)

Finalidad: Medir la frecuencia y la intensidad del maltrato psicológico contra la mujer por parte de su pareja masculina.

2 Self-Report Instrument for Borderline Personality Organization, Multidimensional Anger Inventory, Trauma Symptom Checklist y

Recollections of Early Childbearing

Descripción: Este instrumento incluye dos sub escalas: dominación-aislamiento y abuso emocional-verbal. Es un cuestionario formado por 58 ítems provenientes de diversas fuentes (CTS e ISA, fundamentalmente) que examinan un amplio rango de comportamientos y situaciones de maltrato ocurridos en los últimos seis meses.

Las respuestas a estos ítems siguen una escala de frecuencia de cinco puntos (desde 1, “nunca”, a 5, “muy frecuentemente”). Este cuestionario tarda en ser respondido entre 10 y 15 minutos.

Validez: La versión inicial de este instrumento fue administrada por Tolman (1989) a 407 hombres y a 207 mujeres que participaban en un programa de violencia doméstica. Posteriormente este cuestionario fue revalidado en una muestra de 100 mujeres (víctimas y no víctimas de violencia doméstica) (Tolman, 1999).

Modificaciones: Tolman diseñó dos versiones, una para hombres (**PMWI-M**) y otra para mujeres (**PMWI-F**), y un instrumento abreviado de 14 ítems. En la versión aplicada a los hombres maltratadores se obtuvo una baja fiabilidad ya que los niveles de reconocimiento de la violencia psicológica resultaban ser muy bajos, donde los ítems se plantean de un modo neutral desde el punto de vista de género. Su finalidad es valorar la frecuencia y la severidad del abuso psicológico, y esta versión está específicamente desarrollada para ser aplicado en poblaciones censadas (por ejemplo, entre estudiantes de una universidad).

Kaisan y Painter (1992), elaboraron una versión revisada del PMWI, el **Psychological**

Maltreatment Inventory (PMI).

Physical Abuse of Partner Scale (PAPS) / Non-Physical Abuse of Partner Scale (NPAPS)

Garner, J.W. y Hudson, W.W. (1992)

Finalidad: Medir el abuso físico / no físico que el entrevistado ha ejercido contra su pareja.

Descripción: Estas escalas suponen una versión de las Partner Abuse Scales de Hudson, en donde cada uno de los ítems se aplica al agresor. Consta de dos sub escalas, una referida al abuso físico y otra al no físico. Cada una de esta sub escalas tienen 25 ítems en donde se pregunta por diversas situaciones relativas al maltrato psicológico y físico y que han de ser respondidos mediante una escala de respuestas tipo Likert. Ambas escalas se encuentran disponibles en anexo.

Comentarios: Lo novedoso de este instrumento es que se aplica sobre el agresor y no sobre la víctima. No obstante, se ha constatado los sucesos de violencia suele ser infra estimados por los propios agresores, especialmente los relacionados con maltratos psicológicos. No obstante, los autores recomiendan su uso como complementarios a las Partner Abuse Scales.

Bibliografía

Garner, J.W. & Hudson, W.W. (1992). Non physical abuse of partner scale [NPAPS]. En: Fischer J & Corcoran K

(Eds.), *Measures for clinical practice: A sourcebook*. New York: Free.

Garner, J.W. & Hudson, W.W. (1992). Physical abuse of partner scale [PAPS]. En: Fischer, J. & Corcoran, K.

(Eds.), *Measures for clinical practice: A sourcebook*. New York: Free.

Severity of Violence Against Women Scale (SVAWS)

Marshall, L.L. (1992)

Finalidad: Evaluar el grado de incidencia y la severidad de la violencia (simbólica, física y sexual) contra la mujer por parte de la pareja. Está especialmente diseñado para ser aplicado en contextos clínicos y asistenciales para realizar un seguimiento de la evolución de la situación de maltrato que está experimentando la víctima.

Descripción: Está integrado por 46 ítems que son valorados en una escala de 10 puntos. Estas cuestiones están divididas en cuatro subescalas: violencia simbólica (comportamientos amenazantes), violencia física media, violencia física severa y violencia sexual, refiriéndose a los últimos 12 meses.

Validez: Validado por la autora en una muestra de 707 mujeres estudiantes universitarias.

Modificaciones: Desarrolló dos versiones adaptadas, una a mujeres adultas (SVWAS) y otra a estudiantes universitarias (SVWAS-S). Marshall adaptó este instrumento para valorar la severidad de la violencia contra los hombres, la Severity of Violence Against Men Scale (SVAMS).

Bibliografía

Marshall, L. L. (1992). Development of the Severity of Violence Against Women Scales. *Journal of Family*

Violence, 7, 103-121.

Marshall, L. L. (1992). The Severity of Violence Against Men Scales. *Journal of Family Violence*, 7, 189-203.

Sexual Coercion in Intimate Relationships Scale (SCIRS)

Shackelford, T.K. y Goetz, A.T. (2004)

Finalidad: Evaluar la prevalencia y la severidad de la coerción sexual en el contexto de una relación íntima. Este instrumento está diseñado para ser utilizado por el personal sanitario e investigador.

Descripción: Esta escala es el resultado de una revisión de la literatura sobre abuso sexual y de entrevistas informales con hombres y mujeres. Está compuesto por 34 ítems que se refieren a diferentes actos de abuso sexual que pueden ocurrir en una relación de pareja. Esta escala trata de valorar las tácticas psicológicas y comportamentales de coacción sexual tales como amenazas, retención de recursos, violencia física, persistencia y manipulación, etc. Este instrumento se divide en tres sub escalas:

1. violencia.

2. manipulación

3. amenazas.

Cada ítem es valorado en una escala Likert de 6 puntos que pretende medir la frecuencia con la que han ocurrido esos fenómenos en el último mes. La puntuación final se ha de interpretar en un rango de 0 a 170.

Validez: Esta escala fue administrada a 861 universitarios/as (458 mujeres y 403 hombres) que en ese momento mantenían una relación de pareja (ninguna de estas personas estaba emparejada con otros miembros de la muestra) para valorar sus propiedades psicométricas. Además fue comparada con otros instrumentos como la escala WEB.

Modificaciones: Los autores han elaborado una versión masculina de la SCIRS para evaluar la valoración que hacen los hombres de sus propios comportamientos coactivos. Las dos versiones son idénticas, con las adaptaciones propias a cada género.

Comentarios: La recogida de las valoraciones de mujeres víctimas de maltrato sexual y de sus parejas proporciona una importante oportunidad para profundizar en las características de este tipo de violencia a partir de dos fuentes de datos independientes.

Bibliografía

Shackelford, T.K. & Goetz, A.T. (2004). Men's sexual coercion in intimate relationships: development and initial validation of the Sexual Coercion in Intimate Relationships Scale. *Violence and Victims, 19*, 541-556.

Instrumentos

Cuestionario de las primeras relaciones sentimentales

Este instrumento es la adaptación a la población española del *Dating Questionnaire* (Connolly, Pepler, Craig y Taradash, 2000). Está dividido en dos grandes partes que analizan las dimensiones cuantitativas y cualitativas de las primeras relaciones sentimentales de los jóvenes. La primera incluye preguntas sobre la situación sentimental del adolescente-joven tanto presente como pasada (10 ítems que evalúan cuántas relaciones de pareja han tenido, duración de las mismas, y grado de satisfacción con la relación actual). La segunda parte profundiza en las

experiencias de ruptura y el impacto emocional que este hecho ha tenido en los adolescentes (6 ítems).

Resultados

El primer objetivo de este trabajo pretendía analizar las variables cuantitativas y cualitativas relacionadas con las relaciones sentimentales de los y las adolescentes. Los resultados han mostrado que alrededor del 90% de los participantes del estudio han tenido alguna experiencia sentimental, confirmando la importancia que estas primeras relaciones juegan en el desarrollo adolescente (Carver, Joyner y Udry, 2003; Collins, 2003). Esta importancia es creciente con relación a la edad ya que aumenta el número de chicos y chicas que tienen pareja.

El análisis de la influencia del género en la presencia y estabilidad de las parejas ha mostrado que las chicas tienen más relaciones de pareja actual y llevan más tiempo con sus parejas que los chicos. Investigaciones desarrolladas en otros países no han encontrado diferencias a este respecto (Connolly et al, 2004; Menesini y Nocentini, 2008) si bien en España, algunos estudios si han confirmado esta tendencia aunque utilizando muestras de mayor edad (Martínez, 1997; Martínez y Fuertes, 1999). El estadio de las relaciones sentimentales ha mostrado resultados en línea con los datos presentados. Así, son significativamente más chicas las que se sitúan en el estadio de las “relaciones serias” mientras que los chicos lo hacen en el estadio de los “grupos mixtos”.

Respecto de la frecuencia de los comportamientos violentos que nuestros adolescentes y jóvenes asumen que han realizado o de los que han sido víctimas, los resultados son en gran parte inesperados. Tanto las chicas como los chicos se confiesan agresores ocasionales de sus compañeros sentimentales, sobre todo en agresiones verbales y relacionales –sólo en la agresión física está algo por encima la respuesta agresiva de los chicos- diferencias que de nuevo se difuminan desde el punto de vista de la victimización (sufrir violencia a manos del novio o novia). La variable edad tampoco tiene influencia en la tipología de comportamiento agresivo que se ejerce y recibe en las relaciones de pareja.

Por lo tanto, no hemos encontrado en este estudio una edad en la que existan más riesgos de sufrir o ejercer violencia en las relaciones de pareja. Por el contrario, estos datos sí nos están mostrando una tendencia no desdeñable y que se confirma en otros estudios: la alta implicación que tanto chicos como chicas tienen en los comportamientos, aunque sea de forma ocasional, siendo que además esta implicación es doble, tanto en el rol de agresor/a como de víctima

(Fernández- Fuertes, Fuertes y Pulido, 2006; Menesini y Nocentini, 2008; Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008). Esta tendencia podría conllevar el establecimiento de una dinámica estructural violenta entre los miembros de pareja, con una mayor facilidad para perpetuarse en el tiempo.

Wife Abuse Inventory (WAI)

Yegidis, B.L. (1983)

Finalidad: Identificar a las mujeres que son víctimas actuales o potenciales de violencia marital. La orientación primaria del WAI es detectar la violencia física infligida contra las mujeres. Este instrumento puede ser utilizado por trabajadores/as sociales, abogados/as y otros/as profesionales que puedan ayudar a identificar a las mujeres en riesgo de sufrir maltrato.

Base conceptual: La escala está construida a partir de diversos factores psicosociales que se conoce que están altamente correlacionados con el abuso contra la mujer por parte de la pareja. El WAI ha sido desarrollado empíricamente a partir de los datos obtenidos de mujeres maltratadas, trabajadores/as sanitarios y otros/as expertos/as en el área de la violencia familiar.

Descripción: Es un instrumento simple autoadministrado compuesto por 34 ítems, cuyas opciones de respuesta consisten en una escala tipo Likert, que va desde 1, representando “raras veces”, a 4, “siempre”.

Validez: Este instrumento fue validado por la autora del mismo en dos grupos de mujeres diferenciados en función de que hubiera o no sufrido maltrato físico por parte de sus parejas, obteniendo una alta fiabilidad, consistencia interna y capacidad de predicción. Por otra parte, este instrumento fue validado por Poteat y colaboradores en 1990, demostrando una alta consistencia interna y una alta validez para la detección del abuso o maltrato potencial entre las mujeres por parte de sus maridos, mostrándose como una herramienta muy eficaz para la identificación de mujeres en riesgo.

Comentarios: El objetivo primario de del WAI es detectar la violencia física y está concebido como un instrumento de cribado, por lo que no está aconsejado como una herramienta de diagnóstico. Una ventaja de este inventario es su capacidad de identificación de potenciales víctimas de violencia doméstica por lo que puede ser útil para prevenir las situaciones de abuso físico dentro de la pareja.

Bibliografía

Poteat, G. M., Grossnickle, W. F., Cope, J. G., & Wynne, D. C. (1990). Psychometric properties of the Wife

Abuse Inventory. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 828-834.

Yegidis, B.L. (1985). The wife abuse inventory: a screening device for the identification of abused women. *Social Work*, 30, 32-35.

Adavas (Asociación de Ayuda de Agresiones Sexuales y Violencia Doméstica). II Estudio de Investigación sobre la Actitud de Adolescentes de León y Provincia ante la Violencia Machista. Ideas y Prejuicios, y Posibilidad de Cambios de Actitud. Curso 2009/2010.

Finalidad

La base de este trabajo de investigación se sustenta en que la prevención de la violencia machista es la educación en la igualdad entre todos los seres humanos, desde que nacen y a lo largo de toda su vida, enseñándolos a convivir en respeto y tolerancia, y la sociedad forma parte del conglomerado en el que todos/as están inmersos, por lo que la acción activa de la sociedad como cambio de mentalidades es imprescindible para la lucha contra este tipo de violencia, visibilizándola y sensibilizando a todos los agentes sociales, el cambio de los adolescentes forma parte del entorno en el cual vive y convive, y para que deje de ver como algo “natural” los modelos, estereotipos e ideas preconcebidas de un sistema hegemónico y patriarcal de poder en el cual las mujeres tienen un papel asignado por el hecho de serlo.

Los objetivos de la investigación son:

- Informar de actos de violencia, algunas veces desconocidos por la propia víctima.
- Divulgar estrategias educativas de prevención de poder o de prejuicios sexistas.
- Proporcionar formas de relaciones de respeto, así como medidas de concienciación y autocontrol de agresión.
- Crear un clima que favorezca la prevención de situaciones de riesgo, para que cuando digan “NO”, sepan que hay personas en las cuales pueden confiar y que les pueden ayudar.

Método

La metodología utilizada son cuestionarios de respuesta cerrada (divididos en dos grupos de preguntas: diez con cuatro variables y quince con dos variables), se pasan dos tipos de cuestionarios, uno al inicio del curso para conocer su conocimiento sobre agresiones sexuales y malos tratos, y el segundo al finalizar el curso, tiene las mismas preguntas que el primero salvo que se les pide una valoración del curso.

El número total de alumnado participante fue de 1,645. Los ítems giran en torno a: agresiones sexuales, estereotipos de género, mitos del amor romántico.

Se pasa un cuestionario para conocer el conocimiento que tienen sobre agresiones sexuales; posteriormente se pasa a la exposición del contenido.

En primer lugar se imparte un curso con una duración media de cuatro horas, divididas en dos sesiones, se forman grupos y se utilizan técnicas activas de simulación de casos para facilitar que la experiencia grupal facilite el aprendizaje, se exponen los conceptos teóricos de forma que puedan ser comprendidos por el alumnado y se realizan actividades significativas en las cuales se impliquen.

Algo fundamental del programa es el entrenamiento de habilidades sociales,

Conclusiones

Los resultados obtenidos confirman las creencias entre los/as adolescentes de las falsas creencias que justifican las agresiones, culpabilizan a las víctimas, y los mitos del amor romántico que se extienden y que le llegan a través de los medios habituales en los que se socializan.

Ellos son más reacios a superar las creencias sexistas que conforman la base del problema, ellas se cuestionan más las ideas heredadas y son más receptivas a interiorizar que las agresiones machistas, sean sexuales, físicas o psicológicas son un ejercicio de poder, una forma de control sobre la víctima y que estas agresiones carecen de justificación alguna, la mayoría de los adolescentes asumen que la violencia machista no es una pérdida de control causada por cualquier circunstancia, sino una forma de dominación que les hace sentirse superior a las mujeres.

Hay una gran mayoría que una vez superado el programa presentan modificaciones en la creencia sexista, aunque de forma desigual.

Es difícil erradicar la falsa creencia de que “amar es sufrir” y la naturaleza violenta de los hombres.

Comentarios: Este cuestionario incluye un amplio rango de comportamientos abusivos que pueden sufrir las mujeres víctimas de violencia por parte de su pareja. Así también, incluye varias subescalas que pueden ser útiles para otros estudios e investigaciones teóricas.

Bibliografía

Kasian, M. & Painter, S. L. (1992). Frequency and severity of psychological abuse in a dating population. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 350-364.

Tolman, R. M. (1989). The development of a measure of psychological maltreatment of women by their male partners. *Violence and Victims*, 4, 159-177.

Tolman, R. M. (1999). The validation of the Psychological Maltreatment of Women Inventory. *Violence and Victims*, 14, 25-37.

4.3 Selección del instrumento basándose en los anteriores

En la revisión de los instrumentos seleccionados consideramos que el que responde a los objetivos que se propone nuestra investigación es el programa de ADAVAS.

Fundamenta la epistemología de la violencia de género en la producción y reproducción de modelos, estereotipos, falsas creencias sobre el amor romántico que la escuela lejos de debilitarlos, los fortalece de forma velada a través del currículum oculto, o de forma explícita como mero instrumento de transmisión reproductora de dichos modelos e ideas, el programa se basa en que los cambios se producen desde la educación, educando desde la igualdad, enseñando a convivir en el respeto y en la tolerancia e implicando a distintos agentes educativos y sociales, visibilizando la violencia, desnaturalizando el papel creado para las mujeres y los roles masculinos que “se apoderan” de los espacios, silencian a las mujeres y que consideran la agresión, física o psicológica como un ejercicio de poder y fuerza propio de los hombres.

La metodología que utiliza para la consecución de los objetivos nos parece la más idónea, su objetivo principal es la concienciación y visibilización de la violencia de género, informando y

divulgando estrategias educativas que prevengan actitudes de poder o prejuicios sexistas y proporcionando ambientes de respeto que les ayuden a decir “NO” con la seguridad de que las personas de su entorno, ya sea escolar o no, les van a proporcionar la ayuda que necesitan.

4.4 Estructura del instrumento

La prueba final será la utilizada el programa ADAVAS. Este instrumento nos permite establecer una línea base y hacer una evaluación inicial de carácter diagnóstico de manera previa al desarrollo de los talleres educativos de intervención en violencia de género, pues nos ofrece una visión amplia del conocimiento que tienen los adolescentes sobre las agresiones y actitudes de dominio y poder que pensamos pueden darse en las primeras relaciones de pareja:

- Visibilizar estereotipos y roles de género
- Relaciones desiguales
- Identidades y relaciones igualitarias
- Orígenes y causas de la violencia machista
- Mitos y creencias erróneas sobre el amor romántico.
- Agresiones sexuales o psicológicas.

Su estructura es la siguiente:

PRIMERA PARTE

Si se ofrecen varias opciones de respuesta, solo se puede marcar UNA.

Edad: Género: Chico Chica

1) ¿Por qué crees que se producen las agresiones sexuales?

- a) Por trastornos psicológicos de agresor
- b) Por obtener placer sexual
- c) Por provocación de la víctima
- d) Por demostración de poder o superioridad

2) ¿Qué harías si fueras agredido/a sexualmente?

- a) Resistirme siempre
- b) Resistirme solo si hay posibilidades de huir
- c) Intentar fijarme en todos los detalles posibles
- d) Improvisar una conducta atípica para desconcertar al agresor

3) ¿Cómo actuarías si fueras agredido/a sexualmente?

- a) Denunciaría
- b) No se lo diría a nadie
- c) Evitaría otras ocasiones de peligro
- d) Buscaría ayuda médica y psicológica

4) ¿Qué harías si un/a compañero/a te contara que ha sido víctima de una agresión sexual?

- a) Ofrecer ayuda y apoyo
- b) Convencerle/a para que presente una denuncia
- c) Acompañarle/a a presentar una denuncia
- d) Culparle/a de la situación

5) ¿Has padecido alguna vez agresiones sexuales (tocamientos, violación...)?

- a) No
- b) Sí, por parte de alguien de la familia
- c) Sí, por una persona conocida
- d) Sí, por un desconocido
- e) Sí, por mi pareja

6) ¿Crees que en una relación de pareja se han de dar conflictos que a veces se tienen?

que solucionar de forma agresiva?

- a) Siempre pasa en todas las relaciones
- b) Nunca se puede dar, eso rompería inmediatamente la pareja
- c) En algunas ocasiones puede pasar, pero no de forma continua
- d) Hay personas que tienen un carácter fuerte y hay que amoldarse

7) ¿Cómo reaccionas si ves a una pareja sentimental pegándose en la calle?

- a) Procuero no comprometerme siguiendo como si no lo hubiera visto
- b) Me implico para proteger a quien está sufriendo la agresión
- c) Llamar a la policía para que se hagan cargo de la situación
- d) Observar con curiosidad para ver el resultado

8) ¿Qué harías por amor?

- a) Perdonar una infidelidad
- b) Soportar una bofetada
- c) Fugarme con mi pareja
- d) Me lo pensaría antes de actuar

9) Si tu cabeza dice “No” a una relación, pero tu corazón dice “Sí” ¿Qué sueles hacer?

- a) Sigo adelante, continúo con la relación
- b) Le/a abandono
- c) Lo hablaría con la otra persona e intentaría que cambiara
- d) Nunca me ha pasado

SEGUNDA PARTE

En las siguientes frases, rodea con un círculo la V si la consideras verdadera y la F si

crees que es falsa

- 10) V F La agresión sexual está motivada por el deseo sexual.
- 11) V F Las propias víctimas invitan a la agresión sexual al ir vestidas de forma seductora o provocativa.
- 12) V F Sólo las mujeres jóvenes son agredidas sexualmente.
- 13) V F La violación se produce al perder el hombre su autocontrol por la provocación de la mujer.
- 14) V F Las mujeres acostumbran a inventarse historias de violación.
- 15) V F El agresor sexual o el maltratador no es consciente de sus actos (está loco).
- 16) V F Una víctima de violación, jamás se recupera.
- 17) V F La mayor parte de los abusos sexuales ocurren porque los que abusan son capaces de engañar, amenazar o manipular a sus víctimas.
- 18) V F Hay trabajos que sólo los hombres pueden hacer.
- 19) V F Los hombres no deben llorar en público.
- 20) V F La violencia es una pérdida momentánea de control.
- 21) V F El amor permite perdonar todo.
- 22) V F Amar es sufrir.
- 23) V F Los celos son una prueba de amor.
- 24) V F La violencia rara vez se presenta en una sola ocasión.
- 25) V F Las mujeres maltratadas aguantan por amor.



Segunda Parte Metodología



Metodología



Capítulo 5

Metodología

5.1 Introducción

5.2 Diseño y Planificación de la Investigación

5.3 Población y Muestra

5.4 Selección y descripción del instrumento de investigación

5.5 Análisis. Validez y fiabilidad del instrumento

5.6 Conclusiones

5.1 Introducción

En este apartado se expondrá la metodología que se ha seguido en esta investigación y los materiales utilizados en la investigación partiendo del marco teórico descrito y teniendo en cuenta los objetivos que nos hemos propuesto.

Se detallará el diseño y la planificación del trabajo para pasar a describir la muestra y explicar el instrumento utilizado.

Para finalizar se especifica el procedimiento utilizado con el objetivo de obtener los datos así como las herramientas que se han utilizado para realizar los análisis estadísticos descritos.

Intentamos conseguir una visión global tanto del método empleado como de la forma que ha sido planteada la investigación.

La investigación científica aporta las bases para extraer datos y analizar los resultados con el fin del conocimiento de las realidades observadas. Este proceso es dirigido por el conocimiento teórico.

La investigación científica es la forma de generar y producir conocimiento elaborando herramientas que sean de utilidad para el desarrollo de la población.

Si nos centramos en el plano educativo, la investigación engloba unos procesos que revelan la realidad y que profundizan y amplía con la máxima claridad el conocimiento (De la Herrán, Hashimoto y Machado, 2005).

A continuación se muestra el proceso de diseño y planificación de la investigación teniendo en cuenta el enfoque metodológico seleccionado.

Las distintas partes de este capítulo definen la metodología que hemos empleado en todo el proceso de investigación desde el inicio con la búsqueda del marco teórico hasta la extracción final de las conclusiones.

5.2 Diseño y Planificación de la Investigación

El planteamiento está enfocado a través de un diseño que describe, explica, analiza y compara distintas variables y la posible relación existente entre ellas.

En noviembre de 2013 comenzamos a definir el problema de investigación.

Cuando inicié el curso de Doctorado que me permitía realizar esta investigación, el problema de investigación tenía otra forma, fue poco a poco creciendo y definiéndose casi de forma no del todo voluntaria, aunque su origen estaba claro, violencia de género, adolescentes y educación, todo lo demás fue cogiendo forma para centrar nuestra investigación en las actitudes de los adolescentes ante la violencia en las relaciones de pareja y las actuaciones que desde la educación se podían llevar a cabo.

En primer lugar se hizo una revisión bibliográfica sobre palabras clave que consideramos fundamentales y que nos podían guiar para los propósitos de la investigación: violencia y agresión, actitudes, modelos educativos, género, adolescencia y victimización.

Estos conceptos teóricos forman y sustentan la base de nuestra investigación.

El principal problema que encontré fue la selección de autores que escribían respecto al concepto de género, qué leer y qué era relevante para la investigación; para poder sustentar la teoría y fundamentarla tenía que estar segura de mi conocimiento, y evidentemente no lo estaba, para llenar ese vacío hice un máster en género y mujeres (GEMMA), entre el 2013-2015, este conocimiento me hizo mirar a mi alrededor de forma crítica, cuestionándome de forma minuciosa todo lo que leía respecto al género y a las mujeres, aprendí a leer autoras y autores que hasta ese momento eran para mi auténticas y auténticos desconocidas y desconocidos, me adentré en un camino de no retorno en el cual oía y veía de forma diferente a como lo hacía antes de leerles, fui consciente de la manipulación a la que estamos sometidas en un mundo en el que la asimetría de poder está de forma clara y ventajosa hacia un lado, el masculino.

El enfoque es descriptivo ya que está planteado para resolver una situación problemática basada en un análisis inicial del objeto de investigación. También es explicativo porque persigue explicar las relaciones y actitudes que existen entre los elementos objeto de estudio (De Salas, Martínez y Morales, 2011), de esta forma se persigue explicar los fenómenos observados.

El trabajo es también un estudio de campo ya que los datos se toman de la realidad de forma directa y transversal en un único instante de tiempo.

Para establecer el procedimiento de investigación es preciso definir la forma en que un estudio empírico es diseñado y ejecutado. Esto incluye el enfoque que se dará a la investigación, el tipo de diseño que se utilizará y las técnicas de investigación que se emplearán (Bulmer, 1984).

El enfoque se define a partir de la perspectiva metodológica con la que se afronta la investigación distinguiendo dos perspectivas: la cuantitativa y la cualitativa. A partir de estas se podrán definir las estrategias que vamos a seguir en la recogida de información así como en su análisis.

A partir de estos paradigmas se puede establecer lo que será el diseño de la investigación que sirve para definir qué es lo que debe estudiarse, las preguntas que es preciso responder, como deben preguntarse y qué reglas hay que seguir para interpretar las respuestas obtenidas (Ritzer, 1993).

En esta investigación utilizamos un enfoque metodológico cuantitativo. A través de este enfoque se puede describir de forma sistemática hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable (Colás y Buendía, 1992). Este análisis nos da una visión general de la situación acercándonos en una primera aproximación al contexto educativo.

El planteamiento consiste en explicar las causas y condiciones del objeto de estudio planteado, por lo que hay que profundizar en el contexto, la población participante y la muestra seleccionada (Sabino, 1989). Los datos se tomaron durante el curso académico 2014-2015 con carácter transversal ya que fueron tomados en un momento puntual entre septiembre y enero de 2014 y 2015.

La metodología en primer lugar se basó en definir el problema de investigación presentando la idea inicial.

Después se elaboró un proyecto de investigación que fue aprobado por la Escuela Internacional de Posgrado, a partir de aquí se trazó un plan con las acciones que llevaríamos a cabo.

De forma posterior se realizó una extensa y profunda revisión bibliográfica sobre el tema que habíamos planteado.

Teniendo en cuenta el marco teórico específico de los conceptos a desarrollar se hizo una revisión de los instrumentos que nos aportaran datos sobre nuestro objeto de estudio.

Los instrumentos que revisamos le hemos dedicado un capítulo de nuestra tesis para que de forma detallada y minuciosa se conozcan y se sepa él porque hemos elegido el que utilizamos en nuestra investigación y no otro.

Posteriormente, de febrero de 2015 hasta septiembre de 2015 tuvo lugar el análisis de los datos obtenidos y la relación existente entre ellos que daban forma a esta tesis.

A modo esquemático lo presento en una tabla en la que se indica al detalle el proceso que se ha seguido.

A continuación se detalla el proceso de planificación con otros apartados como población y muestreo que engloba el contexto y las características de la población.

Posteriormente se explican las técnicas e instrumentos para recopilar datos así como el procedimiento seguido en la recogida de los mismos.

Finalmente concluimos el capítulo con el análisis de los datos recogidos.

FASES DE ELABORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
<p style="text-align: center;">FASE 1</p> <p>CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO INICIAL</p> <p>De noviembre de 2013 a septiembre de 2014</p>	Definición del problema de investigación
	Presentación de la idea inicial
	Elaboración del proyecto de investigación
	Debate y acuerdo de acciones de investigación
	Revisión bibliográfica
<p>FASE 2</p> <p>ESTUDIO DESCRIPTIVO-EXPLICATIVO DE CAMPO</p>	<p>Toma de datos para un posterior análisis</p> <p>Selección de los instrumentos para un posterior análisis:</p>

De octubre de 2014 a diciembre de 2014	- ADAVAS (Estudio de investigación sobre las actitudes de los adolescentes de León y provincia ante la violencia machista. Ideas y prejuicios, y posibilidad de cambios de actitud)
	- SPSS_Statistics 22.0
FASE 3	Análisis de los datos y relación entre sí
ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	Organización de la información
De enero de 2015 a marzo de 2016	
FASE 4	Elaboración y presentación de las conclusiones mediante el informe de investigación final
CONCLUSIONES FINALES	
De noviembre de 2016 a diciembre de 2016	

5.3 Población y Muestra

En este apartado se expondrán las características de la población seleccionada en esta investigación partiendo de su contexto.

A continuación, se describirá el proceso de muestreo utilizado y porque hemos elegidos a estos escolares y no a otros.

El contexto en el que se centra la investigación es Granada capital, ciudad en la que principalmente se nutre del turismo cuyo referente más emblemático es La Alhambra, entre otros.

La población está compuesta por escolares de Granada con edades comprendidas entre los 11 y 16 años de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Los centros de ESO seleccionados para esta investigación se encuentran en la ciudad de Granada, situada en la comunidad autónoma de Andalucía (España). Para la selección de los

centros participantes se ha trabajado con un listado de centros ESO en esta ciudad. Se ha realizado una selección aleatoria de centros segmentando la lista de centros en función de su ubicación, con el propósito de que estuvieran representados alumnos y alumnas de todas las condiciones socioeconómicas que conforman la población. Previamente se ha contactado con todos los centros educativos para conocer su disponibilidad para participar en el estudio y excluir de la selección a todos aquellos centros que no dieran su autorización para colaborar con el estudio. Ninguno de los centros privados contactados ha dado su consentimiento para participar en la investigación, por lo que la selección se ha realizado únicamente con los centros públicos y concertados de la lista.

La ciudad de Granada cuenta con 45 colegios concertados de Infantil, primaria y secundaria, 33 colegios públicos, 21 institutos de Educación Secundaria y 4 colegios privados, según datos del Ayuntamiento de Granada. Además, se sabe que un 99,8% de los menores de 12 y 13 años de Granada se encuentran escolarizados.

Tras la selección, 20 centros educativos fueron incluidos en el estudio, cuyos alumnos de 1º de ESO pasaron a formar parte de la muestra.

La muestra total está compuesta por 959 escolares pertenecientes a centros públicos y concertados.

5.4 Selección y descripción del instrumento de investigación.

Una de las técnicas utilizadas para recoger información ha sido el cuestionario que proporciona una aplicación efectiva a la vez que ágil ya que se consigue utilizarla con un elevado número de participantes, siendo posteriormente más sencillo su análisis (Carretero-Dios y Pérez, 2007).

El cuestionario es una técnica de investigación que consiste en la aplicación de un procedimiento estandarizado en la que el fin es conseguir información (limitada por las preguntas que lo componen) de una muestra amplia de sujetos que ha de ser representativa de la población que interesa (Cea DÁncona, 2001).

El instrumento seleccionado compone una batería de test que describiremos más adelante.

La finalidad de esta investigación se sustenta en que la prevención de la violencia machista es la educación en la igualdad entre todos los seres humanos, desde que nacen y a lo largo de toda su vida, enseñándolos a convivir en el respeto y la tolerancia, la sociedad forma parte del

conglomerado en el que todos/as están inmersos, por lo que la acción activa de la sociedad como cambio de mentalidades es imprescindible para la lucha contra este tipo de violencia, visibilizándola y sensibilizando a todos los agentes sociales, el cambio de los adolescentes forma parte del entorno en el cual vive y convive, y para que deje de ver como algo “natural” los modelos, estereotipos e ideas preconcebidas de un sistema hegemónico y patriarcal de poder en el cual las mujeres tienen un papel asignado por el hecho de serlo.

Los objetivos generales de nuestra investigación se corresponden con los del cuestionario:

- Informar de actos de violencia, algunas veces desconocidos por la propia víctima.
- Divulgar estrategias educativas de prevención de poder o de prejuicios sexistas.
- Proporcionar formas de relaciones de respeto, así como medidas de concienciación y autocontrol de agresión.
- Crear un clima que favorezca la prevención de situaciones de riesgo, para que cuando digan “NO”, sepan que hay personas en las cuales pueden confiar y que les pueden ayudar.

Hemos seleccionado este instrumento y no otro porque entendemos que es el que más se aproxima al objetivo principal de nuestra investigación.

Pretende conseguir varios objetivos:

Prevenir e informar de abusos que se puedan producir de todo tipo de violencia entre adolescentes, que pueden ser realizados de forma consciente, o de forma inconsciente porque forma parte de su socialización masculina y de los modelos referentes adquiridos a lo largo de su convivencia.

Divulgar estrategias educativas que prevengan actitudes de poder o prejuicios que puedan desencadenar en agresiones sexuales.

Proporcionar formas de relaciones que respeten la dignidad y libertad de las chicas, y medidas de concienciación y autocontrol que prevengan el que lleguen a agredir.

Dotar de estrategias y medidas en las cuales estén en condiciones de solicitar cualquier tipo de ayuda y que sean conscientes de que decir “NO” es no permitir.

El contenido básico y fundamental en la que nos hemos basado para búsqueda de los instrumentos gira en torno a los mitos de amor romántico que sustentan la violencia ya sea psíquica o física, las agresiones de todo tipo, sexuales, malos tratos, todo lo que nos ayude a poder visibilizar, prevenir, concienciar y cuestionar todos los estereotipos, modelos, que se han ido creando en torno a falsos mitos.

El cuestionario pretende medir la actitud de los adolescentes frente a la violencia de género, consta de 25 ítems, 10 con cuatro variables y de respuestas abiertas y 15 con dos variables y respuestas cerradas en la que tiene que responder si lo que se le pregunta es verdadero o falso y se analizan por bloques.

5.5 Análisis de datos. Validez y fiabilidad del instrumento

Con la finalidad de poder comprobar la fiabilidad de los ítems pertenecientes a las escalas de los cuestionarios utilizados, se utiliza el coeficiente alfa de Cronbach. Con esto se pretende cuantificar el grado de relación existente entre los ítems del constructo.

Cuanto más cerca esté del valor 1, mayor fiabilidad habrá con respecto a lo que se quiere investigar, nos da un valor de 0,60 en el total de N elementos, sin embargo si vemos ese valor con respecto a partes de los N elementos tendríamos un valor de 0,81 por lo que la validez y la fiabilidad están garantizadas.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS v 20 para Windows.

Las variables cuantitativas se presentan con la media y su desviación típica, mientras que las cualitativas se presentan como valor absoluto y porcentaje.

Se ha realizado un análisis factorial confirmatorio para dar validez al instrumento.

El número total de alumnado al cual se le pasa el cuestionario es de 958 pertenecientes a centros de educación secundaria de granada capital, tanto concertados como públicos, para el curso de primero de la ESO.

En Granada hay escolarizados en el curso 2014/2015, en educación secundaria un total de 40.463, en el público 28.555, en el concertado 11.057 y en el no concertado 851.

Por edades y género:

12 años masculino 3987	13 años masculino 4851	14 años masculino 4857	15 años masculino 4870
12 años femenino 3935	13 años femenino 4656	14 años femenino 4599	15 años femenino 4526

Los encargados de pasar los cuestionarios fueron el equipo de orientación del centro o el tutor del curso.

En primer lugar realizamos un análisis descriptivo de todos los ítems del cuestionario de los cuales tenemos 10 ítems con 4 tipos de respuesta y 14 con respuestas verdadero/falso.

En primer lugar se hace un análisis descriptivo de todas las preguntas, así como las conclusiones que se extraen de las respuestas, hay preguntas que vienen a decir más o menos igual, pero que se formulan de forma diferente.

El análisis de las preguntas gira en torno a los mitos que sustentan la violencia y la actitud que tienen los adolescentes ante esta violencia.

Los cuestionarios incluyen varias preguntas destinadas a evaluar una determinada dimensión que después nos indique una más global y de adecuada fiabilidad, para lo cual utilizamos el procedimiento de Análisis Factorial con el método de extracción de análisis de componentes principales y el método de rotación Varimax con normalización Kaiser, una vez revisada la matriz de componente rotado vemos que hay diez factores en los que interrelacionan más de una variable, por lo que de 25 variables hay una reducción de 15 con características muy similares.

Partimos de la base de que vivimos en una sociedad en la cual ha habido un dominio del patriarcado fomentado por una política dictatorial en la que la mujer tenía un mero papel reproductor y de madre, en el cual el espacio público estaba reservado de forma exclusiva al hombre y el espacio privado formaba parte de la convivencia del matrimonio, el dominio absoluto era ejercido por el hombre y la mujer debía ser sumisa y callada. Con esta herencia cultural de 40 años hemos ido construyendo una sociedad cada vez más igualitaria, pero en la que el poder

adquirido y los privilegios es algo que se va heredando y pasando de generación a generación, es un papel cómodo para el que lo ejerce, naturalizado y normalizado por la sociedad que tiene anclajes muy fuertes y valiosos.

Pretendemos conocer la actitud a través de indicadores extraídos del análisis factorial de nuestra investigación, para ver hasta qué punto actualmente se sigue teniendo comportamientos y actitudes propias de una sociedad hegemónica y patriarcal.

El análisis factorial es un método estadístico Multivariante cuyo objetivo principal es sacar a la luz la estructura que subyace en una matriz de datos, analizando las interrelaciones existentes entre un gran número de variables de las cuales no distingue entre independientes o dependientes. Calcula un conjunto de dimensiones latentes conocidas como factores, estos factores intentan dar una explicación a las interrelaciones que existen entre ellas. Es una reducción de datos una vez asignado un criterio de ponderación, en nuestro caso hemos considerado el valor 0,40, a partir de este valor veremos que componentes de los diez factores extraídos de la matriz de componente rotado correlaciona con alguna de las veinticinco variables, veremos que características tienen o no en común.

Tabla 3 Matriz de componentes rotada

ítems	RPM	II	NNA	NANA	SNA	NDV	CV	V	VIP	VPP
P1	0,095	0,099	-0,205	-0,126	0,126	-0,126	-0,109	0,146	0,743	0,047
P2	0,118	-0,103	0,197	0,177	-0,270	0,102	0,092	-0,089	0,607	0,021
P3	0,049	0,099	0,084	0,721	0,016	0,086	-0,001	-0,123	0,040	0,235
P4	0,036	-0,016	0,001	-0,483	-0,489	-0,046	-0,055	-0,026	-0,167	0,178
P5	0,085	-0,044	-0,139	0,144	0,103	0,741	0,130	0,138	-0,070	0,082
P6	0,044	-0,079	0,071	0,520	-0,046	-0,091	-0,183	0,262	-0,129	-0,217
P7	0,026	0,516	0,246	-0,045	-0,181	0,261	0,010	-0,056	0,089	-0,016
P8	0,017	0,656	-0,108	0,040	0,089	-0,221	-0,083	0,257	0,025	-0,037
P9	0,259	0,390	-0,106	-0,296	0,020	0,043	-0,263	-0,183	-0,064	0,004
P10	0,024	-0,008	0,027	-0,027	0,685	0,026	0,085	-0,150	-0,115	0,138
P11	0,012	-0,013	0,164	-0,062	0,021	0,051	-0,079	0,150	0,032	0,766
P12	0,017	0,093	0,228	0,029	-0,014	0,045	0,255	0,600	0,130	0,062
P13	0,023	-0,061	0,451	-0,255	0,261	0,286	-0,178	0,154	0,123	0,128
P14	0,228	-0,176	-0,196	0,007	-0,025	0,082	-0,092	0,623	-0,055	0,077
P15	0,029	-0,066	0,603	0,218	-0,094	-0,124	-0,041	0,069	-0,005	0,105
P16	0,278	-0,102	-0,034	-0,015	0,076	0,027	0,654	-0,040	0,199	-0,129
P17	0,304	0,012	0,090	0,117	0,110	-0,617	0,152	0,053	-0,025	0,115
P18	0,699	0,049	0,064	-0,020	0,082	0,063	0,000	0,018	-0,088	-0,035
P19	0,701	0,041	-0,041	-0,120	-0,100	-0,033	0,078	0,082	0,045	0,186
P20	0,005	-0,670	0,220	-0,101	0,035	0,030	-0,093	0,196	0,046	0,052
P21	0,042	-0,090	0,634	0,014	0,173	-0,123	0,055	-0,084	-0,071	-0,086
P22	0,426	-0,262	0,076	0,135	0,131	0,169	-0,056	0,125	0,136	0,067
P23	0,238	-0,121	0,201	0,016	0,512	-0,058	-0,209	0,225	0,033	-0,046
P24	0,194	0,068	-0,017	-0,075	-0,067	-0,031	0,662	0,124	-0,251	0,077
P25	0,279	-0,142	-0,226	0,165	0,065	-0,097	0,077	-0,075	0,019	0,519

RPM: Roles propios masculinos; II: Inexperiencia e indecisión; NNA: No naturalización y agresión; NANA: No agresión ni ayuda; SNA: Sufrir no es amar; NDV: No diferenciación de violación; CV: Ciclo de violencia; V: Victimización; VIP: Violación igual a poder; VPP: La violación se produce por provocación.

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

La rotación ha convergido en 16 iteraciones.

Una vez revisada la matriz de componente rotado vemos que hay diez factores en los cuales interrelacionan más de una variable, por lo que de 25 variables hay una reducción de 15 con características muy similares que vamos a describir

FACTOR 1. Roles propios masculinos

En este factor interrelacionan las variables: -17, 18, 19 y 22.

La variable -17 se refiere a que los abusos no ocurren por engaño, amenazas o manipulación.

La variable 18 nos dice que hay trabajos que sólo los hombres realizan.

La variable 19 : los hombres no lloran.

Y la variable 22: amar es sufrir.

Este Factor 1 nos está indicando una asociación de características propias de un rol cultural y estereotipado en el cual la dominancia masculina es clara, la sociedad ve como algo natural y propio del género masculino estas características definitorias del hombre dominante.

Podemos denominar a este Factor 1 como "Roles propios masculinos" (ROPROMAS).

FACTOR 2. Inexperiencia e indecisión

En este factor interrelacionan las variables: 7, 8, 9 y -20

La variable 7: Reacción de miedo, llamar a la policía.

La variable 8: Tienen dudas, lo pensarían.

La variable 9: No saben desconocen.

La variable -20: El amor no permite perdonarlo todo.

Este 2º factor o factor 2, parece claro que hay un predominio de características que nos lleva a pensar que tienen muchas dudas y desconocimiento ante situaciones nuevas e imprevistas.

Podríamos denominarlo o catalogarlo como: "INEXPERIENCIA E INDECISIÓN" (INEXP. IND.)

FACTOR 3. No naturalización y agresión

En este factor interrelacionan las variables: 13, 15 Y 21.

La variable 13: Violación por pérdida de control.

La variable 15: No es consciente de sus actos.

La variable 21: Pérdida momentánea de control.

Este Factor 3 justifica la agresión sexual como una pérdida de control, algo propio, natural, que forma parte del carácter del hombre que no puede controlar sus impulsos ante el deseo.

Se podría denominar: "NO NATURALIZACIÓN Y AGRESIÓN (NO NATUR Y AGRE).

FACTOR 4. No agresión ni ayuda

En este factor interrelacionan las variables: -4, 6 y 3.

La variable -4: No ofrecer ayuda ni apoyo.

La variable 6: Nunca se pueden solucionar los conflictos de forma agresiva.

La variable 3: Si fueran agredidos denunciarían.

En el Factor 4 hay una clara concienciación ante la agresión y los conflictos, nunca permitiendo la agresión, pero tampoco ofreciendo ayuda.

Podríamos denominarlo como "NO AGRESIÓN NI AYUDA" (NO AGRE NI AYUD)

FACTOR 5. Sufrir no es amar

En este factor interrelacionan las variables: -4, 10 Y 23

La variable -4: Ante una agresión no lo acompañaría para denunciar.

La variable 10: Justifica la agresión como deseo sexual.

La variable 23: Los celos son una prueba de amor.

En este Factor vemos como el deseo y agresión es algo natural y justificado y la idea de amor romántico es propia que existen los celos, es algo natural y justificable.

Ante el Factor 5 podríamos denominarlo "SUFRIR NO ES AMAR" (SUFR NO AMAR).

FACTOR 6. No diferenciación de violación

En este factor interrelacionan las variables: 5 Y -17.

La variable 5: No han sufrido violaciones o tocamientos.

La variable -17: los abusos no ocurren por engaño o manipulación "no diferenciación de violación".

Este Factor 6, lo podríamos denominar como "NO DIFERENCIACIÓN DE VIOLACION" (NO DIF. VIOL.).

Hay una gran mayoría que desconocen que una violación no es la mera agresión física, puede ser una negación a ser una misma, a vestir y salir con quién quieras, a no controlar lo que se hace.

FACTOR 7. Ciclo de violencia

En este factor interrelacionan las variables: 16 y 24.

La variable 16: La víctima nunca se recupera.

La variable 24: La violencia se repite.

Este Factor nos dice que la violencia forma parte de manera cíclica y que la víctima nunca se recupera porque forma parte de que esa violencia se produzca, es culpable de lo que sucede.

Lo podríamos denominar "CICLO DE VIOLENCIA" (VIOL. CÍCLI.).

FACTOR 8. Victimización

En este factor interrelacionan las variables: 12 Y 14.

La variable 12: Sólo son agredidas las jóvenes.

La variable 14: Las mujeres se inventan historias de violación.

En este Factor 8, vemos cómo la credibilidad de la mujer por parte de la sociedad es muy baja y que el deseo va unido a la belleza, la mujer juega un rol de victimización para llamar la atención.

Lo podríamos denominar como "VICTIMIZACIÓN" (VICT.)

FACTOR 9. Violación igual a poder

En este factor interrelacionan las variables: 1 Y 2.

La variable 1: La violación es una demostración de Poder.

La variable 2: Ante una violación se resistirían.

Este Factor nos manifiesta que la violación siempre es sinónimo de poder y superioridad, es dejar claro el papel del que domina, manda y es el más fuerte, ante alguien más débil que intenta evitarlo.

Lo podríamos denominar "VIOLACION IGUAL A PODER" (VIOL.= POD.)

FACTOR 10. La violación se produce por provocación

En este factor interrelacionan las variables: 11 Y 25.

La variable 11: La víctima "invita a la violación".

La variable 25: El maltrato se soporta por amor.

Este Factor nos habla de la idea y el papel de la mujer, tiene que ser "recatada" en sus formas y manera de vestir, porque sino estaría dando lugar a que se la pudiera agredir porque ella lo pediría con su aspecto.

A este Factor 10, lo podríamos catalogar como: "LA VIOLACIÓN SE PRODUCE POR PROVOCACIÓN" (VIOL. PROVOC.)

5.6 Conclusiones

La selección de este instrumento está basada fundamentalmente en la consecución de nuestros objetivos, lo hemos realizado después de realizar una búsqueda rigurosa y exhaustiva a través de distintos buscadores y de palabras clave que hemos seleccionado y que consideramos fundamentales.

También hemos tenido en cuenta el contexto social y cultural en el cual se desarrolla nuestra investigación, por lo que hemos seleccionados alumnado escolarizado en primero de la ESO cuyas edades varían desde los once años hasta los dieciséis.

Este instrumento se revisa y actualiza cada dos años algo que nos pareció fundamental, además trabajan a pie de campo en los distintos centros tomando información y recogida de datos, así como modificando las variables para una mejora de su fiabilidad y validez.



TERCERA PARTE
Resultados

Resultados



Capítulo 6

Resultados

6.1 Análisis descriptivo

6.2. Clúster de sujetos

6.1. Análisis descriptivo

En este apartado que concierne a los descriptivos se van a mostrar todas las variables objeto de estudio recogidas en un total de 958 escolares granadinos.

En la primera tabla se muestra las 25 variables, la media y la desviación típica, en la segunda tabla el total de centros, en la tercera la edad y en la cuarta el género.

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Centro	958	1	20	10,30	6,625
Edad	958	11	16	12,06	,605
Género	958	1	2	1,51	,500
P1	920	1	4	2,54	1,290
P2	933	1	4	2,10	1,227
P4	919	1	4	1,98	,876
P5	955	1	4	1,05	,320
P6	942	1	4	2,39	,706
P7	933	1	4	2,64	,737
P8	935	1	4	3,53	,967
P9	942	1	4	3,19	1,138
P10	938	1	2	1,70	,460
P11	938	1	2	1,33	,470
P12	939	1	2	1,25	,435
P13	930	1	2	1,49	,500
P14	932	1	2	1,13	,332
P15	932	1	2	1,61	,488
P16	934	1	2	1,38	,485
P17	947	1	2	1,93	,253
P18	937	1	2	1,17	,377
P19	941	1	2	1,09	,284
P20	917	1	2	1,34	,473
P21	909	1	2	1,74	,440
P22	916	1	2	1,27	,442
P23	915	1	2	1,68	,466

P24	906	1	2	1,44	,496
P25	910	1	2	1,40	,491
N válido (según lista)	709				

Centro					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	146	15,2	15,2	15,2
	2	57	5,9	5,9	21,2
	3	16	1,7	1,7	22,9
	4	29	3,0	3,0	25,9
	5	58	6,0	6,1	31,9
	6	27	2,8	2,8	34,8
	7	40	4,2	4,2	38,9
	8	7	,7	,7	39,7
	9	68	7,1	7,1	46,8
	11	74	7,7	7,7	54,5
	12	85	8,9	8,9	63,4
	13	12	1,3	1,3	64,6
	14	13	1,4	1,4	66,0
	15	20	2,1	2,1	68,1
	16	33	3,4	3,4	71,5
	17	112	11,7	11,7	83,2
	18	3	,3	,3	83,5
	19	76	7,9	7,9	91,4
	20	82	8,6	8,6	100,0
		Total	958	99,9	100,0
Perdidos	Sistema	1	,1		
Total		959	100,0		

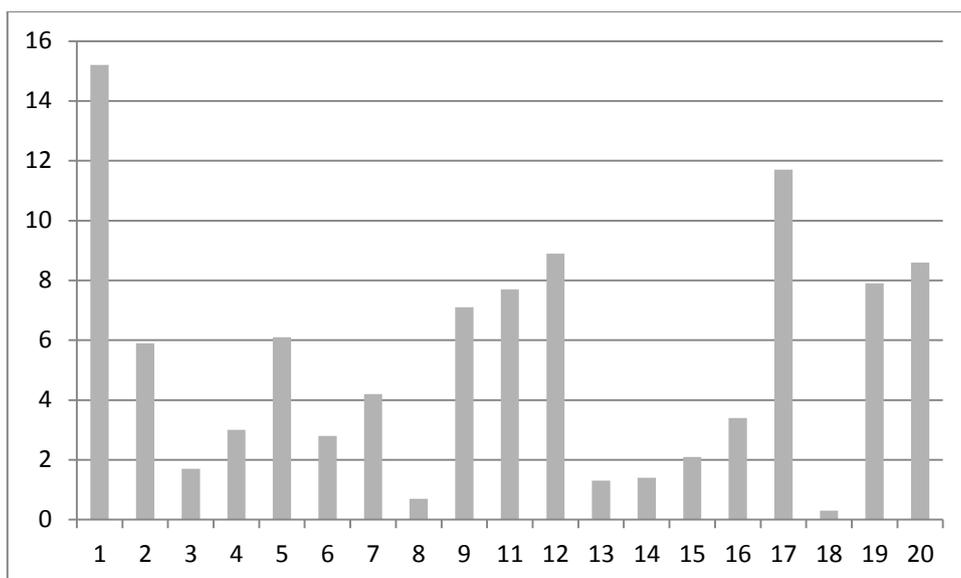


Figura 1. Número de participantes en cada centro.

Edad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	11	113	11,8	11,8	11,8
	12	708	73,8	73,9	85,7
	13	108	11,3	11,3	97,0
	14	27	2,8	2,8	99,8
	15	1	,1	,1	99,9
	16	1	,1	,1	100,0
	Total	958	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,1		
Total		959	100,0		

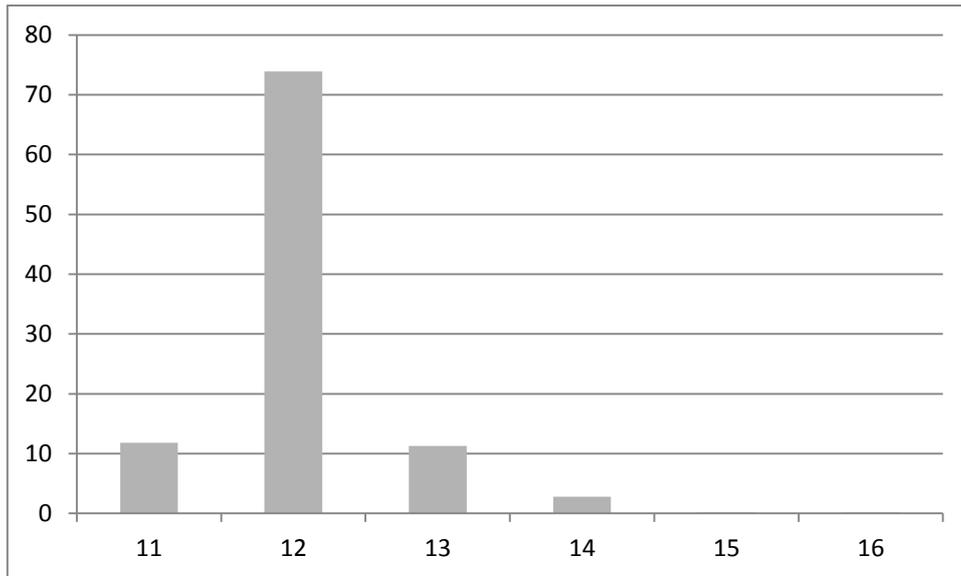


Figura 2. Edad (años) de los participantes.

A la respuesta al cuestionario por edades se ha distribuido de la manera siguiente: el mayor porcentaje de respuesta, el 73,9% del cual corresponden 708 casos- a niños y niñas de 12 años de edad; en segundo lugar aparece el grupo de 11 años de edad que representa un 11,8 % del total con 113 casos; un porcentaje similar al anterior alcanza el grupo de niños y niñas de 13 años de edad, 11,3% del total de 108 casos-, seguido del grupo de 14 años de edad, con un porcentaje de 2,8% que corresponde al total de 27 niños y niñas; los valores menores de respuesta los alcanzan los niños y niñas de 15 años de edad, con un 1% de 1 caso; y por último un 1% de 16 años de edad, con tan sólo un caso de cada grupo.

Género					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 Mujer	466	48,6	48,6	48,6
	2 Hombre	492	51,3	51,4	100,0
	Total	958	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,1		
Total		959	100,0		

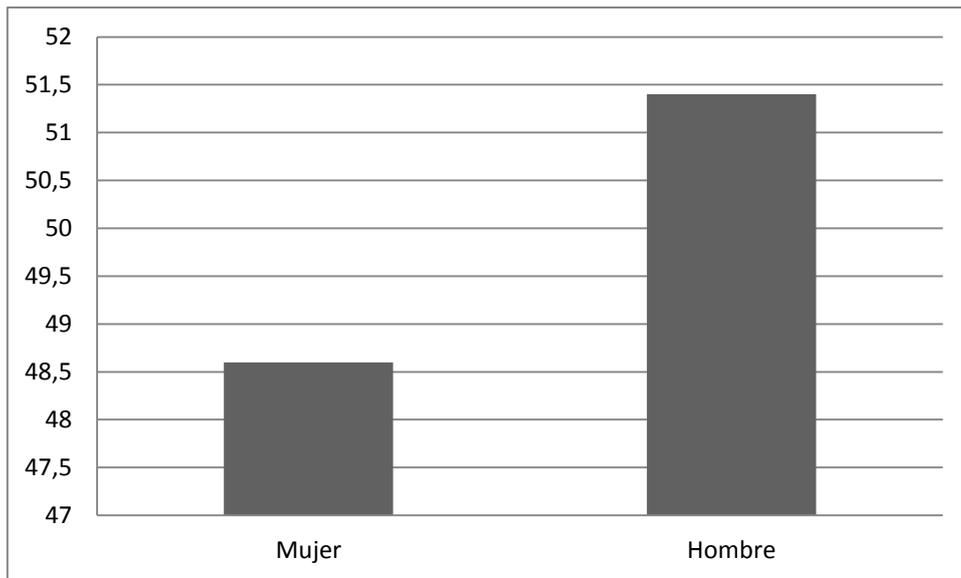


Figura 3. Género de los participantes.

Con respecto al género, de un total de 958 niños y niñas, el mayor porcentaje corresponde al género masculino con un 51,4% de un total de 492; y el 48,6% corresponde al género femenino de un total de 466 niñas.

P1 ¿Por qué crees que se producen las agresiones sexuales?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Por trastornos psicológicos	278	29,0	30,2	30,2
Por obtener placer sexual	241	25,1	26,2	56,4
Por provocación de la víctima	29	3,0	3,2	59,6
Por demostración de poder o superioridad	372	38,8	40,4	100,0
Total parcial	920	95,9	100,0	
Datos perdidos	39	4,1		
TOTAL	959	100,0		

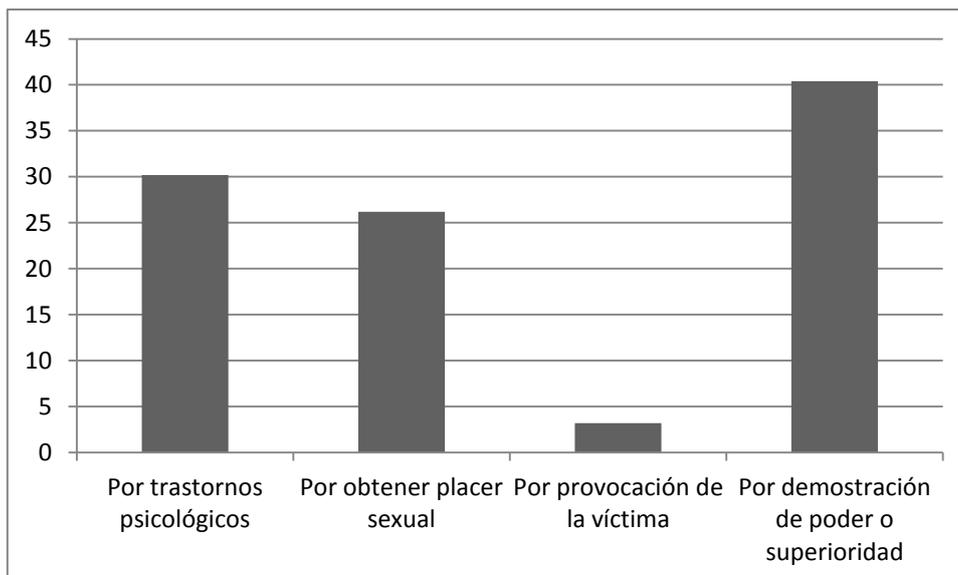


Figura 4. Motivos percibidos de agresiones sexuales.

A la pregunta de ¿por qué crees que se producen las agresiones sexuales?, de un total de 920 niños y niñas, el 40,4% opina que las agresiones sexuales se producen por demostración de poder o superioridad, un 30,2% de los encuestados responde que las agresiones se producen por trastornos psicológicos, un 26,2% entiende que esas agresiones se producen por obtener placer sexual. Finalmente, sólo un 3,2% opina que la causa de las agresiones sexuales es la provocación de la víctima.

Estos datos obtenidos nos llevan a pensar que para la mayoría de niños y niñas la agresión sexual es vista desde un rol estereotipado en el que predomina la superioridad, el poder, la fuerza, el machismo y el mero placer sexual.

P2 ¿Qué harías si fueras agredido/a sexualmente?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Resistirme siempre	459	47,9	49,2	49,2
Resistirme solo si hay posibilidades de huir	119	12,4	12,8	62,2
Intentar fijarme en todos los detalles posibles	155	16,2	16,6	78,6
Improvisar una	200	20,9	21,4	100,0

conducta atípica para desconcertar al agresor				
Total parcial	933	97,3	100,0	
Datos perdidos	26	2,7		
TOTAL	959	100,0		

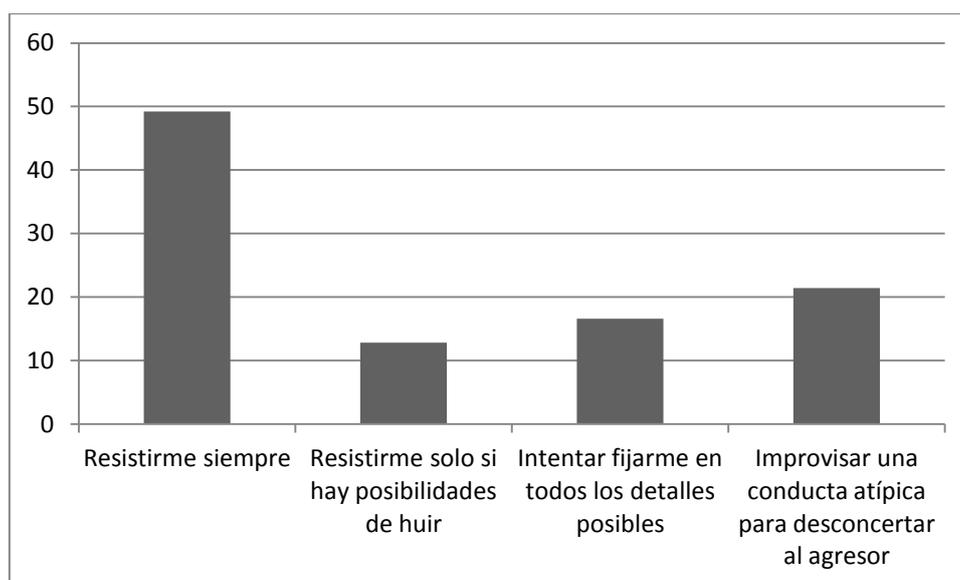


Figura 5. ¿Qué harías si fueras agredido sexualmente?

A la segunda pregunta del cuestionario, ¿qué harían si fueras agredido sexualmente?, de un total de 933 niños y niñas, un 49,2% responde que se resistiría siempre, un 12,8% solo si hay posibilidades de huir, un 16,6% intentaría fijarse en todos los detalles posibles y un 21,4% improvisaría una conducta atípica para desconcertar al agresor.

Casi la mitad de los niños y niñas del total de encuestados, responden que están de acuerdo en como actuarían ante una agresión sexual: oponiendo siempre resistencia.

P3 ¿Cómo actuarías si fueras agredido/a sexualmente?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No se lo diría a nadie	17	1,8	1,8	1,8

Denunciaría	713	74,3	76,8	78,7
Evitaría otras ocasiones de peligro	50	5,2	5,4	84,1
Buscaría ayuda médica y psicológica	148	15,4	15,9	100,0
Total parcial	928	96,8	100,0	
Datos perdidos	31	3,2		
TOTAL	959	100,0		

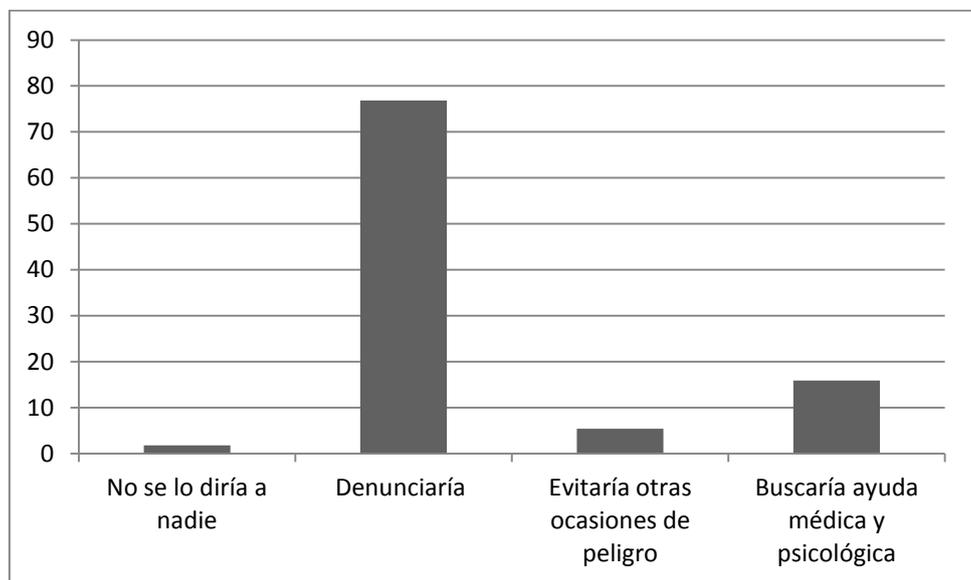


Figura 6. ¿Cómo actuarías si fueras agredido sexualmente?

A la tercera pregunta del cuestionario, de un total de 928 niños y niñas, un 76,8% denunciaría, un 15,9% buscaría ayuda médica, un 5,4% evitaría otras ocasiones de peligro y un 1,8% no se lo diría a nadie.

Casi los 80% de los niños y niñas encuestados responden que denunciarían, esto demuestra que la gran mayoría están concienciados y concienciadas de que la mejor solución ante una agresión sexual es denunciar, visibilizar y no ocultar.

P4 ¿Qué harías si un compañero/a te contara que ha sido víctima de una agresión sexual?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ofrecer ayuda y apoyo	351	36,6	38.2	38.2
Convencerle/a para que presente una denuncia	245	25.5	26.7	64.9
Acompañarle/a a presentar una denuncia	313	32.6	34.1	98.9
Culparle/a de la situación	10	1.0	1.1	100,0
Total parcial	919	95.8	100,0	
Datos perdidos	40	4.2		
TOTAL	959	100,0		

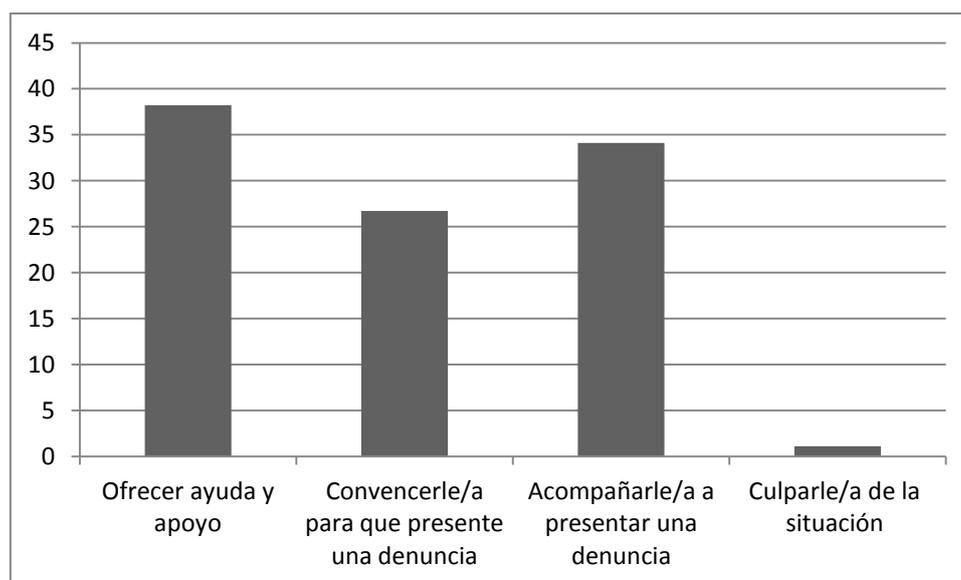


Figura 7. ¿Qué harías si un compañero/a te contara que ha sido víctima de una agresión sexual?

A la cuarta pregunta del cuestionario, de un total de 919 niños y niñas, el 38,2% responde que le ofrecería ayuda y apoyo, un 34,1% le acompañaría a presentar una denuncia, un 26,7% le convencería para que presente una denuncia y un 1,1% le culparía de la situación.

Como se puede observar en las respuestas, hay una mayoría que no se atreve a denunciar, aunque si le mostraría su apoyo, estos datos nos demuestran del temor que existe y la inseguridad por parte de la persona que sufre agresión sexual de visibilizar y afrontar una situación de violencia sexual.

P5 ¿Has padecido alguna vez agresiones sexuales (tocamientos, violación...)?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	932	97,2	97,6	97.6
Si, por parte de alguien de la familia	9	0,9	1	98.6
Si, por una persona conocida	7	0,7	0,7	99.3
Si, por un desconocido	7	0,7	0,7	100,0
Total parcial	955	99,6	100,0	
Datos perdidos	4	0,4		
TOTAL	959	100,0		

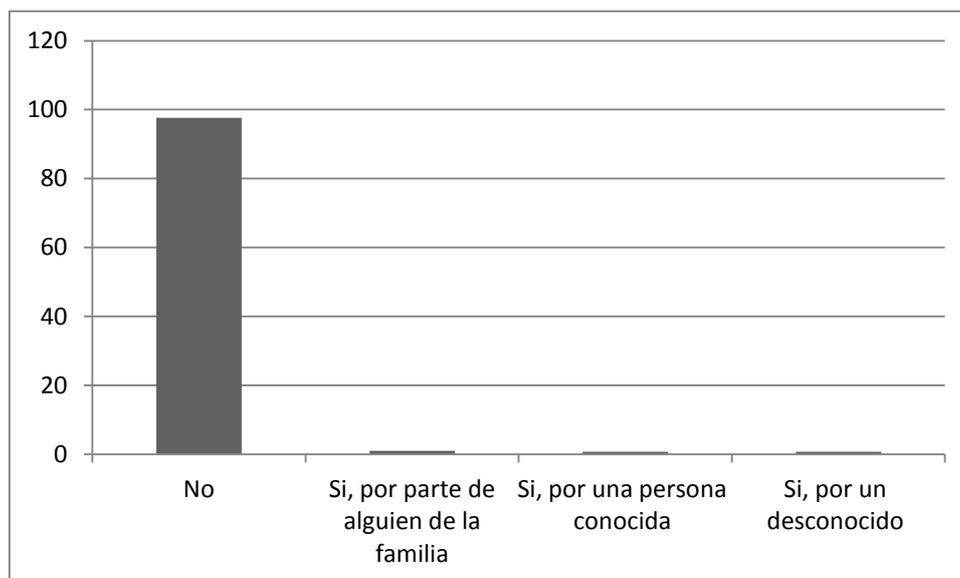


Figura 8. ¿Has padecido alguna vez agresiones sexuales (tocamientos, violación...)?

A la quinta pregunta del cuestionario, ¿has padecido alguna vez agresiones sexuales (tocamientos, violación...)?, de un total de 955 niños y niñas, un 97,6% responde que no, un 9% responde que si (por parte de alguien de la familia), un 7% si (por una persona conocida), y un 7% ha sufrido agresiones sexuales por su pareja.

Esta pregunta sobre los tipos de agresiones sexuales, pretendemos que distingan la definición de delitos contra la libertad sexual, que una agresión sexual es un acto agresivo siempre que no es consentido, ya sea acoso (físico o psicológico), tocamiento o cualquier tipo de provocación.

P6 ¿Crees que en una relación de pareja se han de dar conflictos que a veces se tienen que solucionar de forma agresiva?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre pasa en todas las relaciones	60	6.3	6.4	6.4
Nunca se puede dar, eso rompería inmediatamente la pareja	520	54.2	55.2	61.6
En algunas ocasiones puede pasar, pero no de forma continua	299	31.2	31.7	93.3
Hay personas que tienen un carácter fuerte y hay que amoldarse	63	6.6	6.7	100,0
Total parcial	942	98.2	100,0	
Datos perdidos	17	1.8		
TOTAL	959	100,0		

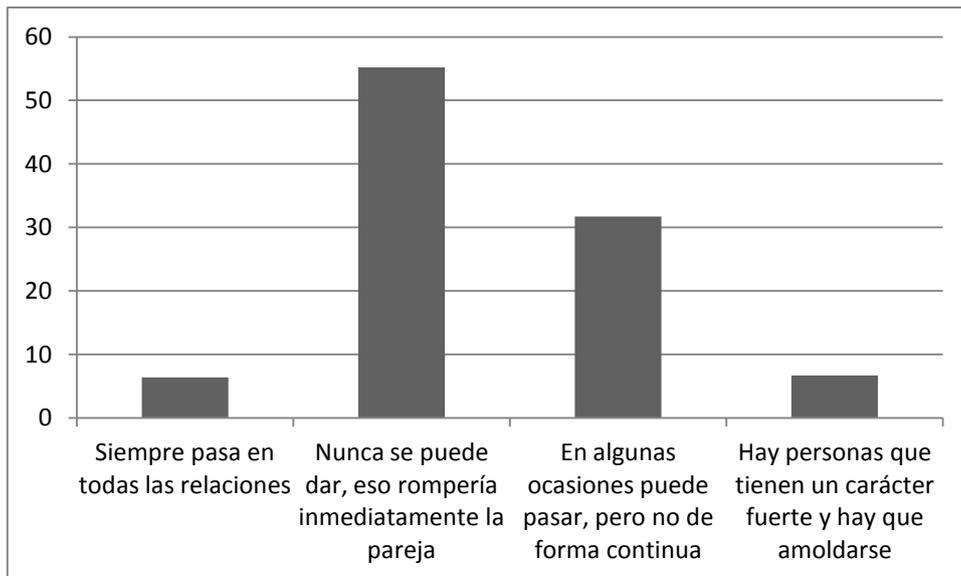


Figura 9. ¿Crees que en una relación de pareja se han de dar conflictos que a veces se tienen que solucionar de forma agresiva?

A la sexta pregunta del cuestionario, ¿crees que en una relación de pareja se han de dar conflictos que a veces se tienen que solucionar de forma agresiva?, de un total de 942 niños y niñas, un 55,2% opina que nunca se puede dar, eso rompería inmediatamente la pareja, un 31,7% dice que en algunas ocasiones puede pasar aunque no de forma continua, un 6,7% lo justifica como una forma de ser, un carácter fuerte de las personas y hay que amoldarse, y un 6,7% lo ve como algo normal que ocurre en todas las relaciones.

Estos datos, nos ponen en antecedentes de cómo perciben las relaciones de pareja, el mito de “amor romántico” y las falsas creencias adquiridas sobre lo “normal” en una relación de pareja.

P7 ¿Cómo reaccionarías a una pareja sentimental pegándose en la calle?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Procuro no comprometerme siguiendo como si no lo hubiera visto	110	11.5	11.8	11.8
Me implico para proteger a quien está sufriendo la agresión	148	15.4	15.9	27.7
Llamar a la policía para que se hagan cargo de la situación	639	66.6	68.5	96.1
Observar con curiosidad para ver el resultado	36	3.8	6.7	100,0

Total parcial	933	97.3	100,0	
Datos perdidos	26	2.7		
TOTAL	959	100,0		

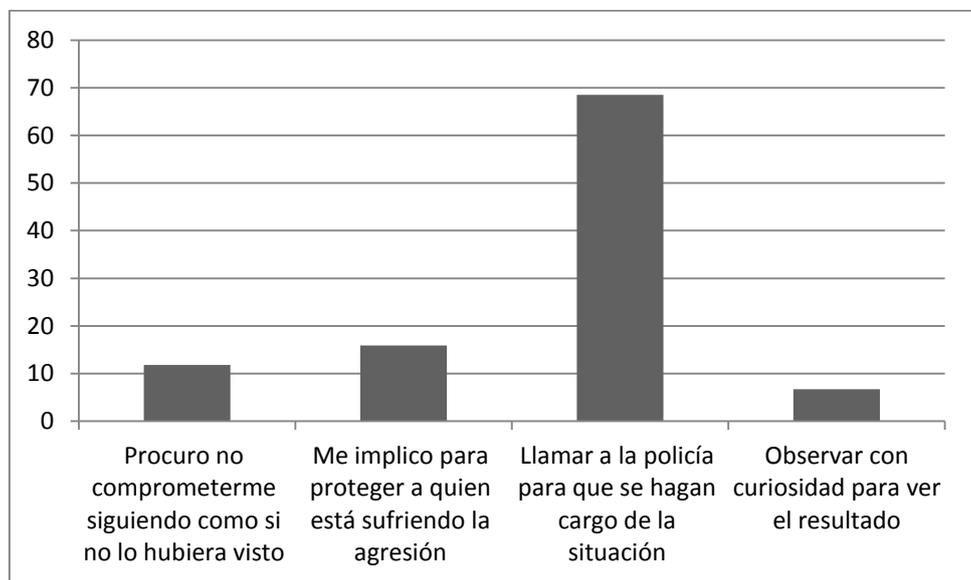


Figura 10. ¿Cómo reaccionarias a una pareja sentimental pegándose en la calle?

A la pregunta de ¿cómo reaccionarias a una pareja sentimental que ves pegándose en la calle?, de un total de 933 niños y niñas, un 68,5% opina que llamaría a la policía para que se hagan cargo de la situación, un 15,9% se implicaría con quien está sufriendo la agresión, un 11,8% procuraría no comprometerse siguiendo como si no lo hubiera visto y un 6,7% observaría con curiosidad para ver el resultado.

Con esta pregunta queremos ver que tipo de reacción tendría, empática o no, si lo valoraría como algo preocupante o normal, ante una agresión de una pareja en la calle.

P8 ¿Qué harías por amor?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Perdonar una infidelidad	89	9.3	9.5	9.5
Soportar una bofetada	53	5.5	5.7	15.2
Fugarme con mi pareja	71	7.4	7.6	22.8
Me lo pensaría antes de actuar	722	75.3	77.2	100,0
Total parcial	935	97.5	100,0	

Datos perdidos	24	2.5		
TOTAL	959	100,0		

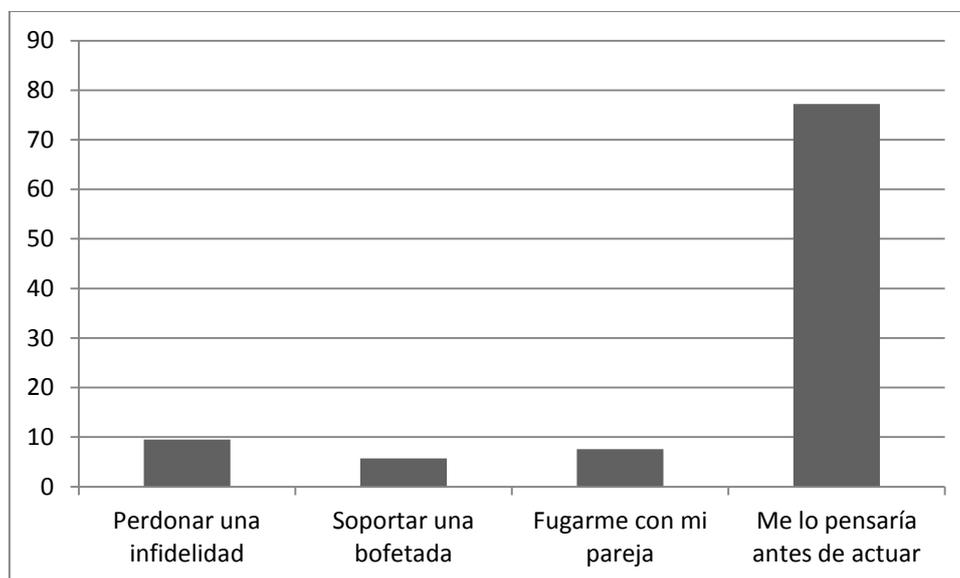


Figura 11. ¿Qué harías por amor?

A la pregunta ¿qué harías por amor?, de un total de 935 niños y niñas, un 77,2% opina que reflexionaría antes de tomar una decisión y se lo pensaría antes de actuar, un 9,5% perdonaría una infidelidad, un 7,6% se fugaría con su pareja y un 5,7% soportaría una bofetada.

Estos datos nos muestran que serían capaces de hacer ante un “enamoramamiento”, y que estarían dispuestos a soportar por tal de mantener la relación.

P9. Si tú cabeza dice “NO” a una relación, pero tú corazón dice “SI” ¿Qué sueles hacer?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sigo adelante, continúo con la relación	163	17.0	17.3	17.3
Lo/a abandono	47	4.9	5.0	22.3
Lo hablaría con la otra persona e intentaría que cambiara	177	18.5	18.8	41.1
Nunca me ha pasado	555	57.9	58.9	100,0
Total parcial	942	98.2	100,0	
Datos perdidos	17	1.8		

TOTAL	959	100,0		
-------	-----	-------	--	--

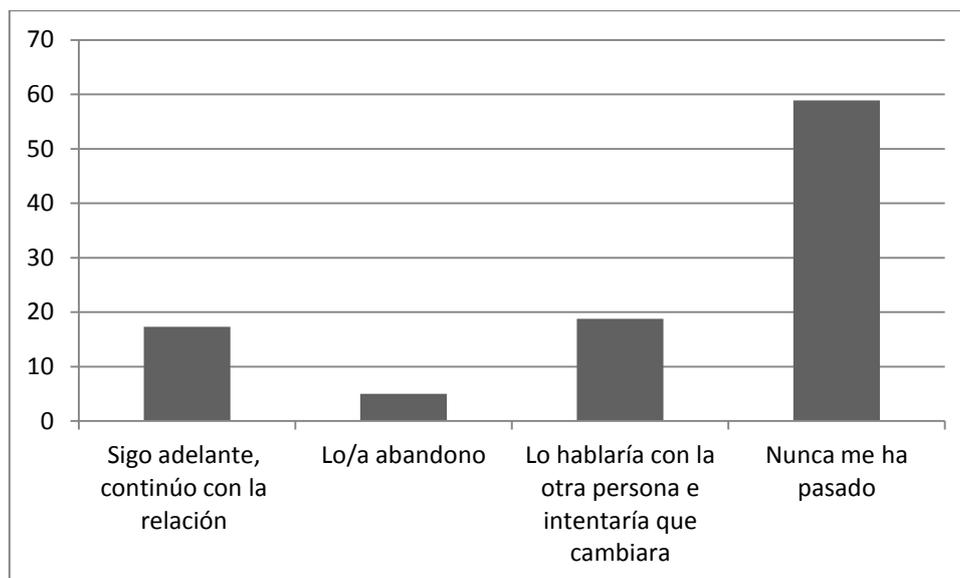


Figura 12. Si tú cabeza dice “NO” a una relación, pero tú corazón dice “SI” ¿Qué sueles hacer?

A la pregunta novena del cuestionario, si tú cabeza dice “NO” a una relación, pero tú corazón dice “SI”, ¿qué sueles hacer?, de un total de 942 niños y niñas, un 58,9% opina que nunca le ha pasado, un 18,8% que lo hablaría con la otra persona e intentaría que cambiara, un 17,3% seguiría adelante y no se cuestionaría la relación, y un 5,0% lo abandonaría.

Este segundo bloque de cuestionarios es de respuesta cerrada; se hace un análisis de los mitos, justificación de las agresiones, victimización y culpabilización de las víctimas; la no recuperación, el agresor como manipulador, estereotipos de género y de amor romántico.

P10 ¿La agresión sexual está motivada por el deseo sexual?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	284	29,6	30,3	30,3
Verdadero	654	68,2	69,7	100,0
Total parcial	938	97,8	100,0	
Datos Perdidos	21	2,2		
Total	959	100,0		

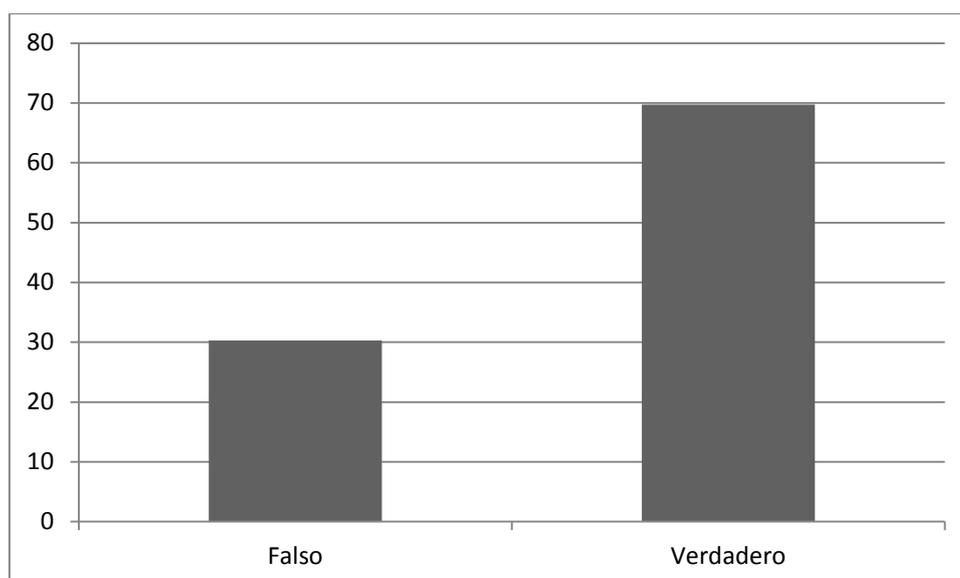


Figura 13. ¿La agresión sexual está motivada por el deseo sexual?

A la décima pregunta ¿la agresión sexual está motivada por el deseo sexual?, de un total de 938 niños y niñas, un 69,7% opina que es verdadero, que la agresión se produce por deseo sexual, y un 30,3% opina que es falso, que la agresión sexual no está motivada por el deseo sexual.

P11 ¿Las propias víctimas invitan a la agresión sexual al ir vestidas de forma seductora o provocadora?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	630	65,7	67,2	67,2
Verdadero	308	32,1	32,8	100,0
Total parcial	938	97,8	100,0	
Datos Perdidos	21	2,2		
Total	959	100		

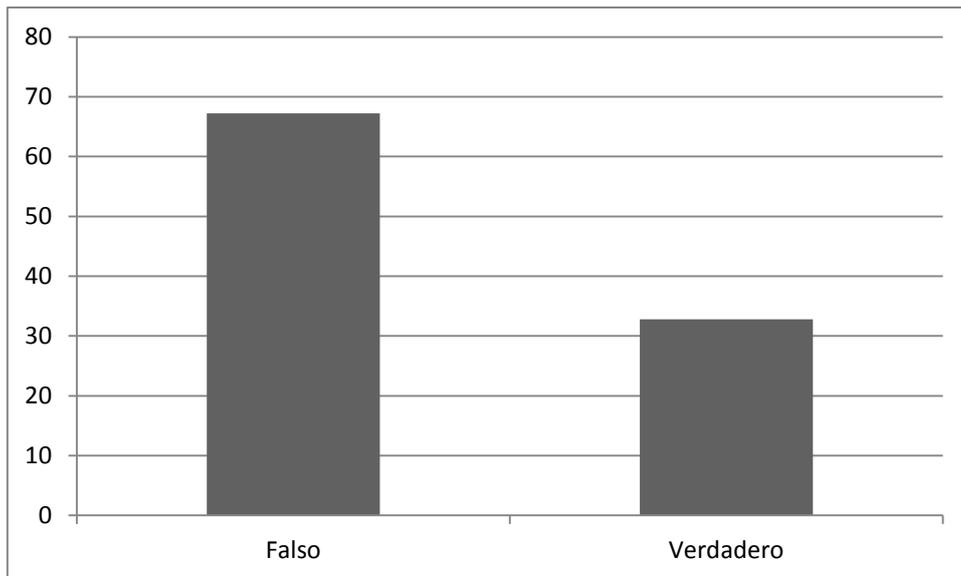


Figura 14. ¿Las propias víctimas invitan a la agresión sexual al ir vestidas de forma seductora o provocadora?

A la pregunta ¿las propias víctimas invitan a la agresión sexual al ir vestidas de forma seductora o provocadora?, de un total de 938 de niños y niñas, el 67,2% opina que es falso que la víctima provoque por ir vestida de forma seductora, y el 32,8% opina que sí, que la causa de que se las agrede es por ir provocando por la forma de vestir.

P12 ¿Sólo las mujeres jóvenes son agredidas sexualmente?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	702	73.2	74.8	74.8
Verdadero	237	24.7	25.2	100,0
Total parcial	939	97.9	100,0	
Datos Perdidos	20	2,1		
Total	959	100		

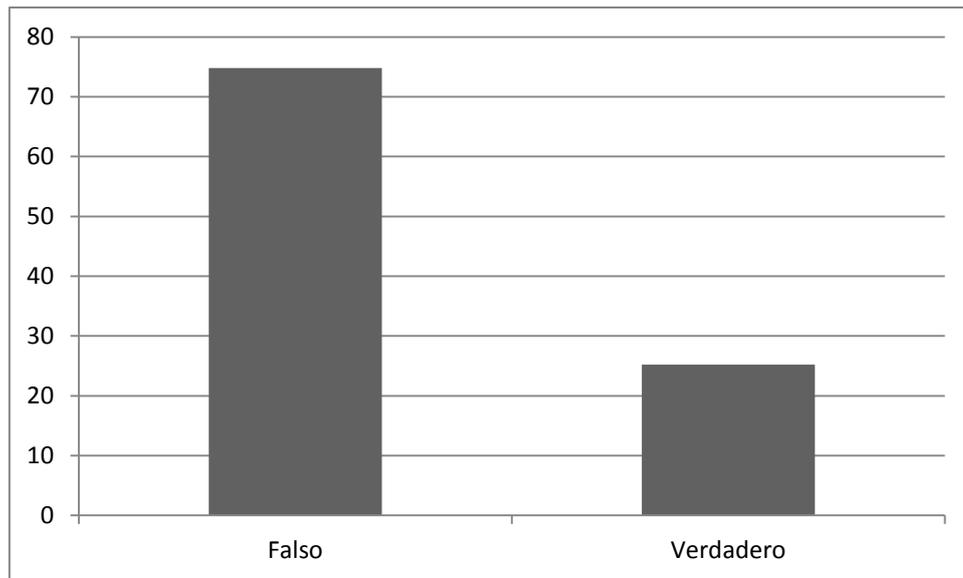


Figura 15. ¿Sólo las mujeres jóvenes son agredidas sexualmente?

A la pregunta ¿sólo las mujeres jóvenes son agredidas sexualmente?, de un total de 939 niños y niñas, el 74,8% opina que es falso y el 25,2% opina que es verdadero, que por el mero hecho de ser joven se es más proclive a ser agredida sexualmente.

P13 ¿La violación se produce al perder el hombre su autocontrol por la provocación de la mujer?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	471	49,1	50,6	50,6
Verdadero	459	47,9	49,4	100,0
Total parcial	930	97,0	100,0	
Datos Perdidos	29	3,0		
Total	959	100,0		

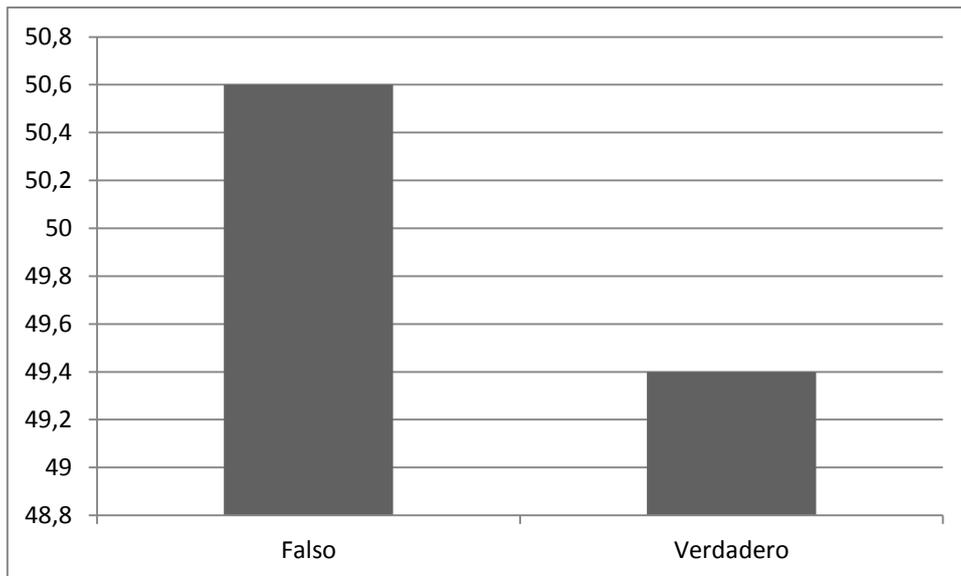


Figura 16. ¿La violación se produce al perder el hombre su autocontrol por la provocación de la mujer?

A la pregunta ¿la violación se produce al perder el hombre su autocontrol por la provocación de la mujer?, de un total de 930 niños y niñas, un 50,6% opina que es falso, que el hombre pierda su autocontrol por la provocación de la mujer, el 49,4%, prácticamente la otra mitad opina que si, que la pérdida de autocontrol proviene por la provocación de la mujer.

Estos datos nos muestran que una gran mayoría de adolescentes justifica la agresión del hombre debido a la provocación de la mujer, esto forma parte de uno de los mitos culturales y sociales en los cuales hay una arraigada creencia social sobre el ¿por qué? se produce la violencia sexual contra las mujeres, y por tanto la condena a estos actos de violación y agresión sexual sea muy débil.

P14 ¿Las mujeres acostumbran a inventarse historias de violación?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	815	85,0	87,4	87,4
Verdadero	117	12,2	12,6	100,0
Total parcial	932	97,2	100,0	
Datos Perdidos	27	2,8		
Total	959	100,0		

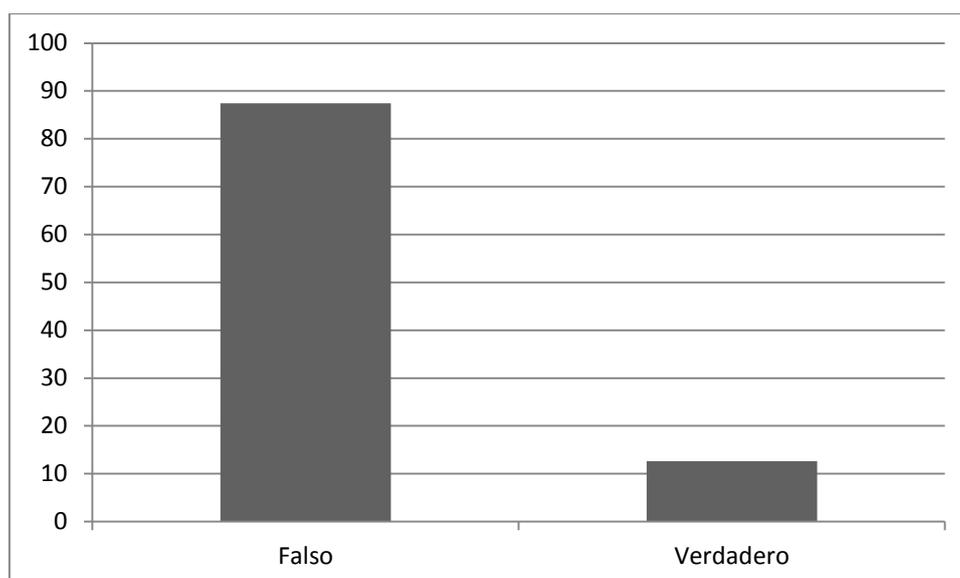


Figura 17. ¿Las mujeres acostumbran a inventarse historias de violación?

A la pregunta ¿las mujeres acostumbran a inventarse historias de violación?, de un total de 932 niños y niñas, el 87,4% opina que es falso que las mujeres se inventen historias de violación, un 12,6% opina que si, que hay mujeres que se inventan estas historias.

Esta pregunta pretende analizar la credibilidad que se le da a la mujer en cuanto que es capaz de inventar historias tan graves como una violación para llamar la atención, recreando el papel de victimización por parte de la mujer.

P15 ¿El agresor sexual o el maltratador no es consciente de sus actos (está loco)?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	365	38,1	39,2	39,2
Verdadero	567	59,1	60,8	100,0
Total parcial	932	97,2	100,0	
Datos Perdidos	27	2,8		
Total	959	100,0		

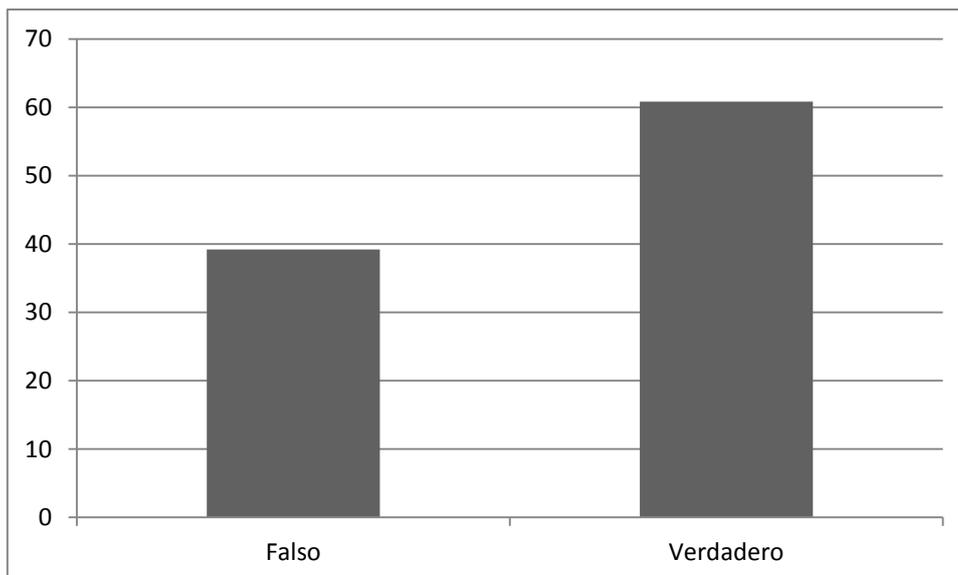


Figura 18. ¿El agresor sexual o el maltratador no es consciente de sus actos (está loco)?

A la pregunta ¿el agresor sexual o maltratador no es consciente de sus actos (está loco), de un total de 932 niños y niñas, un 60,8% opina que es verdadero, que un violador no es consciente de sus actos y un 39,2% opina que sí, que es consciente de lo que hace.

Esta pregunta hace referencia al falso mito de la justificación como la pérdida momentánea de control por sufrir una “locura” pasajera, consumo de alcohol, o como algo inherente a la propia biología, tratando de justificar lo injustificable.

P16 ¿Una víctima de violación, jamás se recupera?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	581	60,6	62,2	62,2
Verdadero	353	36,8	37,8	100,0
Total parcial	934	97,4	100,0	
Datos Perdidos	25	2,6		
Total	959	100,0		

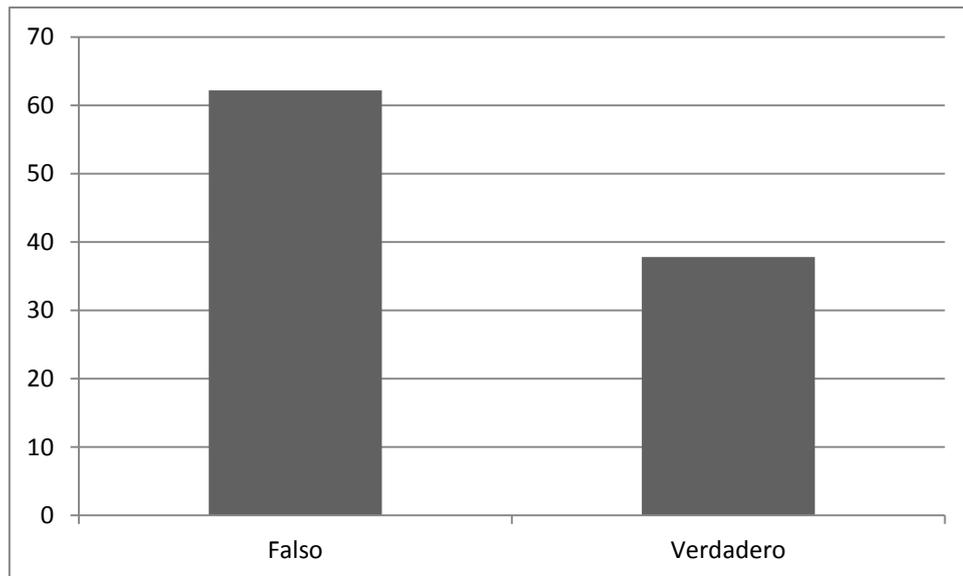


Figura 19. ¿Una víctima de violación, jamás se recupera?

A la pregunta ¿una víctima de violación, jamás se recupera?, de un total de 934 niños y niñas, el 62,2% opina que es falso, que una víctima de violación jamás se recupere y un 37,8% opina que si, que es verdadero que una víctima de violación jamás llega a recuperarse.

Esta pregunta pretende analizar “el mito de la no recuperación”, de que una víctima sexual jamás se recupera, la violación la traumatiza y la condiciona el resto de su vida y ya no es capaz de volver a tener relaciones de pareja normales, en parte por la creencia de que parte de la culpa de dicha agresión sexual la ha tenido ella.

P17 ¿La mayor parte de los abusos sexuales ocurren por qué los que abusan son capaces de engañar, amenazar o manipular a sus víctimas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	65	6,8	6,9	6,9
Verdadero	882	92,0	93,1	100,0
Total parcial	947	98,7	100,0	
Datos Perdidos	12	1,3		
Total	959	100,0		

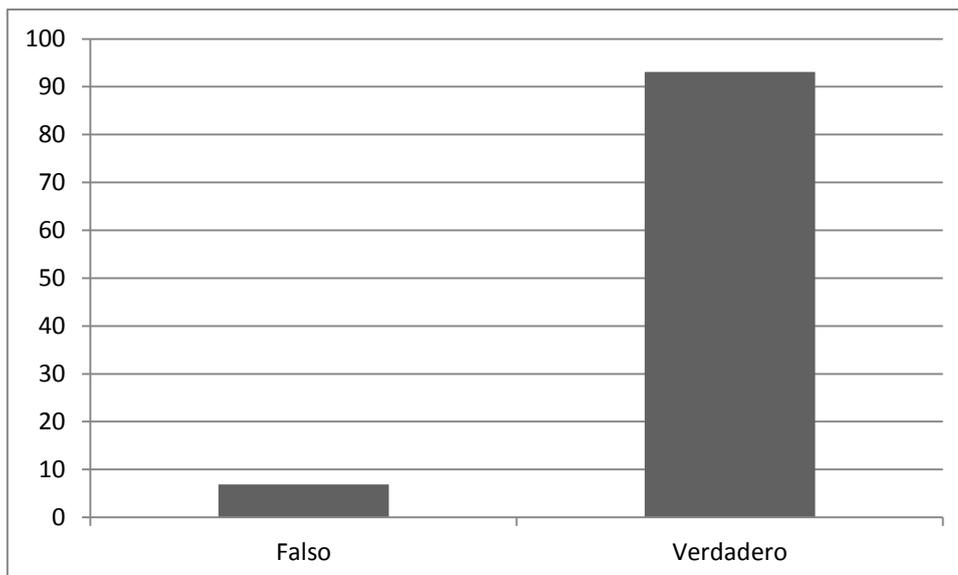


Figura 20. ¿La mayor parte de los abusos sexuales ocurren por qué los que abusan son capaces de engañar, amenazar o manipular a sus víctimas?

A la pregunta ¿la mayor parte de los abusos sexuales ocurren por qué los que abusan son capaces de engañar, amenazar o manipular a sus víctimas?, de un total 947 niños y niñas, un 93,1% opina que la mayor parte de los abusos sexuales se cometen porque el agresor es capaz de engañar o manipular a las víctimas para cometer la violación, un 6,9% opina que no.

La mayor parte de los adolescentes creen que los agresores sexuales cometen la agresión a través del engaño y manipulación de sus víctimas, creyendo que las víctimas por sus características personales es por lo que se llega a producir la agresión sexual, cuando en realidad la mayoría de las veces se comete por una posición de indefensión, por la mayor fuerza del que agrede, el agresor se aprovechará el estar a solas con la víctima para perpetrar la agresión.

P18 ¿Hay trabajos que solo los hombres lo pueden hacer?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	776	80,9	82,8	82,8
Verdadero	161	16,8	17,2	100,0
Total parcial	937	97,7	100,0	
Datos Perdidos	22	2,3		
Total	959	100,0		

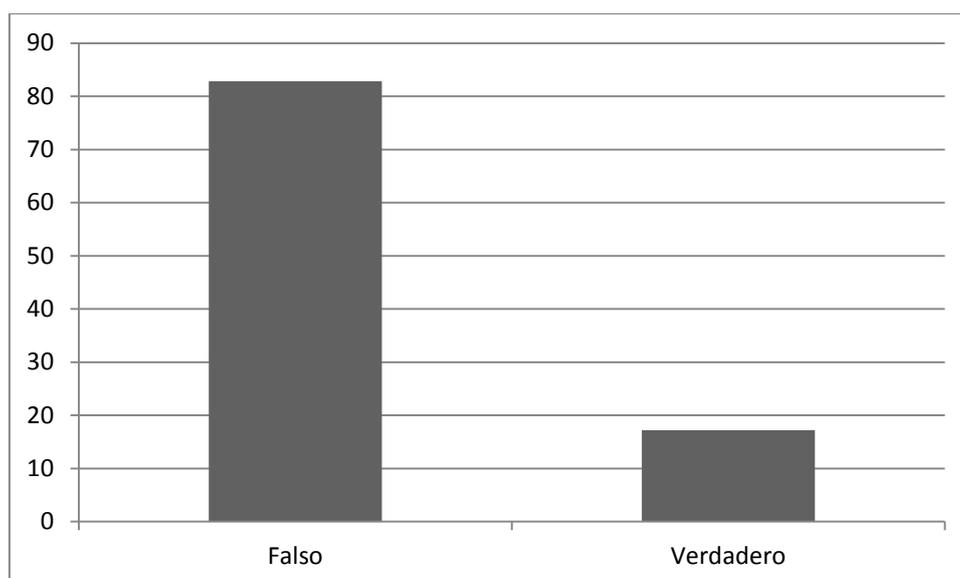


Figura 21. ¿Hay trabajos que solo los hombres lo pueden hacer?

A la pregunta ¿hay trabajos que solo los hombres lo pueden hacer?, de un total de 937 niños y niñas, un 82,8% opina que es falso que solo los hombres puedan realizar un tipo de trabajo y un 17,2% opina que sí, que solo los hombres pueden realizar un determinado trabajo.

Esta pregunta pretende analizar la opinión que existe con respecto a la diferenciación biológica, si el nacer hombre o mujer está condicionado a hacer o realizar un tipo diferente de tareas por el mero hecho biológico de ser hombre o mujer.

P19 ¿Los hombres no pueden llorar en público?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	858	89,5	91,2	91,2
Verdadero	83	8,7	8,8	100,0
Total parcial	941	98,1	100,0	
Datos Perdidos	18	1,9		
Total	959	100,0		

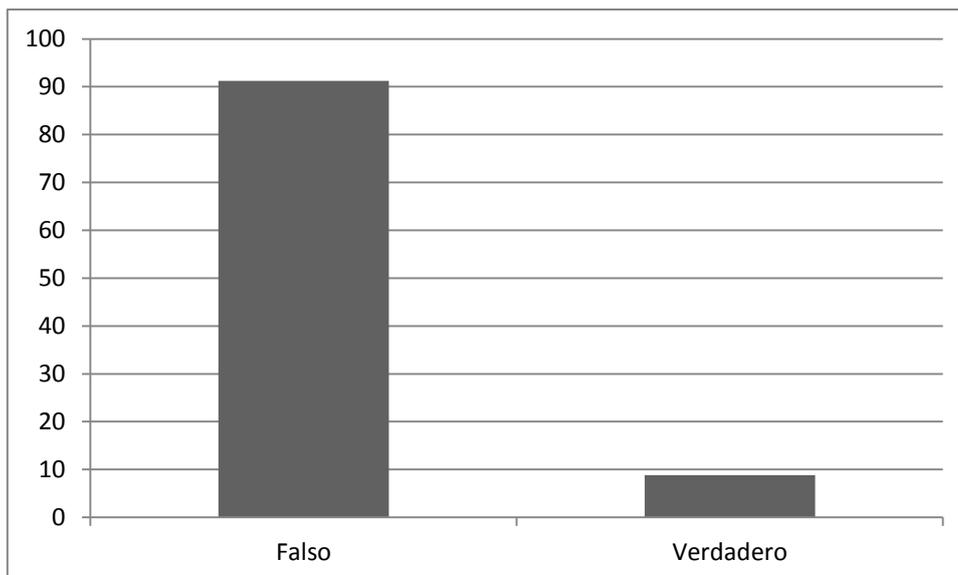


Figura 22. ¿Los hombres no pueden llorar en público?

A la pregunta ¿los hombres pueden llorar en público?, de un total de 941 niños y niñas, un 91,2% opina que es falso que los hombres no puedan llorar en público y un 8,8% opina que es verdadero, que los hombres no pueden llorar en público.

Estos datos pretenden analizar el rol establecido por la sociedad como algo propio de la mujer, “la naturalización”, el hombre no puede expresar sus sentimientos y emociones en público, no es “natural” ni propio de su condición biológica.

P20 ¿El amor permite perdonarlo todo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	607	63,3	66,2	66,2
Verdadero	310	32,3	33,8	100,0
Total parcial	917	95,6	100,0	
Datos Perdidos	42	4,4		
Total	959	100,0		

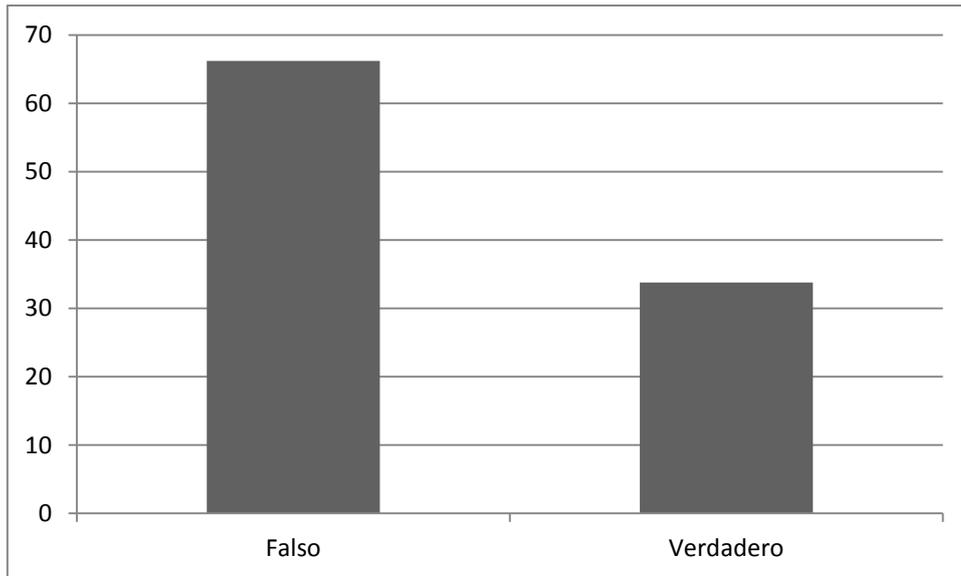


Figura 23. ¿El amor permite perdonarlo todo?

A la pregunta ¿el amor permite perdonarlo todo?, de un total de 917 niños y niñas, un 66,2% opina que es falso que por amor se perdona todo y un 33,8% opina que sí, que por amor todo se perdona.

Esta pregunta hace referencia a el mito de “amor romántico”, por amor se perdona todo y todo está justificado, el amor y el sufrimiento va unido, si no se sufre no se ama en realidad.

P21 ¿La violencia es una pérdida momentánea de control?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	238	24,8	26,2	26,2
Verdadero	671	70,0	73,8	100,0
Total parcial	909	94,8	100,0	
Datos Perdidos	50	5,2		
Total	959	100,0		

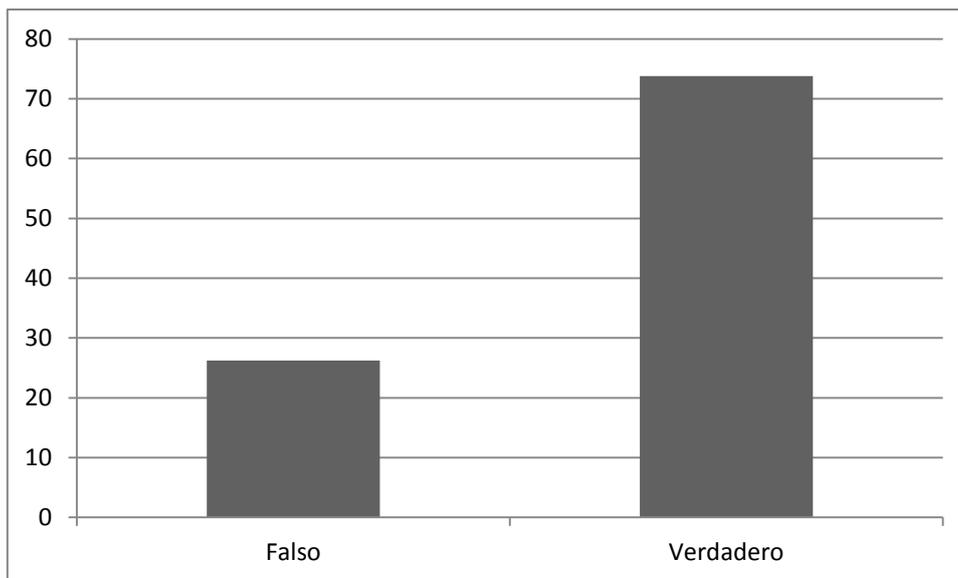


Figura 24. ¿La violencia es una pérdida momentánea de control?

A la pregunta ¿la violencia es una pérdida momentánea de control?, de un total de 909 niños y niñas, un 73,8% opina que es falso que la violencia sea una pérdida momentánea de control y un 26,2% opina que sí.

Estos datos nos muestran la creencia de la violencia como un periodo en el cual la relación de pareja se repite de forma cíclica, la tensión o el enfrentamiento, la violencia como explosión de la tensión y la reconciliación como la “luna de miel” después de todo lo ocurrido.

P22 ¿Amar es sufrir?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	673	70,2	73,5	73,5
Verdadero	243	25,3	26,5	100,0
Total parcial	916	95,5	100,0	
Datos Perdidos	43	4,5		
Total	959	100,0		

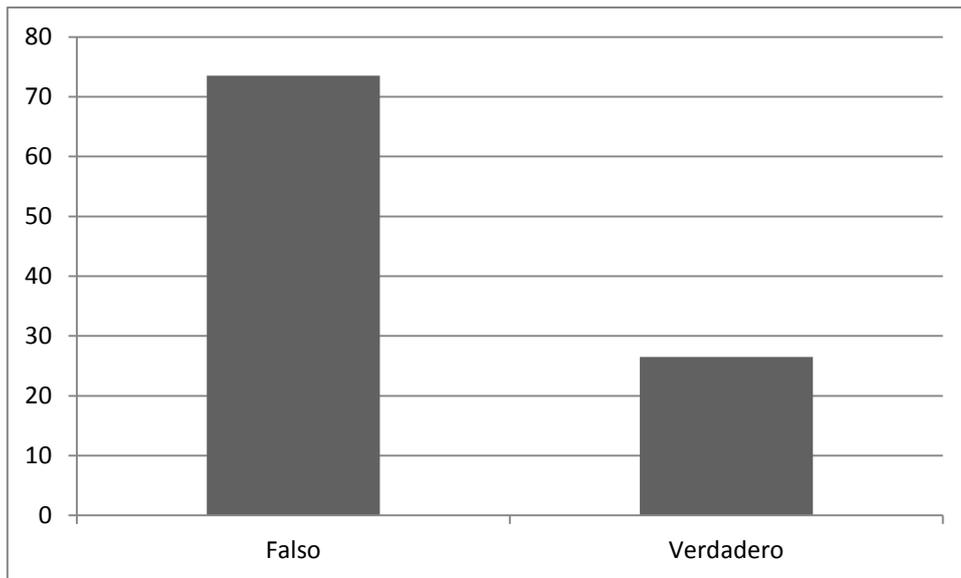


Figura 25. ¿Amar es sufrir?

A la pregunta de ¿amar es sufrir?, de un total de 916 niños y niñas, un 73,5% opina que es falso que amar sea igual a sufrir y un 26,5% opina que si, que el amor conlleva sufrimiento.

Esta pregunta vuelve a analizar la idea de mito de “amor romántico”, a la creencia falsa de que si no se sufre no es amor verdadero.

P23 ¿Los celos son una prueba de amor?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	290	30,2	31,7	31,7
Verdadero	625	65,2	68,3	100,0
Total parcial	915	95,4	100,0	
Datos Perdidos	44	4,6		
Total	959	100,0		

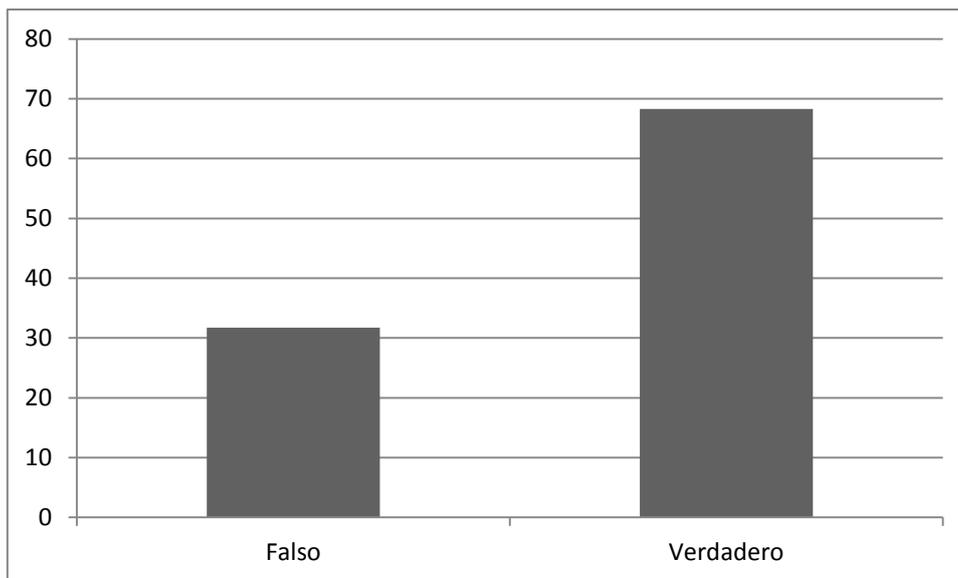


Figura 26. ¿Los celos son una prueba de amor?

A la pregunta ¿los celos son una prueba de amor?, de un total de 915 niños y niñas, un 68,3% opina que sí, que los celos son una prueba de amor y un 31,7% opina que no, que los celos no son una prueba de amor.

Esta pregunta es en el contenido igual a la anterior pero preguntada de otra forma, se reafirma el mito de “amor romántico”.

P24 ¿La violencia rara vez se presenta una sola vez?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	511	53,3	56,4	56,4
Verdadero	395	41,2	43,6	100,0
Total parcial	906	94,5	100,0	
Datos Perdidos	53	5,5		
Total	959	100,0		

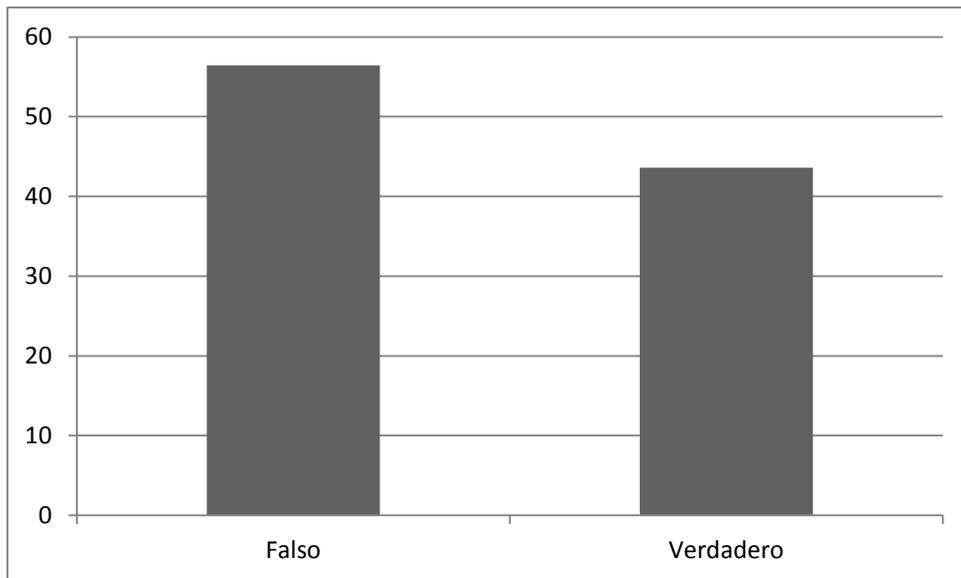


Figura 27. ¿La violencia rara vez se presenta una sola vez?

A la pregunta ¿la violencia rara vez se presenta una sola vez?, de un total de 906 niños y niñas, un 56,4% opina que es falso que la violencia se presente raramente una vez y un 43,6% opina que sí, que la violencia se presenta una sola vez.

Esta pregunta responde a “el engranaje de la manipulación afectiva” en la cual el agresor manipula y maneja a su pareja para tener el dominio absoluto sobre ella, volviendo a repetir en más de una ocasión su violencia.

P25 ¿Las mujeres maltratadas aguantan por amor?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	544	56,7	59,8	59,8
Verdadero	366	38,2	40,2	100,0
Total parcial	910	94,9	100,0	
Datos Perdidos	49	5,1		
Total	959	100,0		

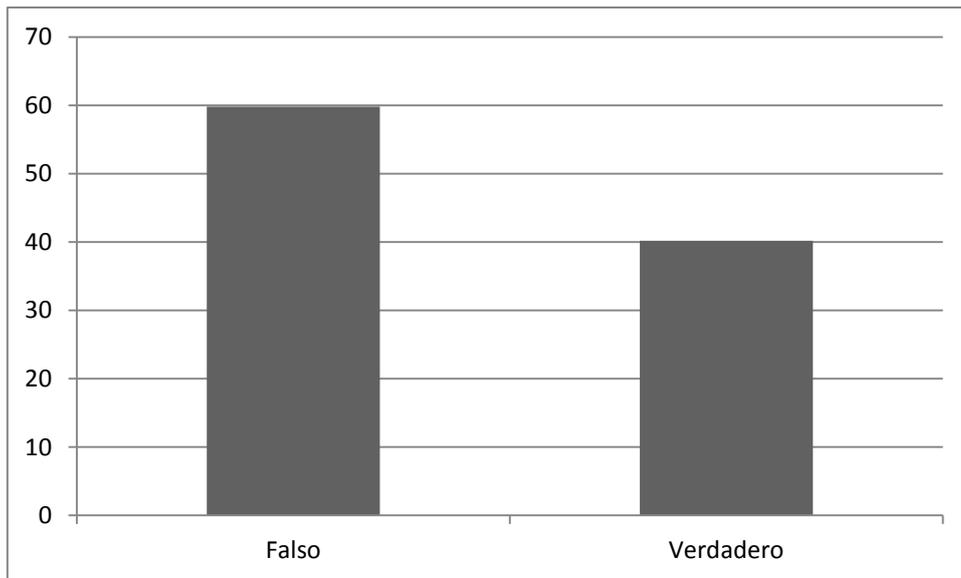


Figura 28. ¿Las mujeres maltratadas aguantan por amor?

A la pregunta ¿las mujeres maltratadas aguantan por amor?, de un total de 910 niños y niñas, un 59,8% opina que es falso que la mujer maltratada aguante por amor y un 40,2% opina que si, que aguanta por amor.

En esta última pregunta del cuestionario, se hace referencia como en las anteriores al ciclo de violencia en la cual está sometida algunas relaciones amorosas.

6.2. Clúster de sujetos

El análisis de conglomerados jerárquicos a diferencia de lo que ocurre en el análisis de conglomerados de K de medias, permite aglomerar tantos casos como variables y elegir entre una gran variedad de métodos de aglomeración y medidas de distancia. La gran diferencia entre ambos procedimientos está en que el segundo de ellos se procede de forma jerárquica.

El historial de conglomerados nos muestra tres grandes grupos que terminan fusionándose todos al final.

El conjunto de datos de este análisis está constituido por los 25 ítems para cada uno de los 958 encuestados que constituyen el número válido del total de 1000 individuos que constituía la muestra.

Primer Grupo: VINCULACIÓN ENTRE PROVOCACIÓN Y VIOLACIÓN.

El primer grupo se forma desde el individuo 266 hasta el 474, con un total de 105 individuos, les une la respuesta común a la variable 13 del cuestionario: ¿La violación se produce al perder el hombre su autocontrol por provocación de la mujer?, todos coinciden en que es verdadero.

De los 101 individuos hay un total de 55 mujeres y 50 hombres. Esto es, da igual el sexo del adolescente, la creencia errónea se mantiene en todos ellos, que representan el 10,96% de la muestra encuestada.

Segundo grupo: VINCULACIÓN ENTRE INCITACIÓN Y FABULACIÓN CON VIOLACIÓN

El segundo grupo está constituido por un número de individuos que va desde el 124 al 408, con un total de 143 individuos unidos por las variables 12 “¿La belleza incita a la violación?” y la variable 14: “¿Las mujeres acostumbran a inventarse historias de violación?” a los que todos responden de manera afirmativa. De los 142 individuos 71 son varones y 71 son mujeres.

Tercer grupo: VICTIMAS DE AGRESIÓN SEXUAL

Este tercer grupo está constituido por 7 individuos que se agrupan en torno a la variable 5 “¿Has sufrido alguna vez tocamientos o agresiones sexuales?”, en la que todos coinciden que sí, que alguna vez han sufrido tocamientos o agresiones sexuales, diferenciándose solo por parte de quien las han recibido, siendo 4 por un desconocido, 3 conocido y 2 familiar. El número 56 responde al igual que el 119 y 156 que han sufrido agresiones por parte de un conocido, los individuos 106, 109 y 196 por un familiar, y el individuo número 44 dice haber sufrido agresión sexual por parte de un desconocido. De los 7 individuos cinco son hombres y 2 mujeres.

Coincidencias entre grupos:

En el primero y en el segundo grupo coinciden un total de 72 individuos que van desde el 226 hasta el 408, ambos inclusive. El primer y el tercer grupo no tienen ninguna coincidencia. En el segundo y el tercer grupo coincide el individuo 156.

Los individuos del primer y del segundo grupo se agrupan en torno a las variables 12,13 y 14. La variable 12 se refiere a si la belleza incita a la violación, la variable 13 a si la violación se produce por la pérdida de control del hombre por provocación de la mujer y la 14 a que si las mujeres tienden a inventarse historias de violación. Las variables del segundo grupo, la 12 y la 14, se refieren al mito social y falsa creencia sobre la justificación de las agresiones a las mujeres, estos prejuicios se sustentan en la culpabilización de las víctimas y justificación del comportamiento del agresor. El grupo tercero comparte un individuo, el 156, con el grupo segundo, la variable 5 de este tercer grupo hace referencia a si alguna vez se ha sufrido tocamientos o agresiones sexuales.

Discusión. Conclusiones. Limitaciones y Prospectiva



Discusión. Conclusiones. Limitaciones. Prospectiva

7.1 Discusión

7.2 Conclusiones de la investigación

7.3 Limitaciones

7.4 Prospectiva

7.1. Discusión

Este apartado tiene como objetivo analizar, discutir e interpretar los resultados obtenidos en nuestra investigación, esto lo hacemos contrastando con otros estudios e investigaciones los resultados que han obtenido de estudios similares al nuestro para poder extraer de forma definitiva las conclusiones de la investigación.

Además de comparar y analizar también mostramos aspectos de las investigaciones revisadas que creemos tiene que ver además de con nuestros resultados, con nuestra opinión.

Este estudio se ha realizado sobre un total de 958 escolares granadinos.

Siguiendo esta línea de investigación existen otros estudios que cuentan con similitudes o elementos comunes a los que aquí presentamos.

Por ejemplo en España Díaz-Aguado M^a José, junto con Carvajal Gómez M^a Isabel, presentan una investigación realizada en el marco de un convenio entre la Universidad Complutense y el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, con la colaboración de las comunidades Autónomas y del Ministerio de Educación, en la que analizan la igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia.

Los resultados muestran la doble cara de la realidad, por un lado la existencia de conductas y actitudes violentas de los adolescentes, y por otro, la presencia de un rechazo a las mismas por parte de quienes tienen más conciencia de la Igualdad como valor, a pesar de esta doble cara, vemos que la tendencia es a rechazar la violencia y llegar a una convivencia en paz e igualdad.

En el estudio realizado por Abascal, I (2012) sobre la inclusión de la perspectiva de género en la educación desde infantil, concluye que de algún modo tendemos a infravalorar nuestras acciones como espejo donde se miran los pequeños, siendo un modelo a imitar, también le da gran importancia a los medios de comunicación, a las campañas que se realizan en las que se ven las actitudes machistas, con poca importancia a hechos ocurridos “por amor”, todo esto es un mal modelo para los niños desde la edad infantil.

La investigación realizada sobre la violencia y la agresividad que forma parte de nuestro discurso teórico y en que la gran mayoría de las investigaciones justifica y expone como propio, natural de las personas, la agresividad, Álvarez-Cienfuegos, A y Egea, M. (2003) en su investigación concluyen que un comportamiento anti social no conlleva ningún tipo de patología, y nos habla de la gran importancia de prevenir este tipo de comportamientos es la coherencia de lo que

decimos y de lo que hacemos. Esta investigación está totalmente de acuerdo con la realizada por Avellanosa, B (2003) sobre “Los actores de la violencia escolar”.

Nuestro trabajo, discurso y creencias, van en la línea del currículum “oficial” y el “oculto”, en el que se utiliza un lenguaje, contenidos y espacios que favorecen el desequilibrio de poder entre el alumnado y fomenta la desigualdad de géneros, todo esto conlleva que el niño por el hecho de serlo se sienta superior y actúe de forma prepotente y violenta.

Balber, P (2012) nos dice que la gran mayoría de los centros educativos en los cuales ha analizado el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.), o no aparece la coeducación o si aparece no se trabaja, utilizando un lenguaje genérico, concluyendo que un 63% de los centros no son coeducativos. En esta línea también concluye Ballarin, P (2006, la cual nos dice que debemos utilizar el espacio educativo para producir una verdadera coeducación reconociendo la diversidad.

Hay adolescentes que perpetúan los roles de género convencionales, sustentados en una división de tareas y roles según género, otros reproducen estereotipos, algunos disocian la normatividad femenina hegemónica y se posicionan a favor del reparto equitativo de las tareas domesticas y del cuidado del hogar, Colombo, G, Pombo G y Luxardo N (2012).

La ocupación de espacios que hagan de la convivencia una relación empática y de cercanía, así como reflexionar de forma conjunta el alumnado y el profesorado acerca de las emociones, la resolución pacífica de conflictos y el conocimiento mutuo a través de actividades potenciadoras del conocimiento propio y del otro, Del Barrio, C. Van der Meulen, K y Gutiérrez (2003).

Díaz-Aguado, M. J (2003) en su trabajo investigativo sobre “Adolescencia, Sexismo y Violencia de Género”, concluye que para construir la igualdad y prevenir la violencia contra las mujeres es preciso incluir en el currículum un aprendizaje cooperativo y heterogéneo, incluyendo la perspectiva de género desde los derechos humanos desarrollando habilidades personales y favoreciendo cambios cognitivos.

Con respecto a la importancia de la educación mixta y segregada, Díaz-Aguado, M^a, J (2011) analiza la convivencia del las diferencias de género, concluye que no hay estudios suficientemente empíricos que demuestren que tengan un rigor metodológico que demuestre es

más eficaz una educación segregada que mixta, aludiendo deficiencias con respecto a la representatividad de la muestra.

Para la superación de esta problemática propone la creación de un modelo educativo diferente en el que se mejore la convivencia y el aprendizaje, una superación del sexismo en la cual el hombre lo vea como una ganancia para él.

El sexismo tiene varias caras, el componente cognitivo que hace que se vea como las diferencias sociales o psicológicas entre hombres y mujeres que surgen de forma automática sin tener en cuenta que son influenciadas por historia, la cultura o el aprendizaje, el componente emocional que gira en torno a como se construye lo femenino con debilidad y sumisión y lo masculino con fuerza y control absoluto, el componente conductual hace que se lleve a la práctica este sexismo a través de la discriminación y la violencia.

Nuestros resultados hablan de que cada vez son menos las adolescentes que sufren violencia de género, la violencia aumenta de forma exponencial a la edad, las de menor edad tienden a denunciar más debido a su menor tolerancia y la mayor determinación para salir de una relación que reconocen como destructiva, esto también les permite reemprender su vida sin grandes secuelas. Erradicar la violencia de género desde la educación no es solo elaborar materiales y programas puntuales, es preciso ir más allá. Hay que extender la prevención a toda la población, desde una perspectiva integral basada en el respeto a los derechos humanos, que enseñe a rechazar todo tipo de violencia, estas medidas deben adaptarse a cada nivel educativo e iniciarse en la Educación Infantil.

Esta conclusión tiene que ver con el modelo educativo que proponemos en nuestra investigación, Díaz-Aguado M^a. J. (2009).

La relación entre sexismo y violencia y su superación cada vez está más avanzada pero no lo suficiente, la construcción de la igualdad, el respeto a los derechos humanos desde donde se puede enseñar a rechazar el sexismo y el acoso, desde esta perspectiva podemos analizar las relaciones que existen entre violencia de género y acoso escolar, estas dos formas son las más usadas habitualmente y se reflejan en la sociedad como una expresión de un modelo basado en el dominio-sumisión, para dar respuesta a estas dos formas cotidianas de violencia se desarrollan programas de prevención de la violencia que incluyen componentes básicos en el establecimiento de las relaciones cooperativas y la creación de un currículum de la no violencia,

en que se incluyen actividades sobre sus manifestaciones más frecuentes, estos programas han sido evaluados en la escuela y han reflejado una disminución del sexismo, del acoso y una mejora en las relaciones no solo entre iguales sino también entre alumnado y profesorado Díaz-Aguado, M^a. J (2009).

Hay una mayoría de chicos que se muestran sensibles frente a la cultura de la igualdad, más chicos que chicas, esto se acentúa en el plano social que en el personal, siendo a nivel sociocultural y personal donde persisten aún creencias estereotipadas y expectativas diferenciales de rol de género muy marcadas en lo que se refiere a función social de la mujer asociada a la reproducción y tareas del cuidado, situándose a niveles de sexismo y a indicadores que justifican la violencia contra las mujeres.

Hay un perfil que demuestra con su actitud que depende del contexto social, siendo solo sensible cuando el discurso se produce en público García Rebollo, M^a A; Buzón, O; González-Piñal; Barragán, R. Y Ruíz, E (2010).

En la escuela la violencia toma diferente rostros y uno de ellos es la violencia de género, mirar ciertas prácticas cotidianas implica explorar la forma en que se construyen vínculos entre mujeres y hombres, así como el componente dominio-sumisión que prevalece en las relaciones asimétricas de poder, toda violencia invisible, cultural y estructural según Pierre Bourdieu (2000), tiene que ver con la violencia simbólica que impone las condiciones para que se den estas relaciones asimétricas.

La violencia escolar tiene que ver con la de género en cuanto que se conciben como “normales” y “naturales” ciertas prácticas socioculturales, todas las investigaciones coinciden en que son los chicos los que ejercen la violencia física y las mujeres la relacional, la que se da en el marco de los estereotipos de género Gallegos, M. C. (2013).

Es muy importante tener en cuenta lo que subyace en la escuela de forma sutil e invisible, el denominado currículum oculto, poner a la luz significados que subyacen a las prácticas escolares con el fin de reflexionar y cuestionar sobre mecanismos que reproducen la dominación o la violencia de género en la escuela (currículum oculto) y aclarando que violencia de género no solo es una práctica de violencia física, sino también todo lo que tiene que ver con una desvalorización de lo “femenino” y una dominación consciente o velada de las mujeres con estrategias como la desautorización, la invalidación de sus palabras, su silenciamiento, el

sometimiento de sus expresiones y cuerpos y el desprestigio de sus tareas asignadas por el hecho de ser mujer Gregorio, C. (2006).

La violencia de género se manifiesta de diferentes formas y surge del posicionamiento de la sociedad que la ve como un problema estructural derivado de unos valores culturales contruidos sobre la desigualdad López, M. I. (2013).

Para terminar con la violencia de género es fundamental visibilizar el problema, lo que no se ve no existe y por tanto no se puede combatir, visibilizarlo es un problema ya que esto parte de la sociedad, la historia y la propia cultura del país. La desigualdad no es algo que surge de forma inconsciente, es una construcción a partir de una toma de conciencia de que esa desigualdad genera unos beneficios, ventajas y privilegios, es una estructura jerarquizada que no se limita al género pero si nace del género, desde una posición más alta de poder en la cual se puede castigar o premiar a la persona que está en una posición inferior, esto es lo que se debe de abordar cuando se habla de violencia de género. Hay que ser conscientes de que el problema lo tiene que solucionar la sociedad, los gobiernos y las leyes, es responsabilidad de todos desarrollar la igualdad.

Es importante el cómo los chicos construyen la masculinidad, el hacerlo en oposición a las chicas supone una identidad excluyente en cuanto soy lo que tú no eres o lo contrario de ti, esto determina modelos opuestos de relación, de amistad, que impide la construcción de modelos compatibles que avancen hacia la igualdad Martínez, A. (2001).

Las conductas violentas forman parte de un sistema estructurado en la sociedad que se elabora y se hace intangible dentro de una subcultura que le permite dar sentido a las acciones bajo una determinada visión del mundo, esto conlleva un proceso de socialización concreto con una funcionalidad para el que la asume como para el grupo en el cual se integra, por lo que como sociedad debemos asumir la responsabilidad directa e indirecta y debemos abrir nuevos espacios en los que esa conducta deje de tener un carácter violento.

7.2 Conclusiones de la investigación

Una vez analizados los resultados obtenidos en nuestra investigación se detallan las principales conclusiones que extraemos de los análisis.

Estas conclusiones pretenden resaltar los aspectos más relevantes y los resultados más llamativos que se desprenden de este estudio y que son:

Con respecto a los objetivos generales de la investigación (conocer el grado de formación, sensibilización e información que los adolescentes tienen sobre la violencia de género):

- La gran mayoría de los y de las adolescentes presentan una actitud favorable a la igualdad aunque se observan diferencias entre chicos y chicas. Hay que destacar que se presentan tres perfiles, uno sexista, otro adaptativo y otro igualitario. Los sexistas justifican la violencia contra las mujeres y los homosexuales, siendo una gran mayoría chicos los que lo justifican, el adaptativo es muy dependiente del contexto social, esto tiene mucho que ver con el discurso público actual, y el igualitario que aunque cada vez es mayor el número que lo representa no lo es todo lo que debiera.
- La formación les viene de patrones adquiridos en su contexto más próximo, familiar y social, con respecto a esto decir que reproducen los patrones de género hegemónicos que hay en sus familias, aunque también están abiertos a rupturas, por lo que podíamos decir que coexisten las continuidades y las rupturas respecto a normativas masculinas y femeninas por lo que no se puede considerar a los adolescentes como un bloque homogéneo sino que muestran heterogeneidades respecto a sus posicionamientos. Si nos fijamos en la información que reciben sobre la violencia de género, vemos que esta forma parte del discurso público y de intereses por lo que oscilarán y serán dependientes del lugar desde donde les llega esa información, desde la manipulación televisiva, periodística o de los amigos que le rodean. En cuanto a la sensibilización tiene más que ver con la parte que nos ocupa esta investigación y es la actitud que tienen ante distintas situaciones donde se genere cualquier tipo de violencia y en particular la violencia de género, es importante porque forma parte de sus vidas y de sus primeras relaciones de pareja.

Con respecto al objetivo fundamental de esta tesis, conocer la actitud de los adolescentes con respecto a un problema que parte de costumbres arraigadas de una

cultura androcentista, comprobando que estas costumbres siguen inmóviles o han variado en el tiempo, si el espacio donde realizamos nuestra investigación tiene continuidad con lo que se está viviendo en la sociedad, si está más arraigado o se presenta con un rostro distinto.

De este objetivo general emanan otros más específicos que son:

1. Conocer cómo actúan los adolescentes escolarizados con respecto a la violencia de género.
2. Definir y visibilizar indicadores que nos permitan evaluar la prevención de la violencia de género en los adolescentes escolarizados.
3. Establecer una línea base de partida para el diseño de un programa de prevención de la violencia de género desde la educación.
4. Realizar una evaluación del programa preventivo analizando las actitudes de los escolares con respecto a la línea base establecida.

1. Con respecto al **primer objetivo** vemos que los datos obtenidos de los análisis realizados a los cuestionarios que hemos pasado nos dicen que la respuesta a la primera variable de por qué se producen las agresiones sexuales, hay un 40,4% que opina que las agresiones sexuales se producen por una demostración de poder, un 30,2% responde que las agresiones se producen por trastornos psicológicos y un 26,2% por placer sexual.

La segunda variable ¿qué harías si fueras agredido/a sexualmente?, hay un 49,2% que resistiría, un 12,28 que lo haría sólo si hay posibilidades de huir, un 21,4% improvisaría una conducta que desconcertara al agresor y un 16,6% intentaría fijarse en todos los detalles.

La tercera variable ¿cómo actuarías si fueras agredido/a sexualmente?, un 76,8% denunciaría, esto nos dice que la gran mayoría están concienciados/as que ante una agresión sexual lo mejor es denunciar.

La cuarta variable ¿qué harías si un compañero/a te contara que ha sido víctima de una agresión sexual?, estos datos nos desvelan que cuando no son los que sufren la agresión sino que son de alguna forma testigos de forma directa o indirecta, no son capaces de denunciar aunque si de mostrar su apoyo.

La quinta variable ¿has padecido alguna vez agresiones sexuales (tocamientos, violación...?), hay una mayoría, el 96,6% que dicen que no, aunque es una pregunta en la cual se puede dar a error ya que muchos/as no distinguen que cualquier tipo de tocamiento sin el consentimiento es un acto de violación.

La sexta variable ¿crees que en una relación de pareja se han de dar conflictos que a veces se han de resolver de forma agresiva?, hay un 55,2% que opina que no se debe dar, aunque un 31,7% que justifica que es posible que se dé.

La séptima variable ¿cómo reaccionarías ante una pareja sentimental que se está pegando en la calle?, un 68,5% opina que avisaría a la policía.

La octava variable ¿qué harías por amor?, hay un 77,2% que responde que se lo pensaría, aunque hay un 5,7% que soportaría una agresión.

La novena variable, si tú cabeza dice “no” a una relación, pero tú corazón dice “sí”, ¿qué sueles hacer?, un 58,9% dice que nunca le ha pasado y un 18,8% dice que lo hablaría con la otra persona e intentaría que cambiara.

La décima variable, ¿la agresión sexual está motivada por el deseo sexual?, una mayoría, 69,7% opina que es verdadero.

La undécima variable ¿las propias víctimas invitan a la agresión sexual por ir vestidas de forma provocadora?, un 67,2% dicen que no aunque un 32,8% opina que sí.

La duodécima variable, ¿sólo las mujeres jóvenes son agredidas sexualmente?, un 74,8% opina que es falso y un 25,2% opina que sí.

La variable 13, ¿la violación se produce al perder el hombre su autocontrol por la provocación de la mujer?, hay una gran mayoría que justifica que la mujer al ir provocando por su forma de vestir invita a ser agredida.

La variable 14, ¿las mujeres acostumbran a inventarse historias de violación?, hay una mayoría que opina que es falso, un 12,6% dice que sí.

La variable 15, ¿el agresor no es consciente de sus actos?, hay una amplia mayoría que opina que es cierto, un 60,8% y sólo un 39,2% que dice que sí, que es consciente de lo que hace.

La variable 16, ¿la víctima de violación jamás se recupera?, hay una mayoría que opina que es falso, un 62,2%.

La variable 17, ¿la mayor parte de los abusos sexuales ocurren por qué los que abusan son capaces de engañar, amenazar o manipular a sus víctimas?, la mayor parte creen que el que viola lo hace a través del engaño, un 93,1%.

La variable 18, ¿hay trabajos que sólo lo pueden hacer los hombres?, una mayoría, el 82,8% opina que no y un 17,2% opina que sí, que hay trabajos que sólo los hombres lo pueden realizar.

La variable 19, ¿los hombres no pueden llorar en público?, un 91,2% opina que es falso que no puedan llorar en público.

La variable 20, ¿el amor permite perdonarlo todo?, un 66,2% opina que es falso y un 33,8% opina que sí.

La variable 21, ¿la violencia es una pérdida momentánea del control?, un 73,8% opina que es falso y un 26,2% opina que es verdadero.

La variable 22, ¿amar es sufrir?, hay una mayoría que opina que no, aunque un 26,5% opina que sí, que conlleva sufrimiento.

La variable 23, ¿los celos son una prueba de amor?, hay una mayoría que dice que sí y un 31,7% que opina que no.

La variable 24, ¿la violencia rara vez se presenta una sola vez?, hay una discreta mayoría que opina que no, un 56,4%, y un 43,6% que dice que sí, que solo se presenta una sola vez.

Po último, la variable 25, ¿las mujeres maltratadas aguantan por amor?, un 59,8% opinan que no y un 40,2% dicen que sí.

Estos datos nos revelan que hay una mejoría en las actitudes de los/as adolescentes frente a situaciones que sufren o que presencian de violencia de género, que son sensibles y empatizan aunque tienen miedo de denunciar cuando no son ellos/as los/as que la padecen y que el mito de amor romántico y de que para amar hay que sufrir aún es común a una amplia mayoría de adolescentes.

2. Con respecto al **segundo objetivo** propuesto, visibilizar y definir indicadores que nos permitan evaluar la prevención de la violencia de género en los adolescentes, para esto extraemos indicadores a partir del análisis factorial que hemos realizado:

- El indicador 1 es un indicador de mentalidad, de roles “machistas”.
- El indicador 2 es un indicador de prevalencia de la violencia de género.
- El indicador 3 es un indicador de justificación de la violencia.
- El indicador 4 refleja que distinguen actos de violencia pero no lo responsabilizan por cometerla, por lo que en cierta forma estaría justificada.
- El indicador 5 se basa en los mitos de amor romántico.
- El indicador 6 es un indicador de la naturalización de la violencia.
- El indicador 7 es un indicador del ciclo de la violencia (agresión, conciliación, “luna de miel”...agresión...).
- El indicador 8 refleja lo que piensan las mayorías de las personas sobre las mujeres víctimas de violencia, que se victimizan.
- El indicador 9 tiene que ver con el poder por parte del que ejerce la violencia y tiene más fuerza, el género masculino.
- El indicador 10 naturaliza a la mujer como provocadora haciendo de la agresión física la respuesta a la provocación.

3. En este tercer objetivo nos proponemos establecer una línea base de partida con la ayuda de los indicadores para el diseño de un programa de prevención de la violencia de género desde la educación.

Estos indicadores nos ayudan a trazar una línea desde la cual podemos empezar a diseñar un modelo educativo que nos ayude a prevenir la violencia de género.

Los datos de los que hemos extraído estos indicadores son el resultado de un análisis que nos muestra datos claros sobre actitudes, creencias y conductas de una muestra de adolescentes concretos escolarizados en primero de la ESO en distintos centros educativos de granada capital.

Estos indicadores muestran una prevalencia de lo que podemos considerar una protección o no a sufrir violencia de género.

A pesar de los avances del cambio generacional no es suficiente para erradicar la violencia de género entre adolescentes, estas conclusiones vienen del análisis de los resultados obtenidos de los indicadores extraídos del análisis factorial. Hay una mayoría que está protegida frente a todo tipo de violencia y en especial la violencia de género, rechazan de forma generalizada el sexismo y la utilización de conductas violentas.

Otro grupo menos mayoritario rechaza la violencia pero no de forma tan contundente, justifican el sexismo, la violencia y la forma de reacción ante una agresión, esto los sitúa en una situación de desprotección ya que están débiles frente a situaciones de violencia y de discriminación sexista.

Hay un grupo menos minoritario que han vivido situaciones de violencia y en especial de violencia de género, justifican el sexismo, la violencia en general y la violencia de género, esto les hace ser más vulnerables ante situaciones de violencia en general y de violencia de género en particular.

Encontramos también que rechazan la violencia de género producida en el hogar como algo privado.

La mentalidad machista es la que destaca como principal condición de riesgo en la adolescencia por lo que la prevención debe centrarse en este problema y evaluar la eficacia en torno a indicadores que puedan ser fiables de su superación.

3. Con respecto al tercer objetivo: establecer una línea base de partida para diseñar un programa o modelo que prevenga la violencia de género desde la educación, este modelo se hace partiendo de unos indicadores que nos dicen en la situación de riesgo en la que se encuentran los adolescentes.

Hay indicadores muy concretos en los cuales se ve muy claro que los adolescentes están más propensos a sufrir violencia de género, el mito de la mujer maltratada, actitudes tolerantes frente al abuso.

Habilidad para desarrollar relaciones interpersonales es al igual que sentimientos de bienestar acerca de uno mismo.

Este objetivo lo hemos desarrollado a través de las respuestas que el alumnado ha contestado a los test que les hemos pasado, se puede leer de los datos obtenidos que hay alumnado que está más propenso a sufrir violencia de género y otro que está más protegido frente a ella.

Si lo analizamos de forma general vemos que los adolescentes que están en riesgo de sufrir violencia de género se caracterizan por un perfil en el cual suelen tener una autoestima baja, justifican la violencia de género, la violencia-sexismo, rechazan la expresión emocional, tienen dificultades para relacionarse y su percepción de control sobre lo que se vive suele ser baja, además comienzan sus relaciones de pareja a una edad muy temprana.

7.3 Limitaciones

En esta investigación se pueden plantear distintas limitaciones basadas en las particularidades del propio diseño de la investigación y de la propia metodología utilizada.

Esta investigación comienza con un diseño totalmente distinto, en un principio cuando comencé con el curso de Doctorado estaba más enfocada a la Interculturalidad, aunque el problema de investigación era la violencia de género, las mujeres que lo padecían además de ser mujeres eran un colectivo vulnerable por el hecho de no ser del país de origen, pero como si tuviera vida propia fue creciendo y cambiando hasta realizarla sobre un colectivo si cabe más vulnerable, menores en edad escolar, esto me pareció más adecuado porque pensé que algo podría modificar, o que de algo podría servir los resultados que obtuviéramos de nuestra investigación.

Para nuestra fundamentación teórica también nos hemos encontrado con problemas para recoger datos informativos sobre estadísticas de violencia de género en países que están más avanzados que el nuestro ya que no han tenido una dictadura de cuarenta años y que sin embargo no tienen una ley que sea clara a la hora de definir por ejemplo que es violencia de género, eso conlleva que tampoco tengan cifras sobre quien la padece, si las muertes de mujeres son producidas por un hombre que hace uso y abuso de su fuerza y si este hombre tenía algún tipo de relación con la víctima que nos lleve a sospechar que la muerte se ha producido como consecuencia de esto.

El estudio se plantea dentro de los centros educativos tanto públicos como concertados, pero a la hora de pasar los cuestionarios nos encontramos la mayoría de las veces con los padres que dudan de la eficacia de los cuestionarios e incluso algunos lo consideran poco adecuados por el hecho de preguntarles si alguna vez habían sufrido violencia por parte de algún conocido o familiar.

Tenemos que tener en cuenta el sesgo que se produce al trabajar con escolares, no todos tienen el mismo nivel madurativo ni razonan igual para entender y responder a las preguntas que se les realizaba, aunque creemos que las preguntas están realizadas de forma clara y concreta.

La actitud por parte de los equipos directivos, de los tutores y los orientadores han sido la mayoría de las ocasiones muy satisfactoria, se han mostrado colaboradores y preocupados por la temática.

Hubiera sido muy interesante y de gran valor el haber podido cotejar los resultados de los escolares de primero de la ESO con los de segundo de bachillerato, creemos que las actitudes cuando comienzan un ciclo nuevo y en las edades en las que se encuentran comparadas con el último año del ciclo en el que entraron y el comienzo de uno completamente nuevo, con una edad cercana a la mayoría y con un nivel madurativo mucho mayor, podía reflejar y aportar datos muy relevantes en nuestra investigación.

También hubiera sido de gran valor el poder poner en práctica el programa o modelo que creemos se debería de tener en los centros educativos y que plasmamos en nuestra investigación.

Ha sido muy tediosa la espera desde que se llevan los cuestionarios para que respondan hasta la recogida de los mismos, había una gran diferencia entre los centros que estaban involucrados en la investigación y los que de forma "obligada" pasaban los cuestionarios.

También hemos encontrado limitaciones a la hora de responder a alguna pregunta, hay una gran mayoría que desconoce que la violencia además de física existe de forma encubierta y se produce desde la manipulación.

El llegar a los padres para que aceptaran todas las preguntas como válidas hubiera sido un trabajo de impartir talleres a los padres, talleres de sensibilización y de formación, pero además creemos que su negativa se debe a la propia visión que tiene la sociedad de la violencia de género, primero ocultando, por lo tanto no visibilizando y después con la idea errónea de que sus hijos aun no están en edad de tener relaciones de pareja.

7.4 Prospectiva

Este trabajo puede y debe suponer un punto de partida para futuras investigaciones.

Todo lo que aporta esta investigación se plantea diferentes perspectivas que ayudaran a profundizar en este ámbito.

Entre las líneas de investigación podemos destacar las siguientes:

Aumentar la muestra, además de primero de la ESO a segundo de Bachillerato, y no sólo a centros educativos sino también a centros donde convivan menores.

Incidir en la importancia de los padres, son un pilar importantísimo y no podemos hacer una investigación sin tenerlos en cuenta de forma directa.

Diseñar estudios longitudinales para que se puedan estudiar cómo evolucionan los grupos cuando se interviene en ciertas variables.

Complementar las técnicas de investigación con entrevistas al alumnado, profesorado y familias.

Poner en práctica el modelo diseñado y recoger datos de los resultados volviéndolo a pasar unos años después para comparar resultados.

Analizar en profundidad todos los programas, no sólo de Europa, también de todos los países del mundo.

Referencias bibliográficas

- Abascal, I. (2012). Inclusión de la perspectiva género en la educación de los tres a los seis años. Tesis. Universidad de Burgos .Recuperado de: en: <http://hdl.handle.net/10259.1/149>
- Abrams, D., Viki, G. T., Masser, B., y Bohner, G. (2003). Perceptions of stranger and acquaintance rape: The role of benevolent and hostile sexism in victim blame and rape proclivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 111-125.
- Acker, J. (1989). *Doing comparable worth: Gender, class and pay equity*. Filadelfia: Temple University Press.
- Alberdi, I. y Matas, N. (2002). *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- Alonso, J. (1995). Teoría, Evaluación e Intervención. Ed. Síntesis. España.
- Alvarez-Cienfuegos, A, Ruíz, F y Egea, M. (2003). Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia. *Revista de Juventud*.
- American Psychological Association (1999). Resolution on Male Violence Against Women. Recuperado de: <http://www.apa.org/pi/wpo/maleviol.html>.
- Amnistía Internacional (2004). *Campaña Internacional "No más violencia contra las mujeres 2004-2006"*. Disponible en http://web.amnesty.org/actforwomen/annualreport_feature-230507-esl.
- Amorós, P y Ayerbe, P. (2000). Intervención educativa en inadaptación social. Ed. Síntesis. España.
- Andrés-Pueyo, A. (2009). La predicción de la violencia contra la pareja. En E. Echeburúa, J. Fernández-Montalvo, y P. Corral (Eds.), *Predicción del riesgo de homicidio y violencia grave en la relación de pareja. Instrumentos de evaluación del riesgo y adopción de medidas de protección* (pp. 21–53). Valencia: Centro Reina Sofía.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: a meta-analysis review. *Psychological Bulletin*, 126, 651-680.
- Astelarra, Judith (2001), *The evaluation of policies in relation to the division of paid and unpaid work in Spain*. Tilburg: Tilburg University.
- Avellanosa, I. y Avellanosa, B. (2003). Los actores de la violencia escolar. *Revista de Juventud*.
- Babcock, J., Waltz, J., Jacobson, J., y Gottman, J. (1993). Power and violence: The relation between communication patterns, power discrepancies and domestic violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 40-50.

- Ballarín, P. (2006). Historia de la Coeducación. En Consejería de Educación (2006). *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en Educación* (págs. 8-18). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Barragán, F. Educación, Adolescencia y Violencia de Género: *Les Amours Finissent un Jour*. Universidad de la Laguna, Tenerife, España.
- Barragán, F., De la Cruz, J.M. y Doblas, J.J. (2001). *Violencia de Género y currículum. Un programa para la Mejora de las Relaciones Interpersonales y la Resolución de Conflictos*. Málaga: Aljibe.
- Becker, G.S (1981). *A treatise on the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Blumer, H. (1971). Social problems as collective behavior. *Social Problems*, 18, 298-306.
- Bohner, G., Reinhard, M.-A., Rutz, S., Sturm, S., Kerschbaum, B. y Effler, D. (1998). Rape myths as neutralizing cognitions: Evidence for a causal impact of anti-victim attitudes on men's self-reported likelihood of raping. *European Journal of Social Psychology*, 28, 257-268. 20
- Bonino, L. (2009). *Hombres y violencia de género. Más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- Bonino, L. (2004). Los micromachismos y sus efectos: claves para su detección. En C. Ruiz Jarabo y P. Blanco (Eds.), *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección*. Madrid: Díaz de Santos.
- Browne, A. (1987). *When Battered Women Kill*. New York: Free Press.
- Burt, M. R. (1980). Cultural myths and supports for rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 217-230.
- Castañeda-Torres, J.D y Villaseñor-Farías, M.(2003). Masculinidad, sexualidad, poder y violencia: *análisis de significados en adolescentes*. Publicado en *Salud Pública*. Mexico, 1, 45.
- Cerezo, F. (2007). La construcción de la identidad de género: *Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa*, 25, 1.
- CIS (2003). Barómetro de Junio. Disponible en: <http://www.cis.es/>
- CIS (2005). Barómetro de Marzo. Disponible en: <http://www.cis.es/>
- Coker, A.L. (2004). Primary prevention of Intimate Partner Violence for women's health. A response to Plichta. *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 1324-1334.
- Consejo de Europa (2006). *Estudio sobre las medidas y acciones adoptadas por los Estados miembros del Consejo de Europa*.
- D'Angelo, E; Pozo y Viadero, D. (2003) Los significados de la inmigración en el contexto de las relaciones adolescentes: un análisis etnográfico. *Revista de Juventud*.
- Del Barrio; C, Barrios, A; Van der Meulen, K Y Gutiérrez .(2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Revista de Juventud*.

- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* [Internet]. Acceso el 4 de febrero de 2017. Disponible en: www.info-europe.fr/europe.web/seb.dir./seb03.dir/delors/delors.htm.
- Díaz- Aguado, M. J. (2009) Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista Estudios de Juventud*, Monográfico sobre *Juventud y Violencia de Género*, no 86, 31-
- Díaz, J. (2003). Ofensores sexuales juveniles. *Revista de Estudios de Juventud*.
- Díaz-Aguado M. J. (2002) *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M. J. (2009) Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *Participación Educativa*, 11, 63-76
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. Martín, J. (2010) La convivencia escolar vista por el alumnado desde una perspectiva de género. En: Estudio Estatal de la Convivencia Escolar: Enlace desde: <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com>
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 84, 35-44.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- Díaz-Aguado, M.J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 32-46.
- Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, M.I. (Dir.) (2011) *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Enlace desde: <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com>
- Díaz-Aguado, M^a J. (2009). Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *Rev. Participación Educativa*, 11, 59-72.
- Dobash, R. E. y Dobash, R. P. (1979). *Violence against wives: A case against the patriarchy*. New York: Open Books, Shepton Mallet.
- Durán, M., Moya, M., Megías, J.L. y Viki, G.T. (2010). Social perception of rape victims in dating and married relationships: The role of perpetrator's benevolent sexism. *Sex Roles*, en prensa.
- Dutton, D. G. (2006). *Rethinking domestic violence*. Vancouver B.C: UBC Press.

- Dutton, M. A. (1992). *Empowering and healing the battered woman: A model for assessment and intervention*. New York: Springer.
- Dutton, D. (1988). *The domestic assault of women*. Boston: Allyn y Bacon, Inc.
- Echeburúa, E. y Redondo, S. (2010). *¿Por qué víctima es femenino y agresor masculino?* Madrid: Pirámide.
- Expósito, F. y Moya, M. (2005). Violencia de género. En F. Expósito y M. Moya (Eds), *Aplicando la Psicología Social* (pp. 201-227). Madrid: Pirámide.
- Fischbach, R.L. y Herbert, B. (1997). Domestic violence and mental health: correlates and conundrums within and across cultures. *Social Science and Medicine*, 45, 161-176.
- Fitzgerald, L. F., Gelfand, M. J., y Drasgow, F. (1995). Measuring sexual harassment: Theoretical and psychometric advances. *Basic and Applied Social Psychology*, 17, 425-445.
- Fitzgerald, L. F., Gelfand, M. J., y Drasgow, F. (1995). Measuring sexual harassment: Theoretical and psychometric advances. *Basic and Applied Social Psychology*, 17, 425-445.
- Fitzgerald, L. F., Gelfand, M. J., y Drasgow, F. (1995). Measuring sexual harassment: Theoretical and psychometric advances. *Basic and Applied Social Psychology*, 17, 425-445.
- Foa, E. B., Cascardi, M., Zoellner, L.A. y Feeny, N.C. (2000). Psychological and environmental factors associated with partner violence. *Trauma, Violence and Abuse*, 1, 67-91.
- Foa, E. B., Cascardi, M., Zoellner, L.A. y Feeny, N.C. (2000). Psychological and environmental factors associated with partner violence. *Trauma, Violence and Abuse*, 1, 67-91.
- Foa, E.B., Cascardi, M., Zoellner, L.A. y Feeny, N.C. (2000). Psychological and environmental factors associated with partner violence. *Trauma, Violence and Abuse*, 1, 67-91
- Fontanil, Y., Ezama, E., Fernandez, R., Gil, P., Herrero, F., y Paz, D (2005). Prevalencia del maltrato de pareja contra las mujeres. *Psicothema*, 17, 90-95.
- Fontanil, Y., Ezama, E., Fernandez, R., Gil, P., Herrero, F., y Paz, D (2005). Prevalencia del maltrato de pareja contra las mujeres. *Psicothema*, 17, 90-95.
- García León, M. A (1994). *Élites discriminadas: Sobre el Poder de las Mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- García León, M. A (1994). *Élites discriminadas: Sobre el Poder de las Mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- García, M.A. (1994). *Élites discriminadas: Sobre el Poder de las Mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- García, M.A. (1994). *Élites discriminadas: Sobre el Poder de las Mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- Gelles, R.J. (1972). *The violent home: A study of physical aggression between husbands and wives*. Beverly Hills: Sage.
- Gelles, R.J. (1972). *The violent home: A study of physical aggression between husbands and wives*. Beverly Hills: Sage.

- Gerber, G. (1995). Gender stereotypes and the problem of marital violence. En L. Adler y F. Denmark (Eds.), *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger.
- Gerber, G. (1995). Gender stereotypes and the problem of marital violence. En L. Adler y F. Denmark (Eds.), *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger.
- Gerger, H., Kley, H., Bohner, G., y Siebler, F. (2007). The Acceptance of Modern Myths about Sexual Aggression (AMMSA) scale: Development and validation in German and English. *Aggressive Behavior*, 33, 422-440.
- Gerger, H., Kley, H., Bohner, G., y Siebler, F. (2007). The Acceptance of Modern Myths about Sexual Aggression (AMMSA) scale: Development and validation in German and English. *Aggressive Behavior*, 33, 422-440.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Goode, W. (1971). Force and violence in the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 624-636.
- Goode, W. (1971). Force and violence in the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 624-636 21
- Goode, W. (1971). Force and violence in the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 624-636.
- Goode, W. (1971). Force and violence in the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 624-636 21
- Gorrotxategi, M., y De Haro Oriola, I. (1999). Materiales Didácticos para la prevención de la Violencia de Género, Unidad didáctica para la Educación Secundaria. Consejería de Educación y Ciencia, junta de Andalucía: Sevilla en:
- Hatfield, E., y Traupmann, J. (1981). Intimate relationships: A perspective from equity theory. En S. Duck y R. Gilmour (Eds.), *Personal relationships I: Studying personal relationships*. Nueva York: Academic Press.
- Hatfield, E., y Traupmann, J. (1981). Intimate relationships: A perspective from equity theory. En S. Duck y R. Gilmour (Eds.), *Personal relationships I: Studying personal relationships*. Nueva York: Academic Press.
- Heise, L. y García-Moreno, C. (2002). Violence by intimate partners. En E.G. Krug, L.L. Dahlberg y J.A. Mercy (Eds.), *World Report on Violence and Health* (pp. 88-121). Ginebra: World Health Organization.
- Heise, L. y García-Moreno, C. (2002). Violence by intimate partners. En E.G. Krug, L.L. Dahlberg y J.A. Mercy (Eds.), *World Report on Violence and Health* (pp. 88-121). Ginebra: World Health Organization.

- Herrera, M.C. (2005). *Asimetría de Poder en las relaciones interpersonales como predictor de la violencia de Género*. Trabajo de Investigación Tutelada. Universidad de Granada.
- Herrera, M.C. (2005). *Asimetría de Poder en las relaciones interpersonales como predictor de la violencia de Género*. Trabajo de Investigación Tutelada. Universidad de Granada.
- Herrero, M^a N. (2003). Adolescencia, grupo de iguales, consumo de drogas, y otras conductas problemáticas. (2003). *Revista de Estudios de Juventud*.
- Hornung, C. A., McCullough, B. C., y Sugimoto, T. (1981). Status relationships in marriage: Risk factors in spouse abuse. *Journal of Marriage and the Family*, 43, 675-692.
- Hornung, C. A., McCullough, B. C., y Sugimoto, T. (1981). Status relationships in marriage: Risk factors in spouse abuse. *Journal of Marriage and the Family*, 43, 675-692.
- Hornung, C. A., McCullough, B. C., y Sugimoto, T. (1981). Status relationships in marriage: Risk factors in spouse abuse. *Journal of Marriage and the Family*, 43, 675-692
- http://www.educarenigualdad.org/Upload/Mat_122_genero_secundaria.pdf
- http://www.educarenigualdad.org/Upload/Mat_123_genero_adultas.pdf
- <http://www.migualdad.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadervalue1=inline&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1244652386001&ssbinary=true>
- Instituto de la Mujer (2006). *Mujeres en cifras*. Disponible en: <http://www.mtas.es/mujer/mcifras/principal.htm>.
- Instituto Nacional de Estadística (2007). *Mujeres y Hombres en España 2007*. Disponible en: <http://www.ine.es>
- Jackman, M. R. (1994). *The velvet glove*. Berkeley: University of California Press.
- Jahan, R. (1995). The Elusive Agenda: Mainstreaming Women in Development. *The Pakistan Development Review*, 35(4, Part II, Winter 1996), 825-834.
- Jarne, A; García, A,M^a.(2004). Violencia de Género. Comunicación presentada en: 5º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis 2004. Psiquiatría.com. Febrero de 2004.Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10401/2958>
- Jewkes, R. (2002). Intimate partner violence: causes and prevention. *The Lancet*, 359, 1423-1429.
- Jiménez, P. (1999a). *Materiales Didácticos para la prevención de la Violencia de Género, Unidad didáctica para la Educación para la Educación Primaria*. Consejería de Educación y Ciencia,

Junta de Andalucía: Sevilla. Disponible en:
http://www.educarenigualdad.org/Upload/Mat_121_genero_primaria.pdf

Jiménez, P. (1999b). *Materiales Didácticos para la prevención de la Violencia de Género, Unidad para la Educación de personas adultas*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Recuperado de:

Johnson, M. P. (1995). Patriarchal terrorism and common couple violence. Two forms of violence against women. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 283-294.

June, K. (2008). Programa Daphne. Comisión Europea. *Justicia, Libertad y Seguridad*. Bélgica, Bruselas.

Disponible en: http://ec.europa.eu/justice_home/funding/daphne3/funding_daphne3_en.htm

Jurjo, S.(1998) El currículum oculto. Manual Pedagogía, 6ª. pp: 219. Ed. Morata, Madrid.

Kaufman, J., y Zigler, E. (1987). Do abused children become abusive parents? *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-192.

Keltner, D., Gruenfeld, D. H., y Anderson, C. (2003). Power, Approach and Inhibition. *Psychological Review*, 110, 265-284.

Keltner, D., Gruenfeld, D. H., y Anderson, C. (2003). Power, Approach and Inhibition. *Psychological Review*, 110, 265-284.

Kelley, H. H. (1979). *Personal relationships*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Labrador, F. J., Rincón, P. P., De Luís, P., Fernández-Velasco, R. (2004). *Mujeres Víctimas de la Violencia Doméstica: Programa de Actuación*. Madrid: Pirámide. 41

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. B.O.E. nº 313, 29 de diciembre de 2004.

Lorente, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal*. Barcelona, Ares y Mares.

Madrigal, C. Dos aspectos de la violencia juvenil: *Menores maltratadores y la violencia ejercida en grupo o asociada a bandas*. Recuperado de:

weib.caib.es/IIIjornades_menors/.../ponencia_cast_cmadrigal.pdf

Malamuth, N. M., y Check, J. V. P. (1985). The effects of aggressive pornography on beliefs in rape myths: Individual differences. *Journal of Research in Personality*, 19, 299-320.

Martin, A; Scandroglio,B; López,J; Martínez, J,M; Martín, Mª J y San José, Mª C.(2003). La conducta violenta en grupos juveniles: *características descriptivas*. Revista de Estudios de Juventud.

Martin, D. (1976). *Battered wives*. San Francisco: Blide Publications.

Martínez, A. (2009). Prevenir la violencia cambiando la forma de ser hombre entre los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 177-196.

- Medina-Ariza, J., y Barberet, R. (2003). Intimate partner violence in Spain. Findings from a national survey. *Violence against Women*, 9, 302-322.
- Megías, J.L., Montañés, P., Romero-Sánchez, M. y Durán, M. (2009a). Proclividad a la violencia hacia la mujer en el ámbito de la pareja: análisis preliminares de la creación de una escala de medida. *Comunicación presentada en el XI Congreso Nacional de Psicología Social*. Tarragona, 1-3 octubre 2009.
- Megías, J.L., Romero-Sánchez, M., Durán, M., Moya, M. y Bohner, G. (2009b). Aceptación de Mitos sobre las Agresiones Sexuales: Validación en español y propiedades psicométricas de la Escala "Acceptance of Modern Myths About Sexual Aggression". *Artículo en proceso de revisión*.
- Morilla, B. (2001). *El valor de ser hombre. Historia oculta de la masculinidad*. Madrid: Oyeron Anaya. 22
- Moya, M. (2003). El análisis psicosocial del género. En J.F. Morales y C. Huici (Eds). En *Estudios de Psicología Social*. (pp. 175-222). Madrid: UNED.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá (Ed.) *Psicología y Género* (271-294). Madrid: Pearson
- Moya, M., Megías, J.L., y Frese, B. (2005, Julio). *The role of benevolent and hostile sexism in affective and ideological responses of men and women to rape*. Würzburg: XIV General Meeting European Association of Experimental Social Psychology, Würzburg.
- Muñoz, M^o. T. (2003). Violencia y familia. Femenía. *Revista de Estudios de Juventud*.
- O'keefe, M. y Treister, L. (1998). Victims of dating violence among high school students. Are the predictors different for males and females. *Violence Against Women*, 4, 195-223.
- O'Leary, K. D., Smith Slep, A. M., y O'Leary, S. G. (2007). Multivariate models of men's and women's partner aggression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 752 –764.
- OIT (2004). *Global Employment Trends for Women*. Ginebra: International Labour Organization
- OMS (2005). Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica. Disponible en: http://www.who.int/gender/violence/who_multicountry_study
- ONU (1994). *Resolución Asamblea General 48/104*.
- ONU (1994). *Resolución Asamblea General 48/104*.
- ONU (1995). *Declaración de Beijing y Plataforma para la acción*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- ONU (1995). *Declaración de Beijing y Plataforma para la acción*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- ONU (2006). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer*. Documento A/61/122/Add. 1. Disponible en: http://www.unifem.org.mx/un/index.php?option=com_remository&Itemid=2&func=showdown&id=212

- Pérez, J. A., Páez, D., y Navarro-Pertusa, E. (2001). Conflicto de mentalidades: cultura del honor frente a liberación de la mujer. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 8-9.
- Pinto, J.S.; Oliveira, M.P.; Anjo, A.B.; Pais, S.I.; Isidro, R.O. (2007). Prueba de evaluación de diagnóstico de matemáticas para estudiantes de ciencias de la ingeniería. *Revista Internacional de educación matemática en ciencia y tecnología*, 38, (3),283-299.
- Pollack, M. A. y Hafner-Burton, E. (2000). *Mainstreaming Gender in the European Union. Journal of European Public Policy*, 7(3), 432-456.
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pratto, F., y Walker, A. (2004). The bases of gendered power. En A. H. Eagly, A. E. Beall y R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (2nd ed) (pp. 242-268). Nueva York: The Guilford Press.
- Proyecto Mujer, *Salud Integral y Educación*. Fondo de Población de las Naciones Unidas, Publicación N°3 (UNFPA). Quito.
- Radford, L. y Tsutsumi, K. (2004). Globalisation and violence against women –inequalities in risks, responsibilities and blame in theUK and Japan. *Women´s Studies International Forum*, 27, 1-12.
- Ramos Corpas, M.J. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Ramos, Mª E y Luzón, J. M. (2003). Cómo Prevenir la Violencia de Género en la Educación. *Aspectos Psicosociales de la Violencia Juvenil*. Revista de Estudios de Juventud. Recuperado de : 213.0.8.18/portal/.../Aspectos_psicosociales_Violencia_juvenil.pdf
- Reskin, B. F. (1988). Bringing the men back in: Sex differentiation and the devaluation of women's work. *Gender and Society*, 2, 58-81.
- 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, 1289-1316.
- Roberts, G.L, Lawrence, J.M., Williams, G.M. y Raphael, B. (1998). The impact of domestic violence on women's mental health. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 22, 56-61.
- Rodríguez, R., Moya, M y Yzerbyt, V (2006). Cuando el poder ostentado es inmerecido: sus efectos sobre la percepción y los juicios sociales. *Psicothema* 18, 2, 194-199.
- Romero-Sánchez, M. y Megías, J.L. (2010). Uso de alcohol como estrategia para acceder a relaciones sexuales no consentidas: incidencia en población universitaria y relación con la aceptación de mitos sobre la violación. *The Spanish Journal of Psychology*, en prensa.

- Rosaldo, M.Z. (1974). Woman, culture and society: A theoretical overview. En M.Z. Rosaldo y L. Lamphere (Eds.), *Women, culture, and society* (pp. 17-42). Stanford, CA: Stanford University Press. 42.
- Rossilli, M. (2001). *Políticas de género en la UE*. Madrid: Narcea.
- Ruiz-Pérez, I., Plazaola-Castaño, J., Blanco-Prieto, P., González-Barranco, J.M., Ayuso-Martín, P., Montero-Piñar, M.I. y el Grupo de Estudio para la Violencia de Género, (2006). La violencia contra la mujer en la pareja. Un estudio en el ámbito de la atención primaria. *Gaceta Sanitaria*, 20, 202-208.
- Sagrestano, L.M., Heavy, D.L., y Christensen, A. (1999). Perceived power and physical violence in marital conflict. *Journal of Social Issues*, 55, 65-79.
- Saltzman, J. (1992). *Equidad y género: una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez, V., Ortega, F.J., Ortega, R. y Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2, 97-109.
- Schwendinger, J. P., y Schwendinger, H. (1983). *Rape and equality*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Schwendinger, J. P., y Schwendinger, H. (1983). *Rape and equality*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Serrato, G. (2001). Responsabilizarse de las relaciones y de la comunicación. En *Relaciona: una propuesta ante la violencia* (págs. 49-64). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Shotland, L. y Straw, J. (1976). Bystander response to an assault: when a men attacks a woman. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34 (5), 990-999.
- Sidanius, J., y Pratto, F. (1999). *Social dominance. An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Stith, S. M., Rosen, K. H., McCollum, E. E., y Thomsen, C. J. (2004). Treating intimate partner violence within intact couple relationships: outcomes of multi-couple versus individual couple therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 30(3), 305-318.
- Stith, S.M. & McMonigle, C.L. (2009). Risk factors as sociated with intimate partner homicide. In D. Whitaker & J.R Lutzker (Eds.), *Preventing partner violence: Research and evidence-based intervention strategies* (pp.67-93). Washington, DC: American Psychological Association.
- Straus, M.A., Gelles, R., y Steinmetz, S. (1980). *Behind closed doors: violence in the American family*. Doubleday, N.Y.: Anchor Press.
- Straus, M.A., Gelles, R.J. (1990). How violent are American families? Estimates from the National Family Violence Resurvey and other studies. En M.A. Straus y R. Gelles (Eds.): *Physical Violence in American Families*. New Brunswick, N.J. Transaction Publishers.

- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 19.
- Sullivan, C.M., Basta, J., Tan, C. y Davidson, W. S. (1992). After the crisis: A needs assessment of women leaving a domestic violence shelter. *Violence and Victims*, 7, 267-275.
- Sullivan, T., Thompson, K., Wright, R., Gross, G y Spady, D. (1980) *Social Problems. Divergent perspectives*. Nueva York: Willey.
- Thibaut, J. W., y Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. Nueva York: Wiley.
- Tolman, R.M. (1989). *Violence and Victims*. Publishing Company,4,3,159-177(19).
- Turner, J. C. (2005). Explaining the nature of power: A three-process theory. *European Journal of Social Psychology*, 35, 1-22.
- Vázquez, N., Cantera, I. y Estébanez, I. (2009). *Desconecta del maltrato*. Bilbao: Módulo Psicosocial de Deusto – San Ignacio.
- Villavencio, P., y Sebastian, J. (1999). *Violencia doméstica: su impacto en la salud física y mental de las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Walker, L.E.A. (1999). Psychology and domestic violence around the world. *American Psychologist*, 54, 21-29. 23
- Walker, L.E.A. (2000). *The battered woman syndrome* (2nd Ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Warren, J. y Lanning, W. (1992). Sex role beliefs, control and isolation of battered women. *Journal of Family Violence*, 7, 1-8.