



**UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA BÁSICA  
PROGRAMA DE DOCTORADO:  
ACTIVIDAD HUMANA Y PROCESOS PSICOLÓGICOS II**

**TESIS DOCTORAL**

**LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LA PAREJA  
ENTRE ADOLESCENTES A TRAVÉS DEL TALLER:  
LA MÁSCARA DEL AMOR**

**Presentada por:  
María del Mar Casas Tello**

**Dirigida por:  
Dr. D. Vicente Garrido Genovés  
Dra. D<sup>a</sup>. María Jesús López Latorre**

**Tutorizada por:  
Dra. D<sup>a</sup>. María Jesús López Latorre**

Valencia, julio de 2012



*Cuando te conocí llenaste mi alma de halagos y le otorgaste un sentido de protección.*

*Cuando te conocí sentí en el fondo de mi corazón que la búsqueda había cesado  
y que el príncipe azul del que me habían hablado por fin lo había encontrado.*

*Tu pasado de rebeldía, era sólo pasado y yo me sentí tu redentora pues nuestro amor te había cambiado.*

*Tus celos, tu necesidad de estar conmigo me hacían sentirme especial.*

*Mis amistades no me entendían y me alejé de ellas, pues entre tus brazos yo “había madurado”.*

*Sin embargo, y con el tiempo, nadie me advirtió de este “desencuentro”.*

*Los halagos y la protección se tornaron en un despiadado control.*

*Desengaño, desconcierto, y dolor lo inundan todo.*

*Dolor en tu ausencia, pero mayor es éste con tu presencia.*

*Ahora, miro atrás y veo el camino de la verdad recorrido.*

*El camino sobre el que ningún “cuento de hadas” hace mención.*

*Y este camino quiero hoy recorrerlo de nuevo contigo.*

*Para revelarte que desde hoy ese príncipe azul prometido  
no es otro que TÚ MISMA, tú eres completa y esa es la mayor lección.*

Mar Casas



## Agradecimientos

A mis directores de este proyecto de tesis doctoral, María Jesús López y Vicente Garrido, por confiar en mí desde el principio, por su absoluta disponibilidad, y por el cuidado y exigencia que han depositado durante todo el proceso de revisión. A Jose Luis Alba por su asesoramiento en la parte empírica.

A todos los orientadores escolares, profesorado y monitores encargados de la implementación del programa La Máscara del Amor y, en general, a todos los centros escolares, que se han involucrado en este proyecto, embarcándose en la aventura de poner a prueba un programa de prevención de violencia de pareja, dando numerosas muestras de su vocación y afán por ser entrenados en las habilidades necesarias para prevenir, detectar a tiempo y hacer una intervención eficaz y temprana ante la violencia de pareja entre su alumnado: Ravatxol, Vicente Blasco Ibáñez, Escuelas de San José Jesuitas, Escuelas de Artesanos, Las Viñas, La Purísima y Santos Mártires, Rivarroja, Fernando Sagasetta, Arnao, Calero, JinámarII, Nuestra Señora del Pilar, Herradura, Casas Nuevas, Antonio Cabrera, Huesas, JinámarIII, Rocha, Arencibia Gil, Guillermina Brito, Agustín Millares, Cabo Blanco, Agustín Bethencourt, Valle Guerra, Vecindario, Islas Canarias, Puerto del Rosario, Tías, Tijarafe, Las Breñas, Nereida, Poeta García, Roques de Salmor, Adeje II, Las Galletas, San Matías, La Matanza, Villalba Hervás, Nicolás Estévez, Marítimo Pesquero, San Nicolás, Bañaderos, Tejeda, Cruz de Piedra, Amurga, Santa Brígida, Santo Tomás de Aquino, La Oliva, Garoé, Villa Mazo, San Sebastián, Los Cardones, Alcalá, Sabino Berthelot, Manuel Martín, Tegueste, Manuel de Falla, Antonio González, Manuel González, La Pared, Bethencourt Molina, Tamaimo, Cristinos, Veredillas, Guaza, Leoncio Rodríguez, San Marcos, Lucas Martín Espino, Virgen de la Candelaria, Santa Ana, Punta Larga, El Paso, Escuela de Arte, Luis Cobiella, Villa de Mazo, Juan XXIII, Puntagorda, San Sebastián, Mario Lhemet, Haría, César Manrique, Blas Cabrera, Tinajo, San Diego Alcalá, Gran Tarajal, Teror, Aguañac, Islas Canarias, Roque Amagro, Arguineguín, Mogán, Santiago Santana, y Tafira.

Un agradecimiento especial a Alonso, Isabel y María, coordinadores de la implementación del programa La Máscara del Amor en el archipiélago canario y pertenecientes al Programa Educativo para la Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos (PEIOAS). En ellos no sólo hallé una gran competencia profesional, sino también una gran calidad humana, creyendo desde el principio en el proyecto y en la importancia de la prevención a través del contexto escolar para el abordaje del problema de la violencia de género.

A mi familia, a mi hermana y amiga Sonia, porque siempre ha creído en mí y ha sido mi compañera a lo largo de la vida, y sin la cual ésta no hubiera sido igual. A mis padres, José y Trinidad, por su absoluta abnegación, por la formación, que no sin esfuerzo, siempre han

velado por facilitarnos, y por la calidez humana que les caracteriza. A mi pareja, Rubén por su apoyo incondicional, por creer en mí a nivel personal y profesional, y sobre todo por ser prueba clara de amor sano, igualitario y respetuoso con mi libertad, opiniones e intereses.

A mis compañeras y amigas del Centro Mujer 24 Horas de Castellón por las horas compartidas de reflexión en torno al problema de la violencia de género y a la mejora en la calidad de la atención e intervención psicosocial con nuestras mujeres usuarias víctimas de la violencia de género. Algo que sin duda ha contribuido en el abordaje y tratamiento de los datos y conclusiones en este proyecto de tesis doctoral.

Mi agradecimiento más especial va dirigido a cuantas mujeres han desnudado su alma y mostrado su dolor, haciéndome partícipe del sentimiento de desengaño, confusión y sufrimiento. Así como a todas aquellas chicas y chicos que a lo largo de estos cuatro años han participado en el programa La Máscara del Amor, por sus vivencias compartidas, por sus reflexiones, y por convertirme en receptora o bien de sus preocupaciones por algunas compañeras víctimas de violencia por parte de sus parejas, o bien de su ambivalencia emocional, de su lucha diaria por convencerse de que ese chico con el que llevan unos meses saliendo es “su príncipe azul” aunque a veces se torne violento.

# ÍNDICE

---

Agradecimientos

## PRIMERA PARTE: LA VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES

### CAPÍTULO I. LA VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

#### INTRODUCCIÓN

- 1.1. EL CONCEPTO DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES
- 1.2. TIPOS DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES
- 1.3. LA PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES
  - 1.3.1. La prevalencia de la violencia de pareja en España
  - 1.3.2. La prevalencia de la violencia de pareja en el extranjero
  - 1.3.3. La prevalencia de violencia de pareja entre adolescentes en función de diversas variables sociodemográficas.
- 1.4. LOS PATRONES DE VIOLENCIA DE PAREJA
  - 1.4.1. El contexto en que se produce la violencia de pareja entre adolescentes
  - 1.4.2. Las motivaciones para el ejercicio de la violencia de pareja entre adolescentes
  - 1.4.3. El significado otorgado a la violencia de pareja entre adolescentes
  - 1.4.4. Las consecuencias de la violencia de pareja entre adolescentes
  - 1.4.5. La revelación de la violencia de pareja sufrida entre adolescentes
- 1.5. LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
  - 1.5.1. Características de los instrumentos de evaluación
  - 1.5.2. Instrumentos de evaluación de violencia de pareja utilizados con población adolescente
- 1.6. CONCLUSIONES

### CAPÍTULO II. LA VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES: LOS MODELOS EXPLICATIVOS

#### INTRODUCCIÓN

- 2.1. MODELO BIOLÓGICO-PSICOPATOLÓGICO
  - 2.1.1. Teoría del Afecto
  - 2.1.2. Teoría del Apego inseguro (Hazan y Shaver, 1987)
  - 2.1.3. Teoría de la provocación de la víctima
  - 2.1.4. Teoría psicodinámica (Gondolf, 1985)

## **2.2. MODELOS PSICOSOCIALES**

**2.2.1. Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1986; Akers, 2006)**

**2.2.2. Teoría de la Transmisión Intergeneracional de la violencia (O'Leary, 1988)**

**2.2.3. Teoría Actitudinal**

**2.2.4. Teoría de Desarrollo Social (Erickson, 1968)**

**2.2.5. Teoría del Conflicto (Straus, 1979)**

## **2.3. MODELOS SOCIOCULTURALES**

**2.3.1. La teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1959; Emery, 1989)**

**2.3.2. La teoría del intercambio social (Goode, 1971)**

**2.3.3. La teoría del recurso (Teichman y Teichman, 1989)**

**2.3.4. Teoría Feminista (Dobash y Dobash, 1979; Yllo, 1993)**

**2.3.5. Teoría de la aceptación cultural de la violencia**

## **2.4. MODELOS SISTÉMICOS**

**2.4.1. Teorías multidimensionales**

**2.4.2. Modelo biopsicosocial (Rosebaum, Geffner y Sheldon, 1997 adaptado por Cáceres, 2007)**

**2.4.3. Modelo contexto-situacional (Riggs y O'Leary, 1989)**

**2.4.4. Modelo de desarrollo de la violencia conyugal (Echeburúa, Fernández-Montalvo y de La Cuesta, 2001)**

**2.4.5. Modelos ecológicos integrados**

## **2.5. TEORÍAS QUE EXPLICAN LOS MECANISMOS PSICOLÓGICOS POR LOS QUE SE PERMANECE EN UNA RELACIÓN AMOROSA VIOLENTA**

**2.5.1. Teoría del ciclo de la violencia (Walker, 1979)**

**2.5.2. Teoría de la unión traumática (Dutton y Painter, 1981)**

**2.5.3. Teoría de la trampa psicológica (Brockner y Rubin, 1985)**

**2.5.4. Teoría de la conducta planeada (Ajzen, 1985)**

**2.5.5. Teoría del proceso en la toma de decisiones de las mujeres en situaciones de violencia (Choice y Lamke, 1997)**

**2.5.6. Teoría del estrés y situación de malos tratos (Hotaling y Straus, 1980)**

## **2.6. CONCLUSIONES**

# **CAPÍTULO III. LA VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES: EL PERFIL DE VÍCTIMA Y AGRESOR**

## **INTRODUCCIÓN**

**3.1. PREDICCIÓN Y FACTORES DE RIESGO**

**3.2. FACTORES DE RIESGO DE PERPETRACIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA**

**3.2.1. A nivel individual u ontogenético**



- 3.2.2. A nivel de Microsistema
- 3.2.3. A nivel de Exosistema
- 3.2.4. A nivel de Macrosistema
- 3.3. FACTORES DE RIESGO DE VICTIMACIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA
  - 3.3.1. A nivel individual u Ontogenético
  - 3.3.2. A nivel de Microsistema
  - 3.3.3. A nivel de Exosistema
  - 3.3.4. A nivel de Macrosistema
- 3.4. CONCLUSIONES

## **SEGUNDA PARTE: LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES**

### **CAPÍTULO IV. LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES EN EL MUNDO.**

- 4.1. INTRODUCCIÓN A LA CLASIFICACIÓN
- 4.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS PROGRAMAS
  - 4.2.1. Fundamentación teórica
  - 4.2.2. Población objeto
  - 4.2.3. Meta última
  - 4.2.4. Objetivos
  - 4.2.5. Contenidos
  - 4.2.6. Metodología
  - 4.2.7. Evaluación
- 4.3. CLASIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES EN EL MUNDO: PROGRAMAS DE AMPLIO ESPECTRO
  - 4.3.1. Población general
  - 4.3.2. Población de riesgo
  - 4.3.3. Población de riesgo y población general
- 4.4. CLASIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES EN EL MUNDO: PROGRAMAS ESPECÍFICOS
  - 4.4.1. Población general
  - 4.4.2. Población en situación de riesgo
  - 4.4.3. Población en situación de riesgo y población general
- 4.5. CONCLUSIONES

## **CAPÍTULO V. LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES EN ESPAÑA**

### **5.1. INTRODUCCIÓN A LA CLASIFICACIÓN**

### **5.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS PROGRAMAS**

#### **5.2.1. Fundamentación teórica**

#### **5.2.2. Población objeto**

#### **5.2.3. Meta última**

#### **5.2.4. Objetivos**

#### **5.2.5. Contenidos**

#### **5.2.6. Metodología**

#### **5.2.7. Evaluación**

### **5.3. CLASIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES EN ESPAÑA: PROGRAMAS DE AMPLIO ESPECTRO**

#### **5.3.1. Población general**

#### **5.3.2. Población en situación de riesgo**

### **5.4. CLASIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES EN ESPAÑA: PROGRAMAS QUE TANGENCIAL O INDIRECTAMENTE TRATAN LA VIOLENCIA DE PAREJA**

### **5.5. CONCLUSIONES**

## **TERCERA PARTE: EL PROGRAMA LA MÁSCARA DEL AMOR**

## **CAPÍTULO VI. FUNDAMENTOS, OBJETIVOS Y DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA LA MÁSCARA DEL AMOR**

### **INTRODUCCIÓN**

### **6.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **6.2. POBLACIÓN OBJETO**

### **6.3. OBJETIVOS**

### **6.4. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA LA MÁSCARA DEL AMOR**

#### **6.4.1. Fundamentos de la intervención**

#### **6.4.2. Relación de contenidos de *La Máscara del Amor***

##### **6.4.2.1. *Enamoramiento y amor***

##### **6.4.2.2. *Mitos del amor romántico***

##### **6.4.2.3. *El autoconocimiento y la autoestima. La teoría de los círculos concéntricos del amor***

##### **6.4.2.4. *La intuición***

- 6.4.2.5. *El abuso psicológico*
- 6.4.2.6. *El acoso*
- 6.4.2.7. *Los celos*
- 6.4.2.8. *El abuso físico y el abuso sexual*
- 6.4.2.9. *Los agresores: el agresor dependiente y el agresor psicópata*
- 6.4.2.10. *¿Cómo se sale de una relación violenta?*
- 6.4.2.11. *Las habilidades de comunicación: la asertividad*
- 6.4.3. **Materiales didácticos**
- 6.4.4. **Estructura de las sesiones**
- 6.4.5. **Metodología de enseñanza**
- 6.4.6. **Técnicas y actividades de La Máscara del Amor**
- 6.5. **PROCEDIMIENTO**
- 6.5.1. **Monitores**
- 6.5.2. **Duración de la intervención**
- 6.6. **EVALUACIÓN**
- 6.6.1. **Evaluación de proceso**
- 6.6.2. **Evaluación de resultado**
- 6.7. **CONCLUSIONES**

## **CAPÍTULO VII. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO**

### **INTRODUCCIÓN**

- 7.1. **OBJETIVOS**
- 7.2. **HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**
- 7.3. **MÉTODO**
- 7.3.1. **Procedimiento**
- 7.3.2. **Muestra**
- 7.3.3. **Instrumentos de Evaluación y Medida**
- 7.3.4. **El diseño de investigación**
- 7.3.5. **Análisis estadísticos**
- 7.4. **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**
- 7.4.1. **Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes**
- 7.4.2. **Cuestionario de evaluación de conocimientos del taller La Máscara del Amor**
- 7.4.3. **Escala de Habilidades Sociales**
- 7.4.4. **Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller La Máscara del Amor**
- 7.4.5. **Evaluación final: profesorado, monitores y monitoras del programa La Máscara del Amor**

- 7.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS
- 7.6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

## **CAPÍTULO VIII. RESUMEN Y CONCLUSIONES**

- 8.1. RESUMEN
- 8.2. CONCLUSIONES
  - 8.2.1. Resultados por instrumentos: Cuestionario de Información sobre relaciones de pareja entre adolescentes
  - 8.2.2. Resultados por instrumentos: Cuestionario de conocimientos acerca del taller La Máscara del Amor
  - 8.2.3. Resultados por instrumentos: Escala de Habilidades Sociales
  - 8.2.4. Resultados por instrumentos: Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller La Máscara del Amor
  - 8.2.5. Resultados por instrumentos: Evaluación final: profesorado, monitores y monitoras del programa La Máscara del Amor
- 8.3. CONCLUSIONES FINALES

## **BIBLIOGRAFÍA**

### **ANEXO I. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

- A.1.1. EL CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN SOBRE RELACIONES DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES
- A.1.2. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS DE LA MÁSCARA DEL AMOR
- A.1.3. CUESTIONARIO DE OPINIONES DEL ALUMNADO ACERCA DEL TALLER LA MÁSCARA DEL AMOR
- A.1.4. EVALUACIÓN FINAL: PROFESORADO, MONITORES Y MONITORAS DEL PROGRAMA “LA MÁSCARA DEL AMOR”

## Tablas

---

- Tabla 1. Porcentaje de mujeres maltratadas según grupo de edad en las distintas macroencuestas realizadas por el Instituto de la Mujer
- Tabla 2. Tabla comparativa de los dos estudios nacionales representativos en España
- Tabla 3. Mujeres muertas por violencia de género a manos de sus parejas o exparejas
- Tabla 4. Denuncias de chicas por malos tratos producidos por la pareja o expareja
- Tabla 5. Denuncias de chicos por malos tratos producidos por la pareja o expareja
- Tabla 6. Frecuencia de situaciones de maltrato en la pareja que las adolescentes responden haber sufrido
- Tabla 7. Frecuencia de situaciones de maltrato en la pareja que los adolescentes responden haber ejercido o intentado
- Tabla 8. Estudios de prevalencia de victimización y de perpetración de violencia de pareja entre adolescentes según tipología de abuso y sexo
- Tabla 9 (I, II, III). Resumen de las teorías explicativas de la violencia de pareja
- Tabla 10. Resumen de las teorías explicativas sobre la permanencia de la mujer en una relación de maltrato
- Tabla 11. Relación de los factores de riesgo de perpetración y victimización de violencia de pareja en adolescentes según sexo hallados por diferentes estudios
- Tabla 12 (I y II). Relación de los distintos programas de prevención extranjeros de violencia de pareja dirigidos a población adolescente y sus principales características
- Tabla 13. Relación de los distintos programas de prevención españoles de violencia de pareja dirigidos a población adolescente y sus principales características
- Tabla 14. Contenido, didácticas y técnicas del programa *La Máscara del Amor*
- Tabla 15. La muestra de la investigación: edad, sexo y curso de la muestra global
- Tabla 16. Las muestras de la investigación: edad, sexo y curso en Valencia (curso 2003/2004)
- Tabla 17. Las muestras de la investigación: edad, sexo y curso en Telde (curso 2004/2005)

- Tabla 18. Las muestras de la investigación: edad, sexo y curso en Canarias (2005/2006)
- Tabla 19. Las muestras de la investigación: edad, sexo y curso en Valencia y Teruel (curso 2005/2006)
- Tabla 20. Las muestras de la investigación en Canarias: edad y sexo (curso 2006/2007)
- Tabla 21. Componentes de la Escala de Habilidades Sociales (EHS)
- Tabla 22. Objetivos y Método
- Tabla 23. Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes: validación del instrumento
- Tabla 23.1. Alfa de Cronbach
- Tabla 23.2. Varianza total explicada
- Tabla 23.3. Matriz de componentes rotados
- Tabla 24. Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes: análisis según sexo
- Tabla 25. Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes: análisis según curso escolar
- Tabla 26. Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes: análisis según grupos de edad
- Tabla 27. Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes: análisis entre lugares de implementación
- Tabla 28. Cuestionario de conocimientos del taller La Máscara del Amor: validación del instrumento
- Tabla 28.1. Coeficiente Alfa de Cronbach
- Tabla 28.2. Varianza total explicada
- Tabla 28.3. Matriz de componentes rotados
- Tabla 29. Cuestionario de conocimientos sobre el taller *La Máscara del Amor*: resultados de eficacia
- Tabla 30.1. Puntuaciones alcanzadas en conocimientos (“cuestionario de conocimientos del taller LMA”) atendiendo a variables sociodemográficas. Edición 2003-2004
- Tabla 30.2. Comparación chicos vs. chicas, grupos de edad y cursos en conocimientos y actitudes (“cuestionario de conocimientos del taller LMA”). Edición 2003-2004

- Tabla 31.1. Puntuaciones alcanzadas en conocimientos (“cuestionario de conocimientos del taller la máscara del amor”) atendiendo a variables sociodemográficas. Agrupación edición 2004-2005 y 2005-2006
- Tabla 31.2. Comparación chicos vs chicas, grupos de edad y cursos en conocimientos y actitudes (“cuestionario de conocimientos del taller la máscara del amor”) Agrupación edición 2004-2005 y 2005-2006
- Tabla 32.1. Puntuaciones alcanzadas en conocimientos (“cuestionario de conocimientos del taller la máscara del amor”) atendiendo a variables sociodemográficas. Edición 2006-2007
- Tabla 32.2. Comparación chicos vs chicas, grupos de edad y cursos en conocimientos y actitudes (“cuestionario de conocimientos del taller la máscara del amor”) Edición 2006-2007
- Tabla 33. Correlaciones entre las tipologías de abuso evaluadas a partir del cuestionario de información de relaciones de pareja y el nivel de conocimientos alcanzado y evaluado a partir del cuestionario de conocimientos del taller la máscara del amor
- Tabla 34. Cuestionario de Habilidades Sociales (EHS)
- Tabla 35. Medias en factores del cuestionario de Habilidades Sociales según sexos, edades y cursos escolares tanto en pretest como en posttest
- Tabla 36. Comparación chicos vs chicas, grupos de edad y cursos en habilidades sociales (“Escala de Habilidad Social”)
- Tabla 37. Correlaciones entre los factores de la escala de habilidades sociales y la puntuación total en el cuestionario de evaluación de conocimientos del taller LMA
- Tabla 38. Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller La Máscara del Amor: Información Cuantitativa
- Tabla 39. Comparación chicos vs chicas en el cuestionario de opiniones acerca del taller la máscara del amor
- Tabla 40. Comparación entre cursos escolares en el cuestionario de opiniones acerca del taller la máscara del amor
- Tabla 41. Comparación entre grupos de edad en el cuestionario de opiniones acerca del taller la máscara del amor
- Tabla 42. Comparación chicos vs chicas, grupos de edad y cursos escolares en la puntuación otorgada en el cuestionario de opiniones acerca del taller la máscara del amor

- Tabla 43. Correlaciones entre la puntuación global en el cuestionario de opiniones acerca del taller la máscara del amor y la puntuación total en el cuestionario de evaluación de conocimientos del taller LMA**
- Tabla 44. Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller La Máscara del Amor: Información Cualitativa**
- Tabla 45. Evaluación final: profesorado, monitores y monitoras del programa LMA: Información Cuantitativa**
- Tabla 46. Evaluación final: profesorado, monitores y monitoras del programa LMA: Información Cualitativa**



# **PRIMERA PARTE: LA VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES**



# CAPÍTULO I. LA VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de este capítulo se clarificará el concepto de violencia de pareja, diferenciándolo de otros como violencia doméstica, violencia contra las mujeres, violencia de género o violencia familiar. Asimismo, se dará a conocer la tipología de abusos más prevalente entre parejas adolescentes, aportando datos de prevalencia de perpetración y victimización de chicos y chicas adolescentes, comprendiéndolos dentro del contexto de una relación de pareja abusiva. Finalmente, se presentará una recopilación de los principales instrumentos de evaluación utilizados en la investigación de violencia de pareja con población adolescente.

### 1.1. EL CONCEPTO DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES

Existe cierta confusión y solapamiento en las definiciones aportadas por diversos autores. Por ello, se pretende clarificar todos los conceptos relacionados y presentar la “violencia de pareja” como el concepto más idóneo sobre el que se apoya el estudio que presenta esta tesis doctoral.

Oliver y Valls (2004) definen la violencia de género como aquella que viene dada por las relaciones de género. Es la violencia que se ejerce desde el modelo hegemónico de masculinidad encarnado mayoritariamente por hombres, pero también por algunas mujeres, contra todas las mujeres y contra los hombres que siguen otros modelos de masculinidad no hegemónica, tanto heterosexual como homosexual.

La violencia de género es, pues, aquella violencia basada en la obligación de acoplarse a los parámetros del género y, por tanto, de comportarse según el rol que nos ha sido asignado por ser de uno u otro sexo. Esta violencia de género es el resultado de una forma de organización social que se conoce como sistema patriarcal. El impacto de la violencia de género en las mujeres es mucho más alto en prevalencia y en intensidad que en sus homólogos masculinos.

Una de las expresiones de la violencia de género es la **violencia contra las mujeres**. Se trata de un tipo de violencia de género que ejercen hombres e instituciones con el único objetivo de mantener el poder y el estatus de dominación; una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre hombres y mujeres, que ha conducido a la dominación de la mujer por parte del hombre, la discriminación contra la mujer y a la interposición de obstáculos contra su pleno desarrollo (Zarza y Forján, 2005). Velázquez (2003,

p. 29) lo define como “todo ataque material y simbólico que afecta a la libertad, dignidad, seguridad, intimidad e integridad moral y física de las mujeres”.

Existen diversos tipos de violencia contra las mujeres: violencia social, violencia en conflictos bélicos, violencia en el ámbito laboral, en los medios de comunicación y en la pareja. Esta última, **la violencia contra las mujeres por parte de la pareja**, es una violencia crónica y con una fuerte progresión en gravedad y frecuencia. Se caracteriza por ser cíclica, es decir, con períodos de violencia intercalados con otros donde ésta no se da y que se llaman “luna de miel”, correspondientes al arrepentimiento sentido con mayor o menor veracidad del agresor y sus promesas de cambio. Se considera que este tipo de violencia que sufren las mujeres a mano de sus parejas o ex parejas es el resultado de un sistema patriarcal en el que se quiere hacer prevalecer el dominio del hombre sobre el de la mujer. Fernández y colaboradores (2003, p. 11) lo definen como “aquellas agresiones que se producen en el ámbito privado en el que el agresor tiene una relación de pareja con la víctima. Dos elementos deben ser tenidos en cuenta en la definición: la reiteración o habitualidad de los actos violentos y la situación de dominio del agresor que utiliza la violencia para el sometimiento y control de la víctima”.

Cuando esta violencia está circunscrita en el ámbito doméstico, entonces hablamos de **violencia doméstica**. La Asociación de Psicólogos Americanos, APA (1996), hace uso de la definición aportada por Walker (1999, p. 23) un “patrón que incluye un amplio rango de conductas de maltrato físico, sexual o psicológico utilizado por una persona en una relación íntima contra la otra con el fin de obtener poder, control y autoridad”. En general se prefiere emplear el término violencia doméstica para referirse a cualquier tipo de agresión proporcionada por un compañero sentimental hacia su pareja en el contexto doméstico o familiar, y el de **violencia familiar** a cualquier clase de violencia producida en el medio familiar hacia miembros vulnerables, en concreto contra otros miembros de la familia como hijos, ancianos e incluso aquella violencia llevada a cabo por los hijos hacia los padres o hermanos (Zarza, septiembre 2001 citado en Zarza y Forjan, 2005).

Algunos autores consideran que el término violencia doméstica adolece de cierta ambigüedad y es inexacto puesto que es posible que tengan una relación y que no cohabiten o que incluso el acoso continúe aunque uno de ellos abandone el hogar (Torres y Antón, 2005).

Por último, el concepto de **violencia de pareja** hace referencia a cualquier tipo de violencia ejercida por un miembro de la pareja hacia el otro con la intención de dañarle, y con independencia del sexo, o bien el ejercicio de la violencia de forma mutua en el contexto de una relación. La pareja, en esta concepción, abarca todo tipo de compromiso posible, desde una cita hasta una relación estable y entre miembros del mismo sexo o de sexo contrario.

Creemos que este concepto responde como ningún otro a la compleja realidad que presentan las relaciones de pareja entre adolescentes. En esta población se ha de tener en cuenta que las relaciones varían en función del grado de compromiso: podemos hablar de relaciones estables, de relaciones caracterizadas por encuentros sexuales esporádicos, puede ser simplemente una cita, o alguien con quien se sale eventualmente pero con quien no existe ningún compromiso (Hickman, Jaycox y Aronoff, 2004). Asimismo, otro de los puntos fuertes de esta definición es que comprende que la pareja está formada por dos personas independientemente de su sexo, edad, condición,... Por tanto, podemos estar hablando de una pareja tanto heterosexual como homosexual. Del mismo modo, la violencia de pareja, a diferencia de la doméstica, implica que puede darse en el seno de la unidad familiar o fuera de ella, es decir que no necesita que cohabiten, con lo que de nuevo se ajusta mucho mejor a la realidad adolescente, dado que la mayoría de ellos no conviven. Health Canada (1995) define la violencia en la pareja entre adolescentes como “cualquier ataque intencional de tipo sexual, físico o psicológico de un miembro de la pareja a otro en el contexto de una relación” (citado en Hernando, 2007, p.40).

Al igual que Hernando (2007) compartimos esta definición por cuanto en ella se refleja la creencia de que todo tipo de abuso es perjudicial y debe tenerse en cuenta. La violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes puede ocurrir con independencia del sexo, edad, raza, orientación sexual, estatus económico o lugar de residencia. Este tipo de violencia puede adoptar múltiples formas, incluyendo el abuso psicológico, físico o sexual, que o bien pueden coexistir o caracterizarse por uno de ellos. Asimismo, la violencia puede darse tanto si ha transcurrido mucho como poco tiempo desde el comienzo de la relación.

Así pues, y a partir de ahora, cuando hablemos de violencia de pareja entre adolescentes haremos referencia a toda esta compleja realidad que conforma las relaciones en esta población.

La primera vez que se empezó a hablar y a tratar la violencia de pareja entre adolescentes fue en 1957 a través de Kanin, quien alertó, por primera vez, sobre la existencia de conductas violentas en las relaciones de pareja de los jóvenes y adolescentes. En concreto, halló que un 30% de las chicas había sufrido agresiones sexuales a manos de sus parejas. No obstante, no sería hasta la década de los años ochenta cuando este fenómeno de naturaleza social comenzase a ser visto como tal por la comunidad científica; a ello contribuyó el trabajo, también pionero, de Makepeace (1981), quien reveló que una de cada cinco estudiantes universitarias había experimentado abusos por parte de su pareja y el 61% de la muestra revelaba conocer a alguien que la había sufrido (citado en González, Muñoz y Graña, 2003). Desde entonces se ha asistido a un notable incremento de estudios sobre esta población (Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido, 2006).

Una de las cuestiones sometidas a debate por parte de los investigadores fue si los malos tratos en el contexto de una relación de pareja entre adolescentes era un fenómeno específico o si formaba parte de una violencia general. Existió cierta controversia al respecto. Por un lado, autores como Chase, Treboux, O'Leary y Strassberg (1998) concluyeron a partir de su estudio que la violencia en la pareja era una violencia específica y requería, como tal, de un tratamiento también específico. Estos autores a partir de diversos análisis hallaron que la violencia en la pareja no formaba parte de un problema de agresión global que se manifestaba hacia los amigos o demás iguales. Esta conclusión se desprendió a raíz de observar que mientras que las tasas de prevalencia de agresión hacia los iguales (amigos o no) eran altas, no lo era la perpetración de abuso hacia la pareja, de modo que eran hechos dispares. Por otro lado, y al contrario que los anteriores, estudios llevados a cabo por Howard (2005) y Howard y Wang (2003) apuntan que sí existe una clara relación entre la victimización de violencia en la pareja y la manifestación de múltiples problemas de conducta. En este sentido, estos autores hallaron que la participación en peleas, el consumo de drogas, la violencia hacia uno mismo, es decir, la ideación suicida, la posesión y uso de armas, etc., se relacionaban con una mayor probabilidad de sufrir abuso por parte de su pareja<sup>1</sup>. Esta concurrencia de problemas de conducta avala la tesis anunciada por diversos autores de que las conductas de riesgo se asocian entre sí (Jessor, 1991, Dryfoos, 1990 citados en Howard y Wang, 2003).

## 1.2. TIPOS DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES

Entre los tipos de abuso en el contexto de una relación de pareja violenta entre adolescentes encontramos la agresión física, la psicológica y la sexual.

Los actos de **agresión física** incluyen en su grado más extremo el asesinato, las amenazas graves de ejercer violencia física (muerte o lesiones graves) y las propias agresiones físicas, más frecuentes que las anteriores: abofetear, empujar, golpear, dar patadas, morder, arrojar objetos, dar puñetazos, etc.

En lo que respecta a las agresiones físicas las más abundantes son las de tipo "leve", como arrojar objetos, golpear o dar patadas a algo y dar empujones (Bookwala, Frieze, Smith y Ryan, 1992; Katz, Street y Alias, 1997; Katz, Karino y Hilton, 2002 citados en González y cols., 2003). En este sentido, estudios como el de Dye y Eckhardt (2000) hallaron que entre los actos agresivos más comunes se encontraban el agarrar y empujar (53.7%), los intentos de contención física (44.8%) y el arrojar algún objeto a la pareja (34.3%). Las formas de violencia más severa (por ejemplo, usar armas o apretar fuertemente del cuello) eran muy infrecuentes, no superando el 2% de los casos (Magdol, Moffit, Caspi y Silva, 1998 citados en González y cols, 2003).

---

<sup>1</sup> En varios puntos de esta tesis doctoral seguiremos abordando esta cuestión.

Los actos de **abuso psicológico** incluyen técnicas de desestabilización emocional y de manipulación encubierta. Las primeras, las *técnicas de desestabilización emocional*, consisten en la expresión, de manera sutil y erosiva, de una actitud despectiva, hostil y prepotente hacia su pareja. En concreto, se trata de mentiras, descalificaciones, desdén, rechazo, poner a los demás en su contra, etc. Las *técnicas de manipulación encubierta* abarcan el aislamiento, los celos y amenazas, y especialmente las conductas de control restrictivo que consisten en aislar a la víctima de su familia y amigos, supervisar o vigilar todos sus movimientos, impedirle el acceso a información, controlar su forma de vestir y las personas con las que se relaciona, revisar su correo electrónico, ordinario o mensajes de móvil, etc.

Si atendemos a los tipos de abuso más frecuentes entre las parejas adolescentes involucradas en relaciones violentas, hallamos que es precisamente el psicológico el más prevalente, hasta el punto de que en los patrones de convivencia este tipo de abuso es considerado por los adolescentes y jóvenes como una práctica normalizada. Por tanto, las agresiones verbales, las acciones motivadas por los celos y las estrategias de control ocurren con más frecuencia y pueden considerarse más normativas que las agresiones físicas (Jezl, Molitor y Wright, 1996 citado en González y cols, 2003).

Los actos de **violencia sexual** incluyen la *coerción sexual*, entendida como cualquier tipo de conducta que se ejerce para forzar la voluntad sexual de otra persona, independientemente de qué estrategia coercitiva se haya empleado (por ejemplo, chantaje emocional, mentira, presión, incitación al consumo de drogas, amenaza del uso de la fuerza física, etc.), de si la conducta sexual buscada tiene lugar o no, o de las características de la misma, en caso de que se produzca; la *humillación sexual*, y hasta la *violación sádica*.

En lo que respecta a las agresiones sexuales encontramos que la prevalencia entre chicos y chicas es sorprendentemente alta para la edad a la que nos enfrentamos (Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido, 2006; Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008). Respecto a esta tipología de abuso en la pareja adolescente, Ortega y cols (2008) llevaron a cabo un estudio con 490 jóvenes españoles entre 14 y 20 años con el objeto de conocer su experiencia como agresores y víctimas de sus parejas en lo que respecta a conductas violentas de contenido sexual (insultos sexuales, rumores sexuales, comportamiento exhibicionista y acercamientos físicos no deseados). Entre los principales hallazgos encontraron que más de la mitad de ellos y ellas estaban implicados como agresores o víctimas en este tipo de violencia; que existía un porcentaje muy elevado de chicos y chicas que sufrían y, a la vez, agredían a sus parejas; y que la implicación en este tipo de violencia sexual era mucho más frecuente en parejas estables. Asimismo, Ortega y cols (2008) constataron que esta violencia sexual tan prevalente entre los adolescentes no tenía tanto que ver con agresiones físicas de contenido sexual graves, sino más

bien con formas de cortejo torpes, poco ajustadas, rudas y “sucias” en las que se expresa el interés sexual de forma violenta y ofensiva.

### **1.3. LA PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES**

Hasta hace dos décadas no se llevaron a cabo estudios de prevalencia de violencia de pareja entre población adolescente por considerar que ésta no existía o no al menos en una proporción significativa. En este sentido, los estudios de prevalencia se centraron en población marital o parejas adultas que convivían.

Sin embargo, gracias a autores como Kanin (1957) y, en especial, Makepeace (1981) se empieza a centrar la atención en esta población, estudiando la prevalencia de adolescentes involucrados en relaciones de pareja abusivas.

Desde los primeros estudios de prevalencia hasta la actualidad hemos asistido a una disminución en la edad de los protagonistas de estos abusos (Close, 2005). Una posible explicación de este hecho es la más temprana maduración de los adolescentes y, como consecuencia de ello, una mayor tendencia a mantener citas y relaciones sexuales cada vez más prematuras, por lo que aumenta el riesgo de involucrarse en relaciones de pareja abusivas (McFee, Turano y Roberts, 2001 citado en Close, 2005; Price y Byers, 1999, citado en Hernando, 2007).

En los últimos años la tendencia general ha mostrado un aumento en las tasas de victimización y perpetración en lo que a este tipo de violencia entre adolescentes se refiere. Sin embargo, de manera específica resulta complejo ofrecer porcentajes concluyentes, dado que tras revisar múltiples estudios comprobamos que existe una amplia variabilidad en las tasas de prevalencia. Autores como Schewe (2001) y O’Keefe (2005) aducen estos resultados a diversas variables que pasamos a exponer a continuación.

Las tasas de prevalencia de violencia de pareja varían en función de la definición del concepto de violencia y sus tipos. En este sentido, las tasas de agresión física son más altas cuando se incluyen tanto las amenazas como la agresión contra cosas, como por ejemplo dar patadas a algún objeto o arrojarlo. No existe una definición estándar de violencia en la pareja, de modo que algunos utilizan la definición más restrictiva que sólo incluye abuso físico, otros incluyen también el psicológico, y otras muchas investigaciones excluyen el abuso sexual (O’Keefe, 2005).

Las tasas de prevalencia de violencia de pareja también dependen de los criterios de selección de la muestra, ya que puede variar en edad o en nivel de compromiso, o tratarse de población clínica o bien población general.



Asimismo, las tasas de todas las formas de abuso tienden a ser más altas cuando se escogen múltiples preguntas y son más específicas. Así pues, si llevamos a cabo preguntas de este tipo hallaremos tasas más altas que si nuestras preguntas son pocas y genéricas (por ejemplo del tipo: ¿Alguna vez te ha dañado físicamente tu pareja?).

Del mismo modo, los datos de prevalencia pueden variar en función de la delimitación del tiempo del abuso: no es lo mismo preguntar acerca de si se ha sufrido abuso anteriormente o delimitarlo a los últimos 12 meses (Saltzman, Faslow, McMahon, y Shelley, 2002).

Igualmente, las tasas también están en función de la fuente de obtención de datos o tipo de muestreo realizado, ya que puede tratarse de una encuesta nacional o de una muestra extraída de una comunidad. Las encuestas nacionales representativas arrojan porcentajes de victimización bastante menores que las realizadas en una comunidad o las que resultan de un muestreo por conveniencia.

Además, los datos dependen de si preguntamos si se han visto involucrados en una relación de abuso, lo que incluye tanto el rol de víctima como de agresor, o si preguntamos sólo por su implicación en uno de estos roles (O'Keefe, 2005).

Finalmente, y no menos importante, también está en función de la motivación que tengan los participantes por desvelar sus experiencias de abuso, dado que hay adolescentes muy reticentes a ello. No olvidemos que el instrumento más frecuentemente utilizado para estas investigaciones es el autoinforme, y éste es posible que se vea afectado por la deseabilidad social u otros sesgos (Sugarman y Hotaling, 1989 citados en O'Keefe, 2005).

En los próximos epígrafes presentamos las distintas tasas halladas por diferentes estudios en función de las variables presentadas anteriormente.

### **1.3.1. La prevalencia de la violencia de pareja en España**

En España contamos con un único estudio, de aparición muy reciente (julio de 2010), con muestra representativa y población adolescente y que expondremos más adelante. En su mayoría encontramos estudios locales o nacionales representativos pero con población adulta. Pasamos a exponerlos a continuación.

Maclnnes y Pérez (2006) en su capítulo *La valoración social del incremento de la violencia doméstica* analizan los datos de prevalencia de este tipo de violencia en España. Estos autores establecen que las fuentes españolas no reúnen las características de homogeneidad conceptual, depuración y continuidad necesarias para poder hacer un análisis fiable ni de la incidencia ni de la evolución del problema, es decir, no disponemos de datos fiables para valorar la magnitud y el incremento de la violencia doméstica.

A pesar de ello, lo cierto es que podemos hablar de algunos esfuerzos en lo que a contabilidad de violencia contra la mujer por parte de la pareja en el ámbito doméstico se refiere. En concreto, y gracias al Instituto de la Mujer, contamos con una buena aproximación

a la realidad epidemiológica y comunitaria de este fenómeno. La primera fase de desarrollo estadístico específico en este tema data de 1999 cuando el Instituto de la Mujer realiza la primera “Macroencuesta de violencia contra la mujer”, una encuesta nacional específicamente dedicada a la violencia en la pareja y en la que se consideraban dos tipos de maltrato: el denominado “maltrato declarado” o “tipo B”, que hace referencia a aquellas mujeres que se consideran a sí mismas como víctimas de malos tratos, y el “maltrato técnico” o “tipo A” que, al margen de que las mujeres se consideren o no víctimas de maltrato, se puede deducir a partir de las respuestas dadas por las mujeres encuestadas a determinadas preguntas del cuestionario.

Desde 1999 se ha llevado a cabo esta macroencuesta en tres ocasiones más, en 2002, 2006 y 2011, dirigida a mujeres mayores de 18 años y residentes en España. Muy recientemente se ha presentado un avance de la macroencuesta realizada en 2011. En 2006 en torno a treinta mil mujeres fueron encuestadas telefónicamente y en 2011 las entrevistas han sido presenciales a un total de 8.000 mujeres participantes.

La primera conclusión que se deriva de un análisis de la evolución del fenómeno a través de estas macroencuestas (los datos referentes a 2011 todavía no han sido facilitados), es un lento pero progresivo descenso. Así pues, y en lo que respecta al maltrato declarado, en 1999 afectaba a un 4.2% de las mujeres, mientras que en 2002 era de un 4%, y, en 2006, de un 3.6%. En lo que respecta al maltrato técnico se ha observado el mismo descenso. Se ha pasado de un 12.4% en 1999, a un 11.1% en 2002, y a un 9.6% en 2006.

Asimismo, se observa un aumento en el porcentaje de mujeres que salen del entorno violento en el que se encuentran, poniendo fin a la relación de pareja. En este sentido, mientras que en la macroencuesta de 2006 se hallaba que el 4.2% había abandonado la relación violenta, este dato pasa al 7.8% en la macroencuesta de 2011.

Del mismo modo, existe un incremento de mujeres que reconocen haber sido víctimas de violencia de género, en concreto, de un 5.1% en 1999 a un 10.8% en 2011. Este dato es interpretado como un mayor reconocimiento de las situaciones que constituyen violencia de género, y por tanto, como un paso necesario a la hora de tomar la decisión de abandonar una relación de abuso.

Según grupos de edad, las mujeres entre los 45 y los 64 años de edad son las que presentan porcentajes de prevalencia más altos tanto en maltrato declarado como técnico (ver Tabla 1). No obstante, autores como Oliver y Valls (2004) apuntan que estos datos no están reflejando el significativo porcentaje de chicas jóvenes que están sufriendo violencia por parte de su pareja en nuestro país.

**Tabla 1. Porcentaje de mujeres maltratadas según grupo de edad en las distintas macroencuestas realizadas por el Instituto de la Mujer**

<b>PORCENTAJE DE MUJERES MALTRATADAS, SEGÚN GRUPO DE EDAD</b>		1999	2002 (*)	2006
<b>MUJERES TIPO A (1)</b>	<b>TOTAL</b>	12.4	11.1	9.6
	18-29	11.8	10.3	8.9
	30-44	12.3	10.4	10
	45-64	15.6	15.1	12
	65 y más	9	8.2	6.9
<b>MUJERES TIPO B (2)</b>	<b>TOTAL</b>	4.2	4	3.6
	18-29	3.8	3.3	3.2
	30-44	4.4	4.2	4.4
	45-64	5.3	4.9	4.5
	65 y más	2.7	3.3	2.1

Fuente: Instituto de la Mujer: Macroencuesta sobre "Violencia contra las mujeres"

(1) Mujeres consideradas técnicamente como "Maltratadas".

(2) Mujeres Autoclasificadas como "Maltratadas" durante el último año.

Nota: A partir del año 2002, los datos de Ceuta y Melilla aparecen de forma conjunta.

El análisis por comunidades autónomas muestra una gran heterogeneidad. Comunidades como Navarra y La Rioja presentan porcentajes por debajo de la media tanto en maltrato declarado como técnico, todo lo contrario ocurre con comunidades como Andalucía y Baleares que están por encima de la media. Sin embargo, otras comunidades tienen un desigual comportamiento cuando se compara el maltrato declarado con el técnico. Este resultado nos indicaría que los mecanismos que hacen que una mujer se atreva a declararse como víctima de malos tratos no operan de igual modo en todas las comunidades autónomas.

Asimismo, existen en España otros dos estudios, además de los realizados por el Instituto de la Mujer, que cumplen dos requisitos imprescindibles para conocer con exactitud el fenómeno de los malos tratos en la pareja en nuestro país. Dichos requisitos son contar con una muestra lo suficientemente amplia y con un buen instrumento de medida (Maden, 2007 citado en Andrés-Pueyo, López y Álvarez, 2008).

El primer estudio data de 1999 y corresponde a Medina y Barberet, quienes estimaron la prevalencia de la violencia de pareja en España utilizando una versión adaptada al castellano de la Escala de Tácticas de Conflicto Revisada de Straus (Conflict Tactics Scale, CTS 2). El segundo estudio es más reciente, data de 2006 y corresponde a Calvete, Corral y Estévez (2007). Resulta interesante comparar los hallazgos de ambos trabajos dado que han

estudiado una muestra muy amplia y representativa española, con una edad semejante y han hecho uso del mismo instrumento de evaluación. Todo ello, nos posibilita una comparativa entre las tasas de prevalencia halladas (ver Tabla 2).

Ahora bien, existen diversas diferencias que cabe mencionar, y que además podrían explicar las discrepancias en las tasas de prevalencia encontradas. Así por ejemplo, mientras que en el estudio de 1999 de Medina y Barberet, publicado en 2003, entrevistaron cara a cara a 2015 mujeres adultas mayores de 18 años en sus propias casas, Calvete y cols (2007) lo hicieron a 1266 mujeres, siendo 117 de ellas pertenecientes a servicios sociales especializados en violencia contra la mujer, como casas de acogida, y les pasaron el cuestionario de manera anónima y en otro contexto diferente de donde sucedió la violencia. Esto pudo favorecer la revelación en estas mujeres y, por tanto, que las tasas de victimización halladas fueran superiores en este último estudio. Asimismo, el procedimiento de muestreo también fue distinto, mientras que en el de Medina y Barberet (2003) la población objeto evaluada fueron mujeres casadas, que cohabitaban con la pareja, o recientemente divorciadas que residían en ciudades con más de 100.000 habitantes, Calvete y cols (2007) realizaron un muestreo por conveniencia, con el único requisito de que tuvieran pareja en la actualidad o en el pasado año, residieran o no con sus parejas e independientemente de si residían en zonas urbanas o rurales. Finalmente, no hemos de olvidar que el primer estudio recabó datos en 1999 y el segundo en 2006, en esos siete años ha aumentado la conciencia social respecto a la importancia de revelar que se sufre este tipo de violencia. Todas estas diferencias podrían explicar las diferentes tasas de prevalencia en victimización en ambos estudios.

**Tabla 2. Tabla comparativa de los dos estudios nacionales representativos en España**

ESTUDIOS	MUESTRA	PORCENTAJE DE VICTIMIZACIÓN SEGÚN TIPOS DE ABUSO		
		Abuso psicológico	Agresión física	Abuso sexual
Medina y Barberet (2003)	2015	42.52% Grave: 15.21%	8.05% Grave: 4.89%	11.48% Grave: 4.7%
Calvete y cols (2007)	1266	72%	17.09%	30.1%

Como vemos en la tabla 2, Calvete y cols (2007) hallaron tasas de victimización de violencia más elevadas que Medina y Barberet (2003). En concreto, un 72% frente a un 42.52% había sufrido violencia psicológica; un 17.09% frente a un 8.05% violencia física; y finalmente, un 30.1% frente a un 11.48% violencia sexual (Calvete y cols, 2007; Medina y Barberet, 2003 citados en Andrés-Pueyo y cols, 2008). Se ha de tener en cuenta que no aparecen datos para los distintos tipos de violencia cuando es de gravedad para el estudio de Calvete y cols (2007), pero sí para el de Medina y Barberet (2003).

En lo que respecta a la cuantificación de las muertes a manos de la pareja ésta ha sido tradicionalmente llevada a cabo por el Ministerio del Interior, el cual registra información de la Policía Nacional y de la Guardia Civil, de manera que no cuantifica los casos que son competencia de las policías autónomas del País Vasco y Cataluña. Esta cuantificación implica un claro sesgo en el registro, de modo que en los últimos años el Instituto de la Mujer viene realizando su propia recogida de información que también integra las noticias aparecidas en los medios de comunicación, debidamente cotejadas y contrastadas. Con todo ello, hoy es posible cuantificar, al menos, la intensidad y evolución de estos hechos. Desgraciadamente la serie sólo empieza a existir desde el año 1999.

Desde 1999 hasta la última actualización realizada por el Instituto de la Mujer (29 de diciembre de 2011), 825 mujeres han perdido la vida a manos de sus parejas o ex parejas (v. Tabla 3). Los datos demuestran que no hay ninguna tendencia clara durante este período, ya que si 2005 parecía abrir una luz a la esperanza al acabar con una importante reducción respecto a años anteriores (57 muertes contra 72 y 71, en 2004 y 2003, respectivamente), 2007 y 2008 volvieron a ver cómo 71 y 76 mujeres perdían la vida. Posteriormente, encontramos en el 2009 una nueva reducción con 56 muertes frente a una nueva subida el año siguiente en 2010 con 73 mujeres asesinadas. La última actualización de datos relativos a femicidios del Instituto de la Mujer nos revela que en 2011 fueron 60 las mujeres asesinadas.

Cuando se analizan los datos a la luz de la nacionalidad de las víctimas se ve que la prevalencia entre mujeres de nacionalidad extranjera es seis veces mayor a la de la mujer española.

Por comunidades, son cuatro las comunidades que reúnen casi el 60% de las muertes por violencia de género: Andalucía, Comunidad Valenciana, Cataluña, y Madrid.

Finalmente, nos centraremos en la población adolescente, objeto de esta tesis doctoral, ya que contamos con el mencionado reciente estudio nacional representativo con población adolescente promovido por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Igualdad, así como con el Instituto de la Mujer, que nos ofrece datos sobre el número de chicas muertas a manos de sus parejas y ex parejas según grupos de edad, de modo que podemos compararlo con el total de mujeres asesinadas que se ha mencionado anteriormente. Pasamos a continuación a exponer en la tabla 3 los datos hallados por el Instituto de la Mujer.

**Tabla 3. Mujeres muertas por violencia de género a manos de sus parejas o exparejas**

	1999	2000	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
<b>Menores 16 años</b>	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Menores 16-17 años</b>	1	1	0	2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0
<b>Totalidad (&lt;16 - &lt;64 años)</b>	54	63	50	54	71	72	57	68	71	76	55	73	61	18

Instituto de la Mujer (mayo 2012)

Como puede observarse en la tabla 3, aparece el número de femicidios cometidos a manos de parejas o exparejas en dos grupos de edad: menores de 16 años, y entre los 16-17 años, así como el número total de mujeres asesinadas. Desde 1999 se han registrado 4 femicidios en menores de 16 años y 9 en el grupo de 16-17 años.

En cuanto a la cuantificación de malos tratos en la pareja a partir de las denuncias, éste es un tipo de información cuyo volumen permite hablar de una significación estadística suficiente, y evoluciona de tal manera que parece no dejar lugar a dudas sobre su aumento. Pero el hecho de traer a colación el número de denuncias y su progresión no debe ser tomado como un indicador directo de la incidencia de la violencia contra la mujer en el contexto de una relación de pareja, dado que son muchos los factores que pueden estar influyendo, tales como la presión social, la incidencia de campañas públicas para denunciar estos hechos, el creciente apoyo que las mujeres sienten para dar el paso de abandonar la relación de abuso, etc.

Los primeros datos de denuncias datan de 1983 y fueron facilitados por el Ministerio del Interior. Desde entonces, dichas estadísticas han sufrido importantes cambios metodológicos y conceptuales, lo que impide contar con una serie homogénea de datos.

Hasta el año 2002 las denuncias sólo recogían delitos y faltas en el ámbito familiar, mientras que tras ese año el ámbito se extiende a las relaciones de pareja en general (noviazgo, pareja de hecho, ex pareja...), lo que amplía el número de casos posibles y el volumen total de denuncias. En concreto se pasa de las 24.158 denuncias interpuestas por mujeres en 2001 a las 43.313 en 2002.

Del mismo modo, el Instituto de la Mujer nos ofrece datos sobre el número de denuncias por parte de chicas y chicos según grupos de edad (Tablas 4 y 5), y los compararemos con el total de denuncias.

**Tabla 4. Denuncias de chicas por malos tratos producidos por la pareja o expareja**

	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>	<i>2005</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>
<b>Menores de 16 años</b>	168	250	323	356	380	389
<b>Menores 16-17 años</b>	345	462	607	771	838	960
<b>Totalidad (&lt;16 - &lt;64 años)</b>	43.313	50.090	57.527	59.758	62.170	63.347

Instituto de la Mujer (diciembre 2007)

En la tabla 4 se presenta el número de denuncias realizadas por las chicas menores de 16 años y chicas entre los 16 y 17 años, así como el número total de denuncias interpuestas por mujeres. Como vemos, desde el año 2002 hasta el 2007 se observa un incremento notable del número de denuncias en ambos grupos de edad, especialmente en el de 16-17 años que, como expondremos más adelante, es el grupo de mayor riesgo de victimización.

**Tabla 5. Denuncias de chicos por malos tratos producidos por la pareja o expareja**

	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Menores de 16 años</b>	48	64	68	88	63	59
<b>Menores 16-17 años</b>	27	25	33	36	43	45
<b>Totalidad (&lt;16 - &lt;64 años)</b>	8.216	8.841	9.517	11.080	10.801	10.902

Instituto de la Mujer (diciembre 2007)

En la tabla 5 se presenta el número de denuncias realizadas por los chicos en dos grupos de edad: menores de 16 años y entre los 16 y 17 años, así como el número total de denuncias realizadas por hombres. Como vemos, desde el año 2002 hasta el 2005 en el grupo de menor edad se observa un incremento del número de denuncias, sin embargo a partir de ese año se sitúan en un número cercano al del año 2003. Asimismo, el grupo de mayor edad sí experimenta un aumento en el número de denuncias, no tan marcado como en las chicas, pero sí continuado en cada año.

En el avance de la macroencuesta realizada en 2011 presentado en diciembre de 2011 por la Secretaría de Estado de Igualdad se expone que entre las mujeres que sufrieron maltrato y han salido de él, denunciaron el 26.6% y entre las que lo sufren actualmente ese porcentaje asciende al 29.7%. La comparación entre ambos datos indica que actualmente se denuncia más, como exponíamos anteriormente, si bien la separación de su pareja agresora es la opción mayoritariamente elegida por encima de la denuncia.

A continuación pasamos a reflejar las principales características y hallazgos del único estudio, anteriormente mencionado, llevado a cabo en España con muestra nacional representativa y población adolescente en lo referente a la violencia de género en el contexto de una relación de pareja y a las creencias relativas a la igualdad entre chicos y chicas.

Este estudio, denominado “Igualdad y Prevención de la Violencia de Género entre la Adolescencia y la Juventud” se ha realizado en base a un convenio entre el Ministerio de Igualdad y la Universidad Complutense de Madrid, contando con la colaboración del Ministerio de Educación y la totalidad de las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas, así como de las personas responsables de los centros educativos de secundaria, profesorado y alumnado.

La muestra se compone de un total de 335 centros educativos, 11.020 estudiantes, 2727 profesores y 254 equipos directivos. La media de edad para el alumnado es de 17 años.

El muestreo se realizó a partir de seis poblaciones diferentes: estudiantes de tercero y cuarto de la ESO, Bachillerato, Ciclos formativos de Grado Medio y Superior, y Programas de Cualificación Profesional Inicial. En cada una de ellas se utilizaron como variables de

estratificación las 17 comunidades autónomas y la titularidad de los centros (privada, concertada, y pública). El muestreo se llevó a cabo para cada comunidad y estrato 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 en el estudio.

En lo que respecta a los principales hallazgos encontramos de manera global que el 76.14% de las chicas encuestadas y el 64.17% de los chicos rechazan el uso de todo tipo de violencia, así como las actitudes sexistas, de modo que concluyen que tienen una buena protección frente a la violencia de género. Por el contrario, el 4.96% de las chicas afirma haber vivido situaciones de violencia. Sin embargo, su mayor exposición a situaciones de violencia -relativamente frecuentes- no va aparejada a una mayor justificación de dicha violencia. En el caso de los chicos, un 3.21% de los encuestados reconoce haber ejercido situaciones de maltrato hacia su pareja. En el caso de ellos, esta mayor perpetración de violencia sí va aparejada a una mayor justificación del sexismo, de la violencia en general y de la violencia de género. El porcentaje restante se sitúa entre los que presentan una protección frente a la violencia de género intermedia, dado que su exposición a la violencia de género es baja, si bien su tolerancia hacia el maltrato es significativa.

En lo que respecta a los principales hallazgos de manera más específica, en relación a las tipologías de malos tratos encontramos que, por un lado, los abusos más sufridos, evaluados en las chicas, son los referidos a “control psicológico” (21.8%), “aislamiento de las amistades” (21.1%), e “insultos” (17.3%). Asimismo, un 7% de las chicas declara haber sido controlada a menudo o muchas veces por su pareja y un 6.1% que la han intentado aislar de sus amistades en esa misma frecuencia. Por otro lado, los abusos más ejercidos, evaluados en los chicos, son los referidos a “control psicológico abusivo” (13.8%), “aislamiento de las amistades” (12.4%), e “insultos o humillaciones” (10.4%). Como vemos, se detectan más víctimas que agresores, seguramente por la dificultad que supone reconocer el rol de agresor ante la condena social existente. Las diferencias se acentúan cuando una categoría de mayor frecuencia es tenida en cuenta, como por ejemplo ante la categoría “a menudo” (ver Tablas 6 y 7).

En cuanto a aquellos abusos que presentan una menor prevalencia de victimización encontramos que en menor frecuencia han visto afectada su autoestima (7.8%), han sufrido intimidación (7.1%) y han sentido miedo hacia su pareja (10%). En una frecuencia incluso menor encontramos el abuso sexual (4.6%), las amenazas de abuso físico (2.4%) y el abuso físico en sí (3.5%), así como otras formas de abuso psicológico como la difusión de rumores (3%) y ser víctimas de la manipulación al hacerles (su pareja) sentir culpables por la propia violencia recibida (4.7%).



Y en cuanto a aquellos abusos que presentan una menor prevalencia de perpetración encontramos que entre un 2.1% y 6.3% han llevado a cabo amenazas de abuso físico y han hecho sentir miedo a la pareja, respectivamente (ver Tablas 6 y 7).

**Tabla 6. Frecuencia de situaciones de maltrato en la pareja que las adolescentes responden haber sufrido**

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
Me ha insultado o ridiculizado	82.7%	14.4%	1.6%	1.3%
Me ha hecho creer que no valía nada	92.2%	5.6%	1.2%	1%
Ha intentado aislar de mis amistades	78.9%	15.1%	3.3%	2.8%
Ha intentado controlar hasta el más mínimo detalle	78.2%	14.8%	3.9%	3.1%
Me ha hecho sentir miedo	90%	7.3%	1.5%	1.3%
Me ha pegado	96.5%	2.7%	0.4%	0.4%
Me ha amenazado con agredirme para hacer cosas que no quería	97.6%	1.5%	0.4%	0.5%
Me ha intimidado con frases, insultos, o conductas de carácter sexual	92.9%	5.4%	1%	0.7%
Me he sentido obligada a conductas de tipo sexual en las que no quería participar	95.4%	3.6%	0.6%	0.4%
He recibido mensajes de Internet, móvil que insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban	93.4%	5.1%	0.6%	0.8%
Ha difundido mensajes, insultos o imágenes mías por Internet, móvil sin mi permiso	97%	2.2%	0.5%	0.3%
Me ha culpado de provocar la violencia que he sufrido.	95.3%	3.3%	0.8%	0.6%

**Tabla 7. Frecuencia de situaciones de maltrato en la pareja que los adolescentes responden haber ejercido o intentado**

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces
La he insultado o ridiculizado	89.6%	9.2%	0.6%	0.6%
Le he hecho creer que no valía nada	95.6%	3.4%	0.5%	0.5%
La he intentado aislar de mis amistades	87.6%	10.4%	1.3%	0.7%
Le he intentado controlar hasta el más mínimo detalle	86.2%	11.1%	1.6%	1.2%
Le he hecho sentir miedo	93.7%	4.9%	0.7%	0.6%
La he pegado	97.5%	1.5%	0.5%	0.5%
La he amenazado con agredir para obligarla a hacer cosas que no quería	97.9%	1.3%	0.3%	0.5%
La he intimidado con frases, insultos, o conductas de carácter sexual	96.2%	2.6%	0.6%	0.5%
La he presionado para que realizara conductas de tipo sexual en las que no quería participar	95.2%	3.5%	0.7%	0.6%
He enviado mensajes de Internet, móvil que la insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban	96.7%	2.1%	0.5%	0.6%

<b>He difundido mensajes, insultos o imágenes tuyas por Internet, móvil sin su permiso</b>	<b>97.8%</b>	<b>1.2%</b>	<b>0.5%</b>	<b>0.5%</b>
<b>La he culpado de provocar mi violencia.</b>	<b>96.5%</b>	<b>2.3%</b>	<b>0.7%</b>	<b>0.5%</b>

Hasta el momento hemos presentado las estadísticas con representación nacional, sin embargo también existen estudios locales con muestras algo más pequeñas que exigen nuestra consideración. Aunque estos estudios locales son muy escasos, son nuestra principal fuente de datos en lo que a población adolescente se refiere. Como bien afirman González y Santana (2001) en nuestro país apenas existen estudios que aporten información sobre el porcentaje de jóvenes que están viviendo una relación violenta.

Son precisamente estas autoras, González y Santana (2001) las que pusieron en marcha un estudio de estas características con 1.146 adolescentes con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años. Los adolescentes pertenecían a las Islas Canarias. En concreto, 645 a Tenerife, 165 a la Palma, 159 a Hierro y 177 a la Gomera. El 63.4% eran chicas y el 36.6% chicos. Asimismo, el 76.4% había tenido pareja en algún momento, aunque tan sólo el 38.8% la mantenía en el momento de la evaluación. El instrumento utilizado fue la versión modificada de la Escala de Tácticas de Conflicto (Straus, 1979).

En lo que respecta a los datos recabados las autoras informan de no haber encontrado diferencias significativas entre chicos y chicas respecto a la frecuencia de uso de las distintas formas de abuso. Asimismo, el porcentaje de jóvenes de ambos sexos que dicen haber llevado a cabo las conductas más agresivas es muy similar. Así, por ejemplo, el 7.5% de los chicos y el 7.1% de las chicas señalan haber empujado o pegado a su pareja, al menos una vez; el 18% de los chicos y el 13.9% de las chicas informan de haber tirado o golpeado objetos durante sus discusiones de pareja; el 23.9% de los chicos y el 28.8% de las chicas señalan haber insultado a su pareja; y el 37.4% de los chicos y el 54.7% de ellas informan de haber gritado a su pareja.

Fuertes, Ramos, De la Orden, Del Campo y Lázaro (2005) también llevaron a cabo otra de las escasas investigaciones realizadas con adolescentes sobre este tipo de violencia, más específicamente referida a coerción sexual, a través de la cual concluyeron que un gran número de los adolescentes evaluados admitía la existencia de coacciones sexuales en sus relaciones de pareja, oscilando ésta entre el 30%-40%. En el caso del empleo de estrategias sexualmente coercitivas por parte de los chicos, un 15.3% de una muestra de 310 varones adolescentes y jóvenes afirmó haber mantenido relaciones sexuales con una chica que no lo deseaba, utilizando para ello algún tipo de coerción. En la actualidad, este equipo de trabajo está ampliando su estudio de prevalencia en colaboración con la University of Central Lancashire (UK) con el fin de diseñar estrategias preventivas adecuadas (citado en Fuertes, Ramos y Fernández, 2007).

Carmen Pozo Muñoz (2007) es responsable de la investigación que la Universidad de Almería en colaboración con el Instituto Andaluz de la Mujer han llevado a cabo con 962 adolescentes con una edad media de 15 años procedentes de siete institutos de enseñanza secundaria en la ciudad de Almería.

Los hallazgos que esta autora revela son que un 12% de las chicas encuestadas ha sufrido violencia psicológica por parte de su pareja, una violencia de carácter menos explícita e indirecta evaluada a partir de una *Escala de Justicia Intima*, y un 7.7% ha sufrido violencia directa o física por parte de sus parejas, datos obtenidos a partir de la *Escala de Violencia Física*. De modo más explícito, podemos mencionar que un 7.1% de los chicos encuestados afirma haber dado una bofetada en alguna ocasión a su pareja, un 16.5% haberla empujado, y un 6.1% haberla amenazado con algún objeto.

Este estudio no especifica las características de los instrumentos utilizados o de la muestra y no ofrece más información sobre la prevalencia de abuso que la que hemos expuesto.

### **1.3.2. La prevalencia de la violencia de pareja en el extranjero**

En primer lugar se exponen aquellos estudios con muestra nacional representativa. En segundo, los estudios locales. Y finalmente, los estudios que abarcan varias nacionalidades.

Todos los estudios internacionales con muestra nacional representativa hallados hacen referencia al rol de víctima. Ahora bien, existen diferencias en lo que respecta a la tipología de abuso estudiada y a si establecen o no una diferenciación entre sexos, o entre grupos de edad.

En la actualidad no contamos con un estudio de meta-análisis que nos posibilite disponer de datos unificados, como porcentajes promedio, de las distintas investigaciones que a continuación pasaremos a exponer. La heterogeneidad de dichos estudios sin duda ha complicado esta labor, de modo que nos limitaremos a mencionar los rangos de las tasas diferenciándolos por sexo y edad. Así pues, encontramos que en las chicas las tasas de victimización de abuso oscilan entre el 0.1% y el 29%, y en los chicos entre el 0.3% y el 28%. Con respecto a la edad, en los adolescentes más jóvenes (12-15 años) las tasas oscilan entre un 0.1% y un 0.3%, y en los más mayores (16-19 años) entre el 0.2% y el 9.8%. Y respecto a la tipología, el abuso físico oscila entre el 0.1%-12%, y el psicológico en torno a un 29%.

Un primer estudio de relevancia para el análisis de la victimización del abuso físico en parejas adolescentes es el llevado a cabo por El Centro de Control y Prevención de Enfermedades de Estados Unidos a través de su "Encuesta sobre Conducta de Riesgo en Jóvenes" (*Youth Risk Behavior Survey*) en diversos momentos temporales. La primera data de 1999, cumplimentada por 15349 estudiantes de institutos con edades comprendidas entre los 14-18 años (9º-12º curso). De estos estudiantes, 7434 eran chicos y 7824 eran chicas. Este instrumento además de evaluar conductas violentas, de suicidio, de consumo de sustancias y sexuales de riesgo, evaluaba el abuso físico por parte de la pareja. Los resultados fueron que el

9.23% de las chicas y el 9.13% de los chicos encuestados informaron de haber sufrido abusos (golpes, bofetadas o heridas intencionadas) en el año anterior por parte de su pareja. La segunda corresponde al año 2003 y fue llevada a cabo con 15214 estudiantes; los datos indican que el 8.9% de los chicos y el 8.8% de las chicas informaron de haber sufrido abuso físico por parte de su pareja en el año anterior a la encuesta (CDC, 2003). En la última encuesta de 2006, se estima que el 9.2% de los estudiantes de secundaria ha sido víctima de violencia física (Hernando, 2007).

Un segundo estudio centrado en el análisis de la victimización de abuso físico es el llevado a cabo por Grunbaum y cols. (2002) a partir del “Sistema de Control de las Conductas de Riesgo de los Jóvenes” (*Youth Risk Behavior Surveillance System*) con una muestra nacional representativa compuesta por 13601 adolescentes americanos (entre 15-17 años) y subvencionado por el Centro de Control y Prevención de Enfermedades de Estados Unidos. El instrumento pretende evaluar un amplio rango de conductas de riesgo para la salud como el tabaco, las relaciones sexuales de riesgo, peleas con los compañeros, consumo de alcohol y drogas, y la violencia en la pareja. Este estudio concluyó en 2001 que el 9.8% de las chicas y el 9.1% de los chicos encuestados habían sufrido abuso físico en los 12 meses previos (Hickman y cols, 2004).

Otro estudio que evaluó de manera conjunta el abuso físico y el sexual fue el llevado a cabo por la Oficina del Censo del Departamento de Justicia mediante la “Encuesta Nacional de Victimización de Delitos” (*National Crime Victimization Survey*), y arroja datos de prevalencia de victimización bastante inferiores en comparación a otros estudios. Esta encuesta es representativa de la población estadounidense y se lleva a cabo con al menos 100.000 personas a partir de los 12 años de edad, cada seis meses desde 1993 hasta la actualidad. La encuesta hace referencia a delitos en general, sin embargo, dentro de éstos se hace referencia al abuso físico o sexual sufrido por parte de la pareja o ex pareja. Los resultados publicados sólo se han centrado en el rango de edad 12-19 años. En concreto, los datos muestran que el 0.3% de las chicas y el 0.1% de los chicos de entre 12-15 años y el 1.7% de las chicas y el 0.2% de los chicos de entre 16-19 años han sido víctimas de abuso físico o sexual por parte de su pareja (Rennison y Welchans, 2000 citados en Hickman y cols, 2004). Estos datos tan bajos en comparación con otros estudios pueden ser debidos a varios motivos: los adolescentes eran entrevistados en presencia de otros miembros de su familia, con lo que se veía afectada la confidencialidad; se trataba de una muestra representativa de toda la población americana adolescente abarcando rangos de edad en que las tasas son menores porque apenas han empezado a tener relaciones; las preguntas sobre violencia en la pareja se hacían en el contexto de otras sobre otros delitos; y finalmente, el hecho de ser catalogado como delito pudo desmotivar al adolescente a

informar de haber sufrido abuso por parte de su pareja, ya que no suelen considerarlo como tal (Hickman y cols, 2004).

También contamos con un estudio de importancia para el análisis de la violencia psicológica y física de “menor gravedad” sufrida por parte de la pareja en adolescentes. Es el llevado a cabo en Estados Unidos por Halpern, Oslak, Young, Martin, y Kupper (2001) a través del Estudio Nacional Longitudinal de Salud entre Adolescentes (*The National Longitudinal Study of Adolescent Health*) durante el curso escolar 1994-1995. La muestra representativa estaba constituida por 7493 adolescentes heterosexuales de entre 12-21 años, siendo el 45.41% chicos y el 54.59% chicas. Estas autoras hallaron que el 32% de los encuestados informaron de haber sufrido algún tipo de abuso en sus relaciones de pareja durante los últimos 18 meses (32% chicos y 31% chicas). La mayoría de los abusos sufridos eran psicológicos (28% chicos y 29% chicas), siendo los insultos los más frecuentes (el 19% de las chicas y el 14% de los chicos los habían sufrido). Dentro de ese 32% de abuso genérico, el 12% había sido víctima de abuso físico (12% chicos y 12% chicas); en concreto, un 10% había sufrido empujones (9% chicos y 10% las chicas) y a un 3% le habían arrojado objetos (3% chicos y 3% chicas). De modo que el patrón general de abuso que hallaron fue que 1 de cada 5 adolescentes con pareja había sufrido abuso psicológico (20%) y 1 de cada 10 había sufrido abuso físico (10%), normalmente acompañado por abuso psicológico. Asimismo, y en lo que respecta a la prevalencia en función del sexo encontramos que la mayoría de los abusos son igualmente sufridos por chicos y chicas. La excepción la hallamos en los insultos y en ser tratado sin respeto delante de los amigos, que fueron mucho más sufridos por ellas que por ellos.

Finalmente, un estudio de relevancia que se centró en el análisis de una tipología de abuso mucho más grave fue el llevado a cabo por Wolitzky-Taylor y cols en 2008 a partir de la “Encuesta Nacional para Adolescentes” (*National Survey of Adolescents, NSA*). Las agresiones de gravedad analizadas fueron agresiones sexuales (forzar a tener relaciones sexuales anales, orales, vaginales; penetración digital o con un objeto; o forzar o tocar la zona genital); violación facilitada por un consumo abusivo de drogas o alcohol (forzar a tener relaciones sexuales vaginales, anales u orales estando bajo los efectos de cualquier droga); y agresiones físicas (recibir una paliza, ser amenazado con un arma, y sufrir una agresión física con arma o sin ella resultando gravemente herido). Para ello, se sirvieron de una muestra nacional representativa de 3614 adolescentes de entre 12-17 años. En concreto, estos autores hallaron que la prevalencia de victimización de una violencia de pareja de elevada gravedad era de un 1.6% (400.000 adolescentes). De todas ellas la más común fue la agresión sexual (0.9%), seguida de la física (0.8%) y por último, la violación facilitada por un consumo abusivo de drogas (0.1%). Si diferenciamos entre sexos encontramos que la prevalencia en este tipo de

agresiones es significativamente más elevada en las chicas (un 2.7%, equivalente a 335.000 chicas, frente a un 0.6% equivalente a 78.000 chicos). En ellas, lo más prevalente eran las agresiones sexuales (1.5%), seguidas de las físicas (1.2%) y por último la violación (0.2%). En el caso de los chicos lo más prevalente eran las agresiones físicas (0.4%) y lo menos las sexuales (0.3%). Si diferenciamos entre grupos de edad encontramos que el grupo de mayor edad (15-17 años) era significativamente el más prevalente<sup>2</sup>.

A continuación, se exponen datos de prevalencia a partir de estudios locales. Los estudios locales que encontramos adolecen, como ya dijéramos en anteriores epígrafes, de falta de homogeneidad que permita la comparación entre ellos. En este sentido, las muestras son dispares (entre 95 y 1993 adolescentes) y el procedimiento de muestreo también lo es (probabilístico contra por conveniencia); algunas son racialmente diferentes, otras no, pero en cualquier caso no suelen analizar los resultados en función de la raza, a excepción de Foshee (1996); los instrumentos de evaluación son diversos, siendo relativamente frecuente que los autores creen sus propios cuestionarios; el concepto de violencia de pareja es dispar, en algunos casos se agrupan tipologías, en otros sólo se evalúan abusos de gravedad; y algunos abarcan todo el rango de edad adolescente (12-19 años), mientras otros se centran en los últimos años, que suelen también ser los de mayor riesgo. Todo esto conlleva, necesariamente, tasas increíblemente dispares que reflejaremos a continuación mediante rangos.

A pesar de ello, nos basamos en las revisiones llevadas a cabo por algunos autores, si bien éstas tampoco han resultado del todo completas (Williams, Ghandour y Kub, 2008; Manganello, 2008).

Respecto a victimización de abuso físico encontramos que los porcentajes oscilan entre el 1% y el 64% en las chicas y entre el 1% y el 68% de los chicos, siendo el rango más frecuente entre el 10%-15% para ambos sexos (Ackcard, Neumark-Sztainer, y Hannan, 2003; Arriaga y Foshee, 2004; Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary y Cano, 1997; Bergam, 1992; Buzy y cols, 2004; Coker y cols, 2000; Feiring, Deblinger, Hoch-Espada y Haworth, 2002; Foshee, 1996; Foster, Hagan y Brooks-Gunn, 2004; Halpern y cols., 2001; Harrykisson, Rickert y Wiemann, 2002; Howard, Qiu y Boekeloo, 2003; Howard y Wang, 2003; Jezl y cols., 1996; Kaestle y Halpern, 2005; Lehrer, Buka, Gortmaker y Shrier, 2006; Molitor y Tolman, 1998; O'Keefe y Treister, 1998; O'Keefe, Brockopp, y Chew, 1986; O'Leary y Slep, 2003; Ramisetty-Mikler, Goebert, Nishimura, y Caetano, 2006; Reuterman y Burcky, 1989; Roberts, Auinger, y Klein, 2006; Roscoe y Callahan, 1985; Smith, White, Holland, 2003; Spencer y Bryant, 2000; Watson, Cascardi, Avery-leaf, O'Leary, 2001; Wingood, DiClemente, McCree, Harrington y Davies, 2001). Las tasas de abuso físico son semejantes entre sexos, a diferencia de las observadas en

---

<sup>2</sup> No hubo diferencias estadísticamente significativas en lo que a nacionalidad se refiere, tan sólo una prevalencia algo mayor en los americanos asiáticos y los hispanos.

población adulta donde se observan tasas más elevadas de violencia contra las mujeres (Rennison, 2003 citado en Manganello, 2008).

Respecto al agresor del abuso físico en la pareja entre adolescentes, el rango oscila entre el 5% y el 53% en las chicas y entre el 4% y el 39% en los chicos (Arriaga y Foshee, 2004; Avery-Leaf y cols, 1997; Coker y cols, 2000; Fering y cols, 2002; Foshee, 1996; Molitor y Tolman, 1998; O'Keefe, 1997; O'Keefe y Treister, 1998; O'Keefe y cols, 1986; O'Leary y Slep, 2003; Ozer, Tschann, Pasch, y Flores, 2004; Schwartz, O'Leary y Kendziora, 1997; Wolfe y Foshee, 2003). De estos estudios son numerosos los que han hallado mayores tasas de perpetración en ellas (Avery-Leaf y cols, 1997; Foshee, 1996; O'Leary y Slep, 2003; Schwartz y cols, 1997), mientras que otros han encontrado esas tasas más elevadas en los chicos (Molitor y Tolman, 1998; O'Keefe y Treister, 1998).

En lo que a abuso psicológico se refiere, James, West, Deters y Armijo (2000) advierten de que es el menos estudiado y, sin embargo, el más frecuente entre los adolescentes (Feiring y cols. 2002; Hird, 2000; Jackson, Cram, y Seymour, 2000 citados en Sears, Byers, Whelan, y Saint-Pierre, 2006). En términos generales, sin diferenciar entre el rol de víctima del de agresor, algunos estudios lo cifran hasta en un 59% (Halpern y cols, 2001) y un estudio llegó a hallar hasta un 96% (Jelz y cols., 1996 citado en Halpern y cols, 2001). Otros lo cifran en torno al 50% tanto entre los que lo sufren como los que lo ejercen (Malik, Sorenson y Aneshensel, 1997; Molitor y Tolman, 1998; O'Keefe y Treister, 1998 citados en Wolfe, Wekerle, Scout, Straatman, Grasley, y Reitzel-Jaffe, 2003). Si diferenciamos entre los que lo sufren y los que lo ejercen hallamos que en cuanto a los primeros, incluyendo conductas como amenazar con hacer daño o insultar y humillar a la pareja, presentan una variación todavía mayor que el abuso físico. En las chicas las tasas varían entre el 2% y el 95%, y en los chicos entre el 1% y el 97% (Bergman, 1992; Feiring y cols, 2002; Foster y cols, 2004; Halpern y cols, 2001; Jezl y cols, 1996; Kaestle y Halpern, 2005; Roberts y cols, 2006). Las tasas de abuso verbal y psicológico son semejantes entre sexos.

Respecto a los segundos, es decir a quienes ejercen abuso psicológico y verbal, encontramos en las chicas tasas que varían entre el 36.5% y el 94% (Hickman, Jaycox, y Aronoff, 2004; Schumacher y Smith Slep, 2004; West y Rose, 2000 citados en Williams y cols, 2008), y en los chicos tan sólo encontramos el estudio de Hickman y cols (2004) en el que lo ejercen un 55%.

Respecto a la violencia sexual (forzar a tener relaciones sexuales) encontramos que los chicos tienden a cometerla más que las chicas (Foshee, 1996) y que ellas a su vez, tienden a sufrirla mucho más que ellos (Bergman, 1992; Foshee, 1996; O'Keefe y Treister, 1998). No obstante, algunos estudios como el de Jezl y cols (1996) hallaron que las tasas de victimización

de abuso sexual eran semejantes entre sexos, en concreto, un 11% de los chicos y un 18% de las chicas.

En términos generales, sin diferenciar entre sexos los diversos autores estiman que el porcentaje de adolescentes que ha sufrido alguna forma de abuso sexual oscila entre el 5%-20% (Bergman, 1992; Foshee y col., 1996; Hickman y cols, 2004; Jezl y cols, 1996; Macgowan, 1997; Silverman, Raj, Mucci y Hathaway, 2001). Las chicas reconocen haberlo sufrido en porcentajes que oscilan entre el 8% (Foshee y cols, 1996) y el 43% (Wolfe, Scout, Wekerle, y Pittman, 2001), y los chicos entre un 0.3% (Molidor, Tolman y Kober, 2000) y un 36% (Wolfe y cols, 2001). Asimismo, las chicas lo ejercen entre un 1.2% (Foshee, 1996) y un 19.5% (West y Rose, 2000), y los chicos lo ejercen entre un 0.3% (Molidor y cols, 2000) y un 17% (Jaycox, Aronoff, y Shelley, 2007), (citados en Hickman y cols, 2004; Williams y cols, 2008). Concretamente, el abuso sexual más frecuente reconocido por las chicas es “forzarle a besarla”, y el menos frecuente “forzar a tener relaciones sexuales”.

Finalmente, se exponen a continuación los estudios que abarcan varias naciones. Así por ejemplo, encontramos a autores como Krahé, Bienak y Möller (2005), quienes revisaron diversos estudios internacionales sobre prevalencia e incidencia de malos tratos en la pareja, centrándose en las diferencias entre sexos en lo que a rol de víctima y agresor se refiere. Krahé y cols (2005) examinaron un total de 35 estudios provenientes de 21 países que informaban de tasas de prevalencia en hombres y mujeres involucrados en agresiones físicas o sexuales con su pareja. Estos autores hallaron que este tipo de violencia era un problema altamente frecuente en todos los países y que los factores de riesgo y las consecuencias de esos abusos eran comunes entre América del Norte y el resto de países analizados (McHugh, 2005).

Straus está coordinando en la actualidad un proyecto de alcance internacional llamado “El estudio internacional de violencia en la pareja” (*The international Dating Violence Study*) que tiene por objeto estudiar la violencia en la pareja en jóvenes pertenecientes a universidades de 30 países representativos de todas las culturas. Hasta el momento ha analizado 8666 jóvenes pertenecientes a 31 universidades de 16 países, con una media de edad de 22 años. Los resultados hallados hasta el momento por este autor son que el 29% ha ejercido algún tipo de abuso hacia su pareja en los 12 meses anteriores, si bien los porcentajes de abuso oscilan entre el 17% y el 45%. En concreto, entre un 4%-20% ha ejercido agresiones físicas de gravedad y un 6.7% afirma haber causado lesiones a sus parejas (Straus, 2004, citado en Oliver y Valls, 2004).



### 1.3.3. La prevalencia de violencia de pareja entre adolescentes en función de diversas variables sociodemográficas

*Adolescentes en situación de riesgo*<sup>3</sup>. En términos generales, podemos afirmar que la violencia de pareja que encontramos en los estudios de prevalencia con adolescentes en situación de riesgo es mucho más frecuente que la que podemos hallar con población normativa (O'Keefe, 2005).

Las muestras de estos estudios no suelen superar los 100 adolescentes, a excepción de un estudio: "La Encuesta de Violencia Juvenil: Vinculaciones entre los diferentes Tipos de Violencia" (*Youth Violence Survey: Linkages among Different forms of Violence*), llevada a cabo por Swahn, Simon, Arias y Bossarte (2008), quienes evaluaron a 2888 adolescentes pertenecientes a todos los colegios públicos de una comunidad de alto riesgo en el estado de Georgia (EEUU).

Los adolescentes de estos estudios son seleccionados a partir de los Servicios de Protección al Menor (Wekerle y Wolfe, 1999 citado en Wolfe y cols, 2003); comunidades o barrios con elevados índices de violencia, pobreza y desempleo (James y cols, 2008); y programas de absentismo escolar para adolescentes con problemas de conducta como consumo de drogas o conducta antisocial (Chase y cols., 1998).

De acuerdo con los estudios arriba mencionados, los porcentajes de adolescentes que han ejercido el *rol de agresor* en sus relaciones de pareja oscilan entre el 30.3% y el 75%. Si diferenciamos entre tipología de abusos hallamos que el psicológico presenta tasas más elevadas entre este tipo de población (entre el 39.8%-75%), siendo las tasas referentes al abuso físico algo menores, aunque todavía muy elevadas (entre un 30.3%-50%). Algunos estudios como el de James y cols (2000) analizaron las formas del abuso psicológico y físico más prevalentes. En cuanto al abuso psicológico destacaron los siguientes comportamientos: haber dicho algo a sus parejas con la intención de herir sus sentimientos (más de un 75%), haber roto algo de sus parejas a propósito, haber insultado a sus parejas delante de otros, prohibirles salir o llevar a cabo actividades con otras personas, prohibirles hablar con personas del sexo opuesto, provocar celos a sus parejas a propósito, o recordar algo del pasado con la intención de hacerles sufrir (más del 50%). En cuanto al abuso físico, casi un 50% informó haber arañado a sus parejas, pegado un puñetazo, empujado o agarrado fuertemente al menos una vez; y un 35% arrojó un objeto hacia su pareja, le pegó patadas, le mordió, la contuvo tras una pared, retorció sus brazos, apretó su cuello, la echó del coche, y le dio una paliza.

---

<sup>3</sup> Se entiende como población en situación de riesgo aquellos sujetos que ya se han visto involucrados en una relación de abuso, ya sea como agresor/a o víctima, o que han llevado a cabo múltiples conductas de riesgo como consumo de sustancias, agresividad, escaparse del colegio, y otras conductas de carácter delictivo, o bien que presenten diversos factores de los considerados de riesgo para verse involucrado/a en una relación violenta de pareja.

Asimismo, si diferenciamos entre sexos encontramos los estudios de Swahn y cols (2008) y Chase y cols (1998). Los primeros destacaron que un mayor porcentaje de chicas que de chicos ejercía abuso físico y psicológico hacia su pareja. En concreto, un 30.3% frente a 18.6% en abuso físico, y un 39.8% frente a 28.1% en abuso psicológico. Los segundos (Chase y cols, 1998), sin diferenciar entre tipologías de abuso, hallaron al igual que los anteriores tasas mayores de perpetración en las chicas (68% contra 33%).

Sin embargo, la tendencia se invierte cuando se habla de abuso sexual. Ambos estudios hallaron que los chicos lo ejercían en una proporción significativamente superior a la de ellas. Asimismo, las chicas eran menos proclives que ellos a producir lesiones en esos episodios de violencia (Swahn y cols, 2008).

Los porcentajes de adolescentes que han sufrido el *rol de víctima* en sus relaciones de pareja oscilan entre el 50% y el 75%. Si diferenciamos entre tipología de abusos hallamos que entre el 35%-50% han sido víctimas de abuso físico (James y cols, 2000) y de abuso físico y sexual -sin diferenciar entre ellos-; en el caso de las chicas, en torno a un 75% ha sido víctima de abuso psicológico (Wekerle y Wolfe, 1999; James y cols, 2000). Algunos estudios como el de James y cols (2000) estudiaron las formas del abuso psicológico y físico más prevalentes. En cuanto al abuso psicológico destacaron las siguientes acciones: sus parejas les provocaban celos con su conducta (más de un 75%), les prohibían salir o hacer determinadas actividades con otras personas que no fueran ellos/as, les amenazaban con salir con otras personas, les prohibían hablar con personas del sexo contrario, les recordaban cosas del pasado que les hacía daño con la intención de hacerles sufrir, o les culpaban por sus propios errores (más del 50%). En cuanto al abuso físico, entre un 35%-50% informaron de haber sido arañados, abofeteados, empujados contra la pared, mordidos, pateados, y agarrados fuertemente. Finalmente, Swahn y cols (2008) observan en su estudio que las chicas experimentan significativamente más abuso sexual por parte de sus parejas.

***Adolescentes con diversidad étnica.*** Resulta muy complicado llegar a una conclusión clara respecto a la prevalencia de la violencia de pareja en función de la etnia. Los motivos hacen referencia a diversas limitaciones metodológicas: la variable etnia apenas ha sido estudiada, y cuando lo ha sido, o bien las muestras utilizadas eran mayoritariamente de una raza, o bien eran racialmente diversas pero los autores no mostraron datos de prevalencia en función de éstas, o bien no separaron el impacto de la raza del de otras variables intervinientes como el nivel socioeconómico. A pesar de ello, contamos con un estudio que ha pretendido arrojar algo de luz al respecto. El estudio fue conducido por Lewis y Femouw (2001), quienes llevaron a cabo una revisión de los distintos estudios que habían evaluado las diferencias con respecto al maltrato en una pareja en función de la raza. Algunos estudios de los revisados habían hallado mayores tasas de prevalencia entre la población de raza blanca,

mientras que otros la habían encontrado en población afroamericana (citado en Simon, Miller, Gorman-Smith, Ortigas y Sullivan, 2009). Entre estos últimos encontramos el de Howard y Wang (2003), quienes a partir de una encuesta nacional representativa con adolescentes entre los 14-19 años hallaron que los adolescentes de raza negra sufrían significativamente más abuso por parte de sus parejas en comparación con los de raza blanca. En cualquier caso, los propios autores reconocen como una de las limitaciones de su estudio que no se analizaron variables socioeconómicas, lo que impide saber si las diferencias en lo que a violencia en la pareja se refiere debieran ser atribuidas a la raza o al nivel socioeconómico. Por su parte, Frederick (2007) estudió la prevalencia de agresiones en la pareja a partir de una muestra de 411 universitarias con una edad media de 19 años siendo el 73% de raza negra afroamericana, el 15% de raza blanca y el restante 12% entre hispana y asiática. Esta autora observó que la prevalencia de perpetración de este tipo de violencia era significativamente mayor en las chicas de raza negra que en el resto de razas. Ahora bien, como decíamos, la predominancia de esta raza en la muestra total hace que sea difícil poder generalizar los resultados.

***Adolescentes con diferente orientación sexual.*** Si el conocimiento con respecto a la violencia de pareja entre adolescentes heterosexuales es todavía incipiente, mucho más lo es el de parejas homosexuales, y entre éstas todavía es más escaso en el caso de los gay, dado que al menos en el estudio de las mujeres lesbianas la mujer ha generado un importante movimiento para impulsar la investigación en violencia doméstica (Dobash y Dobash, 1992 citado en Johnson y Ferraro, 2000). Nuestro esfuerzo por avanzar en este campo ha de ser todavía mayor, y es muy posible que en ese camino tengamos incluso que adaptar las teorías explicativas generales. Sin embargo, algunos autores que merecen nuestra atención han intentado clarificar este campo pero con población adulta.

Diversos aspectos han sido motivo de estudio por su carácter diferencial entre las parejas hetero y homosexuales. Entre ellos encontramos: tasas de prevalencia, motivos de abuso, tipología de abuso, y la victimización secundaria sufrida por las víctimas homosexuales de este tipo de violencia.

Respecto a los estudios de prevalencia encontramos que algunos estudios hallan tasas mayores entre las parejas homosexuales que en las heterosexuales, llegando a ser incluso del 50% entre las primeras (O'Keefe, 2005; Freedner, Freed, Yang y Austin, 2002 citado en Próspero, 2006). La explicación que se ofrece a este hallazgo es que a las formas de abuso habituales se añade la de amenazar con revelar la homosexualidad de la pareja a sus seres queridos (Elze, 2002 citado en O'Keefe, 2005); de hecho, esta es la forma de abuso más frecuente en las parejas homosexuales según Johnson y Ferraro (2000)-

En cuanto a los motivos de la agresión en parejas homosexuales, Renzetti (1992) concluyó que los celos y la necesidad de poder y control por parte de uno de los miembros era el principal motivo junto con la dependencia emocional del otro.

Finalmente, y con respecto al apoyo que como víctima recibe de sus amigos la mujer lesbiana, éste es mucho menor puesto que no creen que su pareja (una mujer) pueda ser agresora. Esta falsa creencia o prejuicio aparece incluso en los profesionales que atienden a las víctimas de abuso (Johnson y Ferraro, 2000).

***Adolescentes de diferentes grupos de edad y cursos académicos.*** La mayoría de los estudios de prevalencia, tanto los nacionales como los locales, revelan que los adolescentes de mayor edad (16-18 años) y correspondientes a los últimos cursos del instituto son más proclives a sufrir violencia de pareja cuando son comparados con los de menor edad (14-15 años) (Feiring y cols., 2001; Howard y Wang, 2003; Rennison y Welchans, 2000 citado en Noonan y Charles, 2009). En concreto, Howard y Wang (2003) encontraron que el rol de víctima tanto en chicos como en chicas aumentaba conforme avanzaban en cursos escolares, siendo en los chicos de 7.7% con 14 años y 12.2% con 18 años, y en las chicas de 8.02% con 14 años y 10.88% con 18. Las explicaciones que los diversos autores aportan a este hallazgo son que conforme el adolescente tiene más relaciones de pareja aumenta progresivamente sus experiencias de intimidad, su número de relaciones y con ellas la probabilidad de dar con una pareja violenta y, por tanto, de exponerse a un abuso (Feiring, 1999 citado en Feiring y cols, 2001).

Sin embargo, y aunque pueda resultar contradictorio, son diversos los estudios que encuentran el rol de agresor/a con mayor frecuencia entre los adolescentes de menor edad (14-16 años) y correspondientes a los primeros cursos en comparación con los de mayor edad (Bookwala, Sobin y Zdaniuk, 2005 citados en McHugh, 2005; Feiring y cols, 2001; Graves, Sechrist, White y Paradise, 2005). Así por ejemplo, Graves y cols (2005) llevaron a cabo un estudio longitudinal con chicas adolescentes desde los 14 años hasta los primeros años de la universidad y descubrieron que los picos más altos de ejercicio del abuso se dieron durante la adolescencia, invirtiéndose la tendencia conforme avanzaban los cursos universitarios; como vemos, una trayectoria semejante a la que experimentan algunos adolescentes con la violencia en general. Asimismo, algunos autores también han hallado en los adolescentes más jóvenes unas actitudes más justificadoras del abuso que los de mayor edad, en especial del abuso sexual (Feiring y cols, 2001).

Las explicaciones que los diversos autores aportan sobre este aspecto son las siguientes: a estas edades existe una falta de madurez a la hora de controlar sentimientos de gran intensidad (Larson, Clore y Wood, 1999 citado en Feiring y cols, 2001); asimismo, muchos chicos adolescentes expresan su interés por una chica tomándole el pelo o burlándose de ella y

es a través de un modelado recíproco que muchas chicas utilizan el estilo anteriormente mencionado para asemejarse a uno de ellos y así mostrar interés por algún chico (Maccoby, 1998 citado en Feiring y cols, 2001); las chicas experimentan ira cuando sus expectativas sobre una relación son violadas, a esta edad la tolerancia a la frustración es todavía menor y este enfado o ira puede conducir a una agresión, sobre todo cuando el sentimiento de rechazo es intenso (Murphy y Eisenberg, 1996 citado en Feiring y cols, 2001). Finalmente, y respecto a las actitudes justificadoras de la violencia más presentes entre los jóvenes adolescentes, Feiring y cols (2001) establecen que es posible que los más jóvenes tengan menos experiencia en comprender el punto de vista de su pareja y en este sentido es más probable que se guíen más y estén más de acuerdo con los mitos que existen sobre el significado de determinadas conductas. Por el contrario, los más mayores puede que sean más conscientes de la necesidad de no mostrar acuerdo ante esas actitudes porque no son socialmente aceptadas.

Algunos estudios como el de Swahn y cols (2008) establecen que la prevalencia como agresor o víctima en función de la edad no sigue un patrón único, sino que éste depende de las tipologías de abuso que estemos estudiando y del sexo. En concreto, estos autores tras controlar la variable “violencia en defensa propia” y contabilizar sólo la inicial, hallaron que en lo que respecta al rol de agresor de estos adolescentes los que tenían 12 años, tanto los chicos como las chicas, eran igual de proclives a ejercer que a sufrir este tipo de violencia. Sin embargo, en los de 14 años aumentaba la prevalencia del ejercicio de abuso hacia la pareja, pasando de un 29.8% a un 41.3% en abuso psicológico y de un 24.9% a un 34.4% en abuso físico, en el caso de las chicas. El porcentaje de éstas que informaba de haber ejercido violencia física y psicológica a su pareja en el último año era significativamente mayor al de los chicos (41.3% frente a 27.5% en abuso psicológico; 34.4 frente a 18.9% en físico). Finalmente, en los de 16-17 años la prevalencia del ejercicio de abuso era todavía aún mayor en abuso psicológico, no así en el físico que descendía ligeramente, y además las chicas seguían presentando esa mayor tasa de perpetración de violencia por parte de la pareja en comparación con los chicos (45.3% frente a 31.2% en abuso psicológico; 31.2% frente a 16.3% en abuso físico).

En lo que respecta a su rol como víctima encontramos que, al contrario que en perpetración, aquí no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre sexos. Sin embargo, se observa una tendencia clara en los chicos y chicas al aumento de la prevalencia de victimización psicológica conforme ascienden de curso escolar pasando de un 30% y 27.6% (12 años) a un 33.4% y 41.1% (14 años) y a un 36.7% y 43.3% (16-17 años), correspondiendo el primer porcentaje a los chicos y el segundo a las chicas; y un ligero descenso, aunque sin una tendencia tan clara, en el físico.

En cualquier caso, la posible contradicción entre estos estudios podría verse resuelta con estudios como el mencionado de Graves y cols (2005), es decir, estudios longitudinales que

permitan comprobar si esas actitudes desaparecen con la edad o si se intensifican en el tiempo y si sus experiencias con sus parejas repercuten en las mismas, dado que hasta el momento sólo contamos con estudios de corte transversal para llegar a dichas conclusiones.

**Adolescentes de diferente sexo.** Son numerosos los estudios que han evaluado la prevalencia de la violencia de pareja en función del sexo. En ellos podemos encontrar dos grupos de conclusiones bien diferenciadas: los que hallan que las chicas sufren significativamente más que ellos este tipo de abusos y que los chicos la ejercen más, y por el contrario, los que hallan que las tasas son semejantes entre sexos en lo que a rol de agresor se refiere, o incluso superiores en el caso de las chicas, siendo ellos los que sufren significativamente más esta violencia.

Respecto a éste último grupo encontramos diversos estudios que con muestra representativa, tanto nacionales como locales, han hallado que chicos y chicas son igual de proclives al ejercicio de la violencia física y psicológica de la pareja. Ante estos hallazgos, los autores califican la violencia de pareja más frecuente entre población adolescente como de “violencia mutua” (Avery-Leaf y cols, 1997 citado en Halpern y cols, 2001; Brush, 1999 citado en McHugh, 2005; Centros de Control de Enfermedad y Prevención (*Centers for Disease Control and Prevention*), 2002 citado en Sears y cols, 2006; Encuesta escolar nacional sobre conductas de riesgo entre los jóvenes (*Youth Risk Behaviour Survey*), 1999 citado en Hickman y cols, 2004; Feiring y cols, 2001; Halpern y cols, 2001; Hird, 2000 citado en Sears, y cols, 2006; Jaycox y cols, 2007). La explicación aportada por los diversos autores es que en la adolescencia, chicos y chicas presentan una complejidad semejante, de modo que es probable que ambos sexos se sientan ‘confiados’ en golpearse el uno al otro (Foshee, 1996 citado en Frederick, 2007).

Asimismo, otros estudios han hallado también que chicos y chicas son igual de proclives a sufrir este tipo de violencia (Schewe, 2001), a excepción del abuso sexual que es significativamente más sufrido por las chicas (Bennet y Fineran, 1998, Foshee, 1996; Molidor y Tolman, 1998 citados en O’Keefe, 2005; Howard y Wang, 2003; Wolfe y cols, 2001). Tan sólo encontramos un estudio que no encuentra esas diferencias en abuso sexual, pero esto se debe a que evalúa no sólo “forzar a tener relaciones sexuales”, sino “forzar el contacto físico, los besos” y “difundir rumores sobre el comportamiento sexual del otro” (Ortega y cols, 2008). Algunos autores matizan que tan sólo son semejantes los porcentajes de victimización en cuanto a la violencia menos grave, como por ejemplo empujones o agarrar fuertemente del brazo (Henton, Cate, Koval, Lloyd, y Christopher, 1983 citados en Close, 2005). Ahora bien, dentro de las distintas tipologías de abusos podemos hallar algunas diferencias entre sexos en lo que a victimización se refiere. Así por ejemplo, Jackson y cols (2000) encontraron que los chicos

afirmaban sufrir en un porcentaje significativamente mayor que las chicas el tener que ceder en los derechos personales (“siempre se hace lo que mi pareja quiere”).

También encontramos numerosos estudios que, con muestras heterogéneas respecto a la raza, han puesto de manifiesto que el porcentaje de chicas adolescentes que informan de haber ejercido abuso contra su pareja es superior al de los chicos (Archer, 2002 citado en McHugh, 2005; Arriaga y Foshee, 2004; Avery-Leaf, Cascardi, O’Leary y Cano, 1997, citado en Close, 2005; Chase y cols, 1998 citado en Hickman y cols, 2004; Clark, Beckett, Wells y Dungee-Anderson, 1994 citado en Harned, 2002; Foshee, 1996 citado en Close, 2005; Foshee y cols, 1998 citado en Close, 2005; Foshee y cols., 2001 citado en Close, 2005; Hird, 2000 citado en Sears y cols, 2006; Malik y cols., 1997 citados en Williams y cols, 2008; Pederson y Thomas, 1992; Roscoe y Callahan, 1985 citados en Hickman y cols, 2004; O’Keefe, 1997 citado en Hickman y cols, 2004; Schewe, 2001; Schwartz y cols 1997 citado en Hickman y cols, 2004; Sharpe y Taylor, 1999; Simon y cols, 2009), incluso después de controlar la variable “violencia ejercida por la chica en defensa propia” (Close, 2005; Foshee, 1996; Malik y cols., 1997 citados en Howard y Wang, 2003). Así como numerosos son también los estudios que destacan que los chicos sufren más que ellas el abuso físico y psicológico por parte de sus parejas (Bergman, 1992; Molidor, 1995 citados en Sears, y cols, 2006; Halpern y cols, 2001; Jelz y cols., 1996; Stets y Henderson, 1991; Foshee, 1996; Capaldi y Clark, 1998 citados en Howard y Wang, 2003; Spencer y Bryant, 2000; Wolfe y cols, 2001). Algunos autores afirman incluso que estos datos podrían estar subestimados, dado que los chicos son menos proclives a informar de los episodios de abusos en los que se han visto involucrados con sus parejas (Hyman, 1999; Wekerle y Wolfe, 1999 citados en Howard y Wang, 2003).

Existen autores que si bien aceptan que las chicas perpetran más abuso que los chicos, entienden que las formas de abuso y la gravedad son diferentes entre ambos sexos (Archer, 2002 citado en McHugh, 2005; Arriaga y Foshee, 2004; Avery-Leaf y cols, 1997 citado en Close, 2005; Foshee, 1996 citado en Howard, 2005; Howard, 2005; Malik y cols., 1997, citado en Howard, 2005; O’Keefe, 1997, citado en Howard, 2005; Schwartz y cols, 1997 citado en Hickman y cols, 2004). En concreto, muchos de estos autores tras llevar a cabo meta-análisis, hallaron que los chicos eran más proclives a cometer abusos físicos de mayor gravedad: arrojar un objeto a su pareja (17.8%) y agarrarla con fuerza (13.6%). Por el contrario, las chicas eran más proclives a ejercer abusos físicos de menor gravedad: empujar (34.1%), abofetear (26.7%), arañar o morder (Avery-Leaf y cols, 1997 citado en Close, 2005). Este hallazgo es explicado por algunos autores por la complejión más fuerte de los chicos y a su mayor consumo de alcohol y otras drogas (Malik y cols, 1997 citado en Close, 2005).

Otros autores concluyen que las chicas sufren significativamente más que los chicos las agresiones en la pareja y, por tanto, que los chicos la ejercen más. Sin embargo, dentro de este

grupo de estudios tanto nacionales como locales algunos arrojan resultados contradictorios. Esto es, dichos estudios concluyen que las chicas son más proclives a sufrir abuso por parte de la pareja (Prince, Byers, Sears, Whelan y Saint-Pierre, 2000), tanto física (Bergman, 1992; Roscoe y Callahan, 1985; Watson y cols, 2001 citados en Hickman y cols, 2004; Jackson y cols, 2000; Prince y cols, 2000) como sexual (Hickman y cols, 2004; López, 2005 citado en Sanchís, 2006; Prince y cols, 2000). Sin embargo, no se encuentra que las chicas sufran significativamente más que los chicos el abuso psicológico, a excepción de algunos tipos dentro de éste, como ocurre con “ser insultado o tratado sin respeto delante de mis amigos” en el estudio de Halpern y cols (2001).

No obstante, tanto en el abuso sexual como en el psicológico existe acuerdo entre ambos grupos de investigaciones. En este sentido, coinciden a la hora de considerar que el abuso sexual es más sufrido por las chicas y que el psicológico es igualmente sufrido por ambos sexos, ahora bien con matices en las tipologías dentro de este tipo de abuso. Del mismo modo, concluyen que los chicos son más proclives a ejercer violencia de pareja en general (Hickman y cols, 2004; Johnson y Ferraro, 2000; Ortega y cols, 2008).

La disparidad en los resultados hallados en lo que a prevalencia se refiere se explica tanto por criterios metodológicos como por perspectivas teóricas diferenciales de los diversos estudios llevados a cabo. A continuación se presenta la tabla 8 en la que se resumen los principales estudios de prevalencia y sus resultados, con el fin de ofrecer una visión holística de cuanto se ha expuesto hasta el momento.

En los próximos epígrafes y capítulos trataremos las distintas teorías explicativas de los malos tratos en la pareja que están a la base de esas investigaciones, y el contexto de la violencia evaluada en los diferentes estudios. Todo ello con el fin de clarificar posturas y arrojar algo de luz a los resultados hallados.







#### 1.4. LOS PATRONES DE VIOLENCIA DE PAREJA

Como hemos podido observar en el epígrafe anterior, las tasas de prevalencia son dispares entre los diversos estudios. Sin embargo, en esa disparidad recordemos que hallábamos dos grupos de resultados bien diferenciados: los que encontraban una simetría entre sexos en lo que a ejercicio y sufrimiento de la violencia de pareja se refiere y los que no la encontraban entre la población adolescente.

Hemos de tener en cuenta que los investigadores parten de perspectivas teóricas y metodológicas que irremediamente influyen en el estudio del fenómeno de este tipo de violencia (McHugh y Crosgrove, 2002). De modo que nos encontramos con la siguiente paradoja: la gran mayoría de las encuestas llevadas a cabo con población general nos advierten de una mayor tasa en el ejercicio de abuso a la pareja entre nuestras adolescentes, y sin embargo, en el sistema legal y de servicios sociales especializados predomina el chico como agresor. A partir de aquí los estudiosos de las diferentes perspectivas teóricas se plantean diversas hipótesis a estos resultados que pasamos a relatar.

Para la *perspectiva feminista* la simetría entre sexos respecto a la prevalencia no es un reflejo de la realidad, sino fruto de un instrumento de medición inadecuado que produce un sesgo en los datos recabados. En este sentido, la Escala de habilidades en el afrontamiento de conflictos (*Conflict Tactics Scale*, CTS) es el instrumento más utilizado para la medición de prevalencia de abuso perpetrado y sufrido. Este cuestionario evalúa los actos violentos por sí solos, pero no en el contexto de una relación de pareja, es decir sin tener en cuenta ni motivos ni consecuencias, distorsionando como resultado las tasas (Jackson, 1999 citado en Sears y cols, 2006). Esto quiere decir que no se diferencian los actos en defensa propia y como respuesta a otro acto de abuso, de los actos que son explosiones de ira o agresiones instrumentales para ejercer control sobre la pareja. Algunos estudios apoyan la tesis de la perspectiva feminista acerca de que las chicas actúan más en defensa propia que sus homólogos masculinos (Ascroft y cols, 2004; Cárdenas y Ortiz, 2005; Foshee, 1996 citado en Howard, 2005, O'Keefe, 1997 citado en Howard, 2005). Así por ejemplo, Ascroft, Daniels, y Hart (2004) en su estudio hallaron que mucha de la violencia ejercida por estas mujeres fue en defensa propia. En concreto, el 38% de las que agredieron a sus parejas afirmaron no haber sido las primeras en hacerlo y un 40% dijo haberlo hecho para protegerse de un daño inminente. Tan sólo un 27% informó de haber comenzando la agresión, en contraste al 44% que afirmó no haber iniciado nunca los episodios de violencia. Sin embargo, no ocurre así en otros estudios (Avery-Leaf y cols, 1997; Cascardi, Avery Leaf, O'Leary, y Slep, 1999; Makepeace, 1987 citados en Schewe, 2001) donde los autores afirman que las chicas no son más proclives que los chicos a informar de que su agresión ha sido en defensa propia o como contraataque.

Asimismo, la perspectiva feminista considera que si algunos estudios han encontrado tasas de ejercicio del abuso más elevadas en las chicas que en los chicos, se debe no sólo al sesgo del instrumento, sino además a que los chicos son más reticentes a comunicar que han ejercido abuso, y a que tienden a negar los problemas de pareja, así como su responsabilidad. Todo ello, se debe a que existe una tendencia en los varones a minimizar dificultades y síntomas, así como a ser más sensibles ante las sanciones sociales que existen hacia la violencia de género (Sears, y cols, 2006). Ahora bien, si se trata del temor al estigma o a las sanciones, este efecto debiera verse paliado si el instrumento de evaluación es anónimo, como suele ser lo más habitual (Howard, 2005). Asimismo, se considera que ellos no revelan la violencia porque en una sociedad patriarcal como en la que vivimos la violencia ejercida por el chico se tiene más normalizada y no se le presta tanta atención, con lo que es más difícilmente recordada o categorizada como tal por el chico que la ejerce (Deal y Wampler, 1986 citado en Sharpe y Taylor, 1999). Por el contrario, las chicas tienden a exagerar su conducta agresiva debido a su mayor tendencia a aceptar la culpa y a asumir responsabilidades y, a su vez, éstas reciben menos sanciones sociales como resultado de revelar que han ejercido algún tipo de abuso (Pederson y Thomas, 1992; Dutton y Hemphill, 1992 citados en Feiring y cols, 2002).

Ana Meras (2003) señala que las situaciones en las que las mujeres ejercen violencia física o psicológica sobre la pareja son excepcionales y cuando es así, corresponde a un problema que nada tiene que ver con la raíz social y cultural de la violencia de género. Cuando ellos ejercen la violencia las consecuencias son bien distintas: el varón desde su propia identidad de rol se defiende y moviliza sus recursos, se siente legitimado al uso de la violencia. Él desarrolla ira y no acepta como normales los términos de la relación. Como consecuencia, la sociedad le exculpa de esa violencia ejercida porque la comprenden dentro de su naturaleza, especialmente si ha consumido algún tipo de sustancia que haya precipitado dicha violencia. En este sentido, la sociedad entiende que ese hombre debe ser *rehabilitado o curado* de su tendencia a la cólera. Por el contrario, cuando es la mujer la agresora, su violencia se entiende como una trasgresión a sus estereotipos y roles de género, no existe comprensión para ella. De modo que nadie piensa que eso sea normal en una mujer, pero sí se piensa cuando el agresor es un hombre, así que no podemos equiparar la violencia de unos y otras.

Sin embargo, existe un sector dentro de la perspectiva feminista conocido como “feministas liberales” que sí acepta que exista la violencia de las mujeres hacia los hombres, dado que entienden que en la lucha de las mujeres por su liberación, algunas han optado por comportarse como ellos y adoptar el modelo de masculinidad.

Desde otras perspectivas teóricas, sí se reconoce el mayor ejercicio de violencia por parte de las chicas a sus parejas o, al menos, tasas entre sexos semejantes. Merece atención especial el estudio de Whitaker, Haileyesus, Swahn y Saltzman (2007) por su carácter

nacional y rigor metodológico. Estos autores hallaron una tasa de ejercicio de abuso unidireccional superior en las chicas adolescentes. En concreto, el 50.3% de las parejas adolescentes que habían sufrido episodios de abuso se caracterizaban por las agresiones no recíprocas, y de ellas en el 70.7% de los casos la chica reconocía haber sido la agresora. De modo que la violencia común de pareja era tan habitual como la unidireccional y en un elevado porcentaje la chica iniciaba las agresiones, lo que era reconocido tanto por los chicos como por las chicas.

Algunos autores explican estos hallazgos, tanto el de tasas semejantes como incluso el de tasas superiores en las chicas, argumentando que, dado que los chicos suelen tener mayor fortaleza física, se hace más improbable que contraataquen cuando sus parejas les dan el primer golpe, es algo así como que se adhieren firmemente a la norma “un chico nunca debe pegar a una chica”, o que las chicas son más agresivas durante la adolescencia temprana, es decir cuando las diferencias físicas entre chicos y chicas no son tan marcadas y donde más bien ellas llevan una ventaja madurativa (Harris y Knight-Bohnhoff, 1996 citado en Schewe, 2001). Asimismo, a estas edades chicos y chicas pueden sentir que pegar a su pareja está justificado bajo determinadas circunstancias, dado que existe cierta normalización del abuso (Foshee, 1996 citado en Frederick, 2007). En esta misma línea, autores como Wekerle y Wolfe (1999) afirman que los patrones de abuso en las relaciones de pareja entre adolescentes se diferencian menos por género que en las relaciones adultas (Sears y cols., 2006). La violencia entre adultos es fundamentalmente dirigida de hombres hacia mujeres, especialmente si hablamos de abuso físico (Campbell, Sharps y Glass, 2001 citado en Wolfe y cols 2003). Sin embargo, cuando analizamos el abuso en la pareja entre adolescentes hallamos que el perfil es de abusos mutuos, con ambos miembros de la pareja ejerciendo y sufriendo abuso físico y psicológico, como ya vimos en diversos estudios de apartados anteriores (Avery-Leaf y cols., 1997 citado en Wolfe y cols, 2003). Del mismo modo, otros autores establecen que las tasas de ejercicio de abuso dependen de la tipología de éste. En concreto, Foshee (1996) concluyó en su estudio que las chicas eran más proclives a informar de haber ejercido abuso físico, ya fuera de menor o mayor gravedad, mientras que los chicos lo eran de reconocer haber ejercido abuso sexual.

Tanto si las tasas son semejantes o dispares entre sexos, lo cierto es que más allá de dichas conductas, las percepciones, las consecuencias y la función que esa violencia está jugando es diferente, y todo esto, a lo que se le ha llamado *contexto*, es lo que tenemos que analizar ante un episodio de violencia y que pocos estudios han realizado, a excepción de unos pocos aparecidos en los últimos años.

Así pues, la aceptación social o significación que se le da a los abusos en la pareja, según si es ejercida por chicos o por chicas, es diferente. En este sentido, los actos de violencia ejercidos por las chicas son vistos por ellos como no violentos, y las chicas que admitieron

cometer estos abusos no los reconocían como tal o con la gravedad que en sí tenían (Sorenson y Taylor, 2005 citado en McHugh, 2005). Del mismo modo, las consecuencias psicosociales del abuso también son diferentes entre sexos. Cuando el abuso no es tan grave las consecuencias son similares en ambos sexos, sin embargo, cuando el abuso es más grave son las chicas las que lo sufren más y las que experimentan, como resultado, mayores niveles de estrés y menor satisfacción en la pareja en comparación con los chicos (Williams y Frieze, 2005 citado en McHugh, 2005). Por tanto, chicos y chicas ejercen en la misma frecuencia actos violentos, pero son las chicas las que experimentan más consecuencias negativas (Kimmel, 2002).

Como conclusión de los diversos estudios que han analizado el contexto de los episodios de abuso tenemos que entre la población adolescente la violencia de pareja más frecuente es la bidireccional, lo que no implica que exista una simetría entre sexos, es decir, los investigadores opinan que tanto chicos como chicas se involucran en conductas de abuso, pero eso no significa que los antecedentes, la significación, las consecuencias del abuso, y la fuerza física y psicológica sean las mismas para ellos y para ellas (Vivian y Langhinrichsen-Rohling, 1994 citados en Sharpe y Taylor, 1999). De modo que, en esta tesis doctoral hablaremos de violencia bidireccional y la diferenciaremos de la simétrica. Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo en que la violencia sea bidireccional pero no simétrica, algunos -pero menos que los que defienden la tesis previa-, consideran que es equivalente entre adolescentes, y que deja de serlo en población adulta (Harned, 2002 citado en Frederick, 2007).

En cualquier caso, sería interesante que en futuras investigaciones se prestase más atención a analizar el contexto diferencial entre sexos en la violencia entre adolescentes.

Ahora bien, lo que sí parece claro es que estos hallazgos no apoyan la tesis explicativa de los datos de prevalencia aportada por la perspectiva feminista planteada anteriormente, la cual afirmaba que los chicos, jóvenes o adultos, ejercen una agresión unilateral hacia las chicas, y que si se hallaba una violencia de chicas hacia chicos no respondía a la realidad, sino a sesgos metodológicos o presiones sociales a la hora de revelar el abuso. Parece pues, que el enfoque tradicional en el que el chico es catalogado de agresor y la chica de víctima resulta inapropiado y carece de claridad conceptual. El abuso físico que sufren los chicos adolescentes es un problema más serio de lo que hasta ahora se había reconocido (Foshee, 1996, citado en Howard, 2005).

Una posible salida conciliadora al conflicto llegó de la mano de Johnson (1995), a través de su tipología o patrones de violencia en la pareja en función de los motivos y de las características de las relaciones de pareja. Dicho autor distinguía cuatro patrones de abuso que se diferenciaban en base a pautas generales de control que enraizaban con las motivaciones del agresor/a. En este sentido, la variable crítica es “control”, es el elemento crucial para comprender la dinámica de una relación violenta. Si sólo nos fijásemos en la

conducta de abuso en sí misma perderíamos mucha información, de ahí la importancia de estudiarla en su contexto. Dichos patrones de abuso son los siguientes:

- ✓ *Violencia común en la pareja*: este tipo de abuso surge en el contexto de una discusión en la que un miembro de la pareja -o ambos- ataca al otro. Consiste en una violencia relativamente moderada donde las continuas frustraciones y explosiones de ira erupcionan en forma de agresión física. Se trata más frecuentemente de un violencia que no experimenta una progresión en gravedad y frecuencia y que es mutua, de un miembro al otro y viceversa. En este patrón de abuso el control que se ejerce es específico, se trata en definitiva de “salirse con la suya” ante un asunto concreto.
- ✓ *Terrorismo íntimo o doméstico patriarcal*: la violencia está motivada por un deseo de ejercer un control general sobre la pareja. En este tipo aparecen más incidentes de abuso que en el anterior, una mayor progresión en gravedad y frecuencia del abuso, y suele ejercerse de manera unilateral (normalmente el chico la ejerce sobre la chica). Johnson (2000a) halló que este patrón es ejercido prácticamente por los chicos (un 97%). En este patrón de abuso hallamos un control que abarca mucho más que el que encontramos en el anterior tipo de abuso: se trata de mantener o de establecer un control general sobre la pareja (Johnson y Ferraro, 2000).
- ✓ *Resistencia violenta*: se trata de un tipo de abuso ejercido en defensa propia, normalmente en respuesta al terrorismo íntimo. Este tipo de abuso es ejercido mayoritariamente por las chicas. En este patrón de abuso hallamos una intención por parte de la víctima de arrebatarle un mínimo de control a su pareja agresora y de evitar agresiones futuras.
- ✓ *Mutuo control violento*: es un patrón de abuso en el que tanto el chico como la chica son controladores y violentos. Podríamos definirlo como dos “terrorismos íntimos” luchando por hacerse con el control de la relación.

Se trata de una salida conciliadora puesto que encontramos resultados de prevalencia diferentes en función del patrón de abuso evaluado. Así pues, la teoría feminista hace referencia al “terrorismo íntimo”, y si bien podemos encontrarlo en la población adolescente, sin embargo, lo más frecuente es que cuando hablamos de adolescentes (población general), el abuso que principalmente hallemos sea la “violencia común en la pareja” (el terrorismo íntimo sería más fácil de encontrar en población clínica, es decir, cuando acudimos a esos servicios especializados que antes mencionábamos). Esto explica que no hallemos diferencias entre sexos en la gran mayoría de los estudios que analizan el porcentaje de víctimas y agresores en población general.

Estos cuatro patrones de abuso propuestos se han venido reflejando en los artículos más actuales (Johnson y Ferraro, 2000), y son diversos los estudios que apoyan la tesis de Johnson (1995). En este sentido, encontramos que cuando los investigadores evaluaban

adolescentes pertenecientes a población general la violencia de pareja que estaba presente era la común de pareja descrita por Johnson, dado que aparecían tasas de prevalencia de abuso semejantes entre sexos, siendo los abusos menos graves los más prevalentes. Estos datos aparecen tanto en meta-análisis (Archer, 2002) como en estudios individuales (Feiring y cols, 2002), y tanto llevados a cabo en el extranjero como en España, como por ejemplo el realizado por Muñoz- Rivas, Graña, O'Leary, y González (2007), quienes, como en los anteriores estudios, hallaron que ambos sexos evaluaban la “violencia común de pareja” como inevitable y normalizada. Sin embargo, las tasas no eran tan semejantes entre sexos cuando evaluaban por separado la tipología de abuso, siendo el abuso sexual más sufrido por las chicas. Por el contrario, otros estudios españoles como el liderado por Ortega y cols (2008) siguieron hallando violencia común aun en la tipología de abuso sexual, dado que la evaluaron de manera más amplia (infundiendo rumores sexuales, forzando acercamientos físicos no deseados, etc.) En este sentido, estos autores se encontraron con parejas adolescentes que presentaban dinámicas relacionales contaminadas y basadas en intentos de dominio de unos sobre los otros, dinámicas que además parecían perpetuarse con el tiempo y conforme la relación de pareja ganaba en estabilidad.

Si atendemos al porcentaje de violencia común que corresponde del total de violencia de pareja entre adolescentes<sup>4</sup>, encontramos que los estudios lo cifran entre un 43%-72% (Bookwala y cols., 1992; Henton y cols., 1983; O'Keefe y cols., 1986 citados en Schewe, 2001). Estos estudios encuentran que los adolescentes de ambos sexos no parecen tener problema en reconocerse por igual como iniciadores y responsables del incidente de abuso, aunque para algunos (sean chicos o chicas) la tendencia es a reconocer que ellos suelen iniciar los episodios algo más que sus parejas (O'Keefe, 1997), mientras que para otros ocurre todo lo contrario (Capaldi, Kim y Shortt, 2007 citados en Roberts, Ghandour, y Kub, 2008). Tampoco tienen problema en reconocerse por igual como agresores y víctimas (Gorman-Smith, Tolan, Sheidow, y Henry, 2001; Simons y cols, 2009). En concreto, en el estudio de Simons y cols (2009), el 77% de los agresores también reconocieron victimización, y el 52% de las víctimas reconocieron agresión a su pareja.

Todos estos estudios darían fuerza a la tesis de Johnson de que en la adolescencia es más probable hallar una violencia común de pareja cuando acudimos a población general y una diferencia en ejercicio de abuso cuando acudimos a población clínica, por ejemplo, a casas de acogida (Feiring y cols, 2002). Ahora bien, Johnson (1995) también advertía de que el terrorismo íntimo tiene un estigma social mucho mayor que la violencia común de pareja, de modo que el sesgo sería más fácilmente hallado en población general.

---

<sup>4</sup> En los estudios con población clínica que acudía a servicios especializados, se encuentra un mayor número de chicos agresores (Archer, 2000), mientras que los estudios con población de riesgo siguen encontrando mayoritariamente la violencia común de pareja (Wolfe y cols, 2003).



En los últimos años, la investigación pretende arrojar algo de luz a la evolución que un patrón de abuso podría experimentar con la mayor edad de sus protagonistas o quizá la mayor estabilidad de la relación. Los datos todavía no son concluyentes, pero exponemos a continuación las conclusiones más relevantes.

Algunos investigadores consideran que es el nivel de compromiso adquirido lo que se relaciona con un tipo u otro de patrón de abuso. En este sentido, el matrimonio se ha visto relacionado positivamente con el terrorismo íntimo e inversamente con la violencia común de pareja (Macmillan y Gartner, 1999). Para algunas personas el matrimonio supone tener como una especie de licencia para aterrorizar. Esto nos indica que para los agresores, su pareja pasa a ser de su propiedad y en este sentido reacciona con una violencia brutal, progresiva y caracterizada por el control generalizado (citado en Johnson y Ferraro, 2000).

En una línea radicalmente opuesta encontramos otros investigadores que consideran que la evolución es a la inversa. Esto es, exponen la tesis de que la violencia común de pareja, tan frecuente entre nuestra población adolescente, es el resultado de la evolución de otro patrón de abuso: el terrorismo íntimo (Billingham, 1987; Gray y Foshee, 1997 citados en Sharpe y Taylor, 1999). Estos autores lo explican argumentando que en un primer momento, un miembro de la pareja, normalmente el chico, ejerce violencia unidireccional, pero con el tiempo y a través del aprendizaje social este miembro agresor modela actitudes justificadoras del abuso y conductas violentas, lo que acaba derivando en una violencia común de pareja. Ahora bien, nos preguntamos cómo un agresor con absoluta intencionalidad de controlar a su pareja y de someterla (terrorismo íntimo) puede evolucionar en desarrollar una violencia común, donde no existe dicha intencionalidad.

Entre toda esta amalgama de investigaciones y resultados confusos encontramos una investigadora que ha aportado conclusiones razonables a este respecto. Frederick (2007), en su estudio de corte transversal con 411 chicas universitarias con una media de edad de 19 años, halló que las chicas que vivían relaciones de pareja caracterizadas por el abuso mutuo, es decir donde ellas eran agresoras y víctimas a la par, eran más proclives a sufrir violencia severa por parte de su pareja y a sufrir más daños físicos y psicológicos en comparación con aquellas chicas que se reconocían como víctimas de este tipo de violencia y no como agresoras. En este sentido, esta autora destacó una evolución entre la violencia común y el terrorismo íntimo. En un primer momento, las chicas contraatacaban porque necesitaban recuperarse a sí mismas y reforzar su seguridad, como una manera de recuperar el control en la relación, de creer que de ese modo marcarían los límites y no volverían a ser golpeadas. Sin embargo, lejos de frenar los abusos, la agresión de ellas acababa en una escalada de violencia. *Está suficientemente probado que cuando uno ejerce violencia se encuentra en un riesgo mucho más alto de sufrir una violencia si cabe más fuerte.* Las víctimas, al darse cuenta de lo infructuoso de su estrategia aprendían a no devolver el golpe a sus parejas porque ellos las golpeaban más

fuerte como respuesta a su agresión y se daban cuenta de que esas agresiones tenían consecuencias más graves, como ansiedad, depresión, somatización, etc.

Lo cierto es que por el momento no está claro si existe una progresión entre la violencia común de pareja y el terrorismo íntimo entre los jóvenes (Frederick, 2007). Sería de verdadero interés científico, como bien afirman Hettrich y O'Leary (2007), analizar de manera exhaustiva a aquellas parejas, es decir a ambos miembros, con relaciones de abuso para identificar precipitantes y motivaciones en ambos sexos, y para averiguar si existe correspondencia o no entre sexos y mantener esta evaluación en el tiempo a través de un diseño de corte longitudinal. De este modo averiguaríamos si efectivamente muchas de las relaciones de pareja caracterizadas por la violencia común derivan en un terrorismo íntimo, y si es así qué variables influyen en esa evolución. Este conocimiento nos ayudaría a llevar a cabo una prevención secundaria más adecuada que pudiera impedir una evolución de riesgo.

Al menos, lo que sí parece probado es que existe una tendencia a cronificarse con el tiempo ciertas formas de abuso vivenciadas en algunas relaciones de pareja. En este sentido, Cáceres y Cáceres (2006) llevaron a cabo un estudio comparativo entre dos etapas evolutivas respecto a la violencia en las relaciones íntimas y encontraron que en las parejas más jóvenes de universitarios estaban presentes, en un porcentaje entre el 7%-23%, los celos patológicos, ponerse agresivo con la bebida, enfados desproporcionados con abusos verbales motivados por puntos de vista discrepantes y las imposiciones, pero que al compararlas con las parejas adultas ya casadas se cronificaban estos ítems alcanzando porcentajes mayores y presentando otras formas de abuso como chillar y gritar a la pareja, estar siempre dando órdenes y decir cosas a su pareja que “no se pueden tolerar” con porcentajes en torno al 47%-79%.

Como ya expusimos anteriormente, muy pocos estudios han investigado el contexto de una relación de abuso. La realidad es que conocer ese contexto, es decir, los motivos, el significado y las consecuencias de ese abuso son importantes no sólo para comprender mejor la violencia en la pareja, dado que como hemos visto son numerosas las inconsistencias en los estudios de prevalencia (Hickman y cols, 2004; Roberts y cols, 2008), sino además para desarrollar iniciativas de prevención eficaces (Jackson y cols, 2000; Jackson, 1999 citado en Sears y cols, 2006).

Por ello, pasaremos a comentar, de manera más exhaustiva, lo concluido por aquellos investigadores que sí atendieron al contexto en que se produjo este tipo de abusos en la pareja.

#### **1.4.1. El contexto en que se produce la violencia de pareja entre adolescentes**

Un estudio que merece nuestra atención de manera especial es el llevado a cabo en 2007 por Foshee, Bauman, Linder, Rice y Wilcher. Este estudio supone un análisis cualitativo exhaustivo del contexto en que acontece el episodio de abuso tanto en chicos como en chicas adolescentes y, por primera vez, ha posibilitado a partir de toda la información hallada, unas

tipologías del rol de agresor de la pareja en población adolescente. Estos autores llevaron a cabo entrevistas exhaustivas con 116 adolescentes de entre 13-14 años, siendo 63 de ellos chicas y 53 chicos, que en el cuestionario habían indicado haber ejercido alguna de las formas de violencia hacia su pareja que se indicaban en el listado. Entre los resultados más interesantes hallamos que el 29% de las chicas y el 37.8% de los chicos afirmaron que esos actos de violencia se dieron en un contexto de juego. Se desconoce si realmente era cierto o si por deseabilidad social, al estar cara a cara con el entrevistador, prefirieron decir que se trataba de un juego, o si por disonancia cognitiva habían reinterpretado ese episodio de violencia como un “juego”, quizá porque seguían saliendo con la misma persona con quien ocurrió. Asimismo, se hallaron resultados que apoyan la tesis de que la violencia de pareja de las chicas fue ejercida mayoritariamente en defensa propia; ahora bien, también encontraron esta violencia en defensa propia entre los chicos, aunque no fue tan significativa como en el caso de ellas, algo que ya fue señalado por otros autores como Harned (2001). Más de la mitad de los actos violentos cometidos por las chicas se produjeron en respuesta a la violencia ejercida por el chico, y dentro de ésta, la defensa propia fue el motivo que argumentaron en el 70% de los actos de violencia descritos. Asimismo, casi el 40% de estos actos de abuso se ejercieron contra una pareja que sistemáticamente y de manera repetida había estado abusando de ellas.

Respecto a las tipologías de violencia extraídas tras el análisis encontramos entre las chicas las siguientes:

- ✓ *En respuesta a un terrorismo íntimo*: esta categoría se encontraba presente en el 38.5% de los actos totales y se caracterizaba por actos en defensa propia y otros que pretendían indicarle al chico que “estaba harta” y que jamás toleraría más abusos.
- ✓ *Respuesta a una conducta violenta que se produce por primera vez*: esta categoría se encontraba presente en un 17.3% de los actos totales y se caracterizaba por actos de violencia en forma de contraataque o en defensa propia en respuesta a otros inmediatamente anteriores de su pareja pero con la que no existía un historial pasado de abusos, como sí ocurriera en la primera categoría mencionada.
- ✓ *Respuesta de ira*: esta categoría se encontraba presente en el 25% de los actos de violencia y se caracterizaba por actos de violencia motivados por la ira cuando no había existido una agresión previa, ni inmediata ni en forma de historia en el pasado por parte de su pareja.
- ✓ *Hacer respetar lo que se considera ético*: esta categoría estaba presente en el 19.2% de los actos de violencia y se caracterizaba porque la chica ejercía violencia sobre su pareja para hacerle entender que lo que había hecho no estaba bien. El acto no es resultado de la ira, sino que se lleva a cabo para “educar” a la pareja.

Por su parte, y respecto a las tipologías de violencia extraídas tras el análisis, encontramos entre los chicos las siguientes:

- ✓ *Prevención de la escalada*: esta categoría se encuentra presente en el 64.3% de los actos descritos y se caracteriza porque el chico agarra fuerte del brazo a la chica, la aleja de él, o la tira al suelo con la intención de evitar una escalada en la violencia física que ella ejerce.
- ✓ Para el resto es difícil establecer categorías por la variedad que presentan: mayoritariamente, *respuesta a una primera conducta violenta en forma de contraataque, y en venganza por haber sido insultado previamente*.

Como vemos, estos resultados avalan la tesis de Johnson, quien indica que entre las chicas adolescentes la violencia más frecuente es la respuesta ante el terrorismo íntimo en forma de contraataque o en defensa propia, o bien, la violencia común de pareja; en concreto, para los primeros fue de un 38.5% del total de abusos relatados por todas ellas, y en general, para una violencia en respuesta a la violencia primero ejercida por él, alcanzó un 55%. A pesar de ello, no hemos de despreciar el tan significativo casi 45% de los actos de violencia que nos refleja un perfil de agresoras movidas por la ira y con un poder percibido para “educar” a sus parejas mediante el ejercicio de la violencia. Asimismo, y con resultados algo dispares, Arriaga y Foshee (2004) obtuvieron estos resultados tan sólo para las chicas y no para los chicos, a diferencia del estudio de Foshee y cols (2007) anteriormente descrito. En concreto, Arriaga y Foshee (2004) observaron que era más frecuente entre las chicas presentar la violencia común de pareja, es decir, las chicas eran más proclives que los chicos a ser tanto víctimas como agresoras en las relaciones de pareja violentas (un 50% presentaba violencia común de pareja frente al 29% de los chicos). Estos datos nos revelan que ellas aún más que ellos tienden a encontrarse en relaciones de pareja caracterizadas por un patrón de abuso mutuo y menos severo.

Dentro del contexto que se ha ido analizando a través de distintas investigaciones existen varios aspectos susceptibles de ser analizados dentro de la dinámica de una relación de pareja abusiva adolescente, a saber: las motivaciones para el ejercicio del abuso, el significado otorgado al abuso, y las consecuencias del abuso, y dentro de éstas la revelación o conducta de búsqueda de ayuda.

#### **1.4.2. Las motivaciones para el ejercicio de la violencia de pareja entre adolescentes**

Los diversos estudios que han prestado atención a las motivaciones para el ejercicio de la violencia en el contexto de una relación de pareja nos reflejan o bien motivos bien diferenciados en función del sexo, o bien motivos semejantes entre ambos.

Entre estos últimos encontramos como principales motivos para el abuso descritos en función de la tipología de abuso los siguientes:

- ✓ En el ejercicio del abuso emocional: la ira (Harned, 2001; Jackson y cols, 2001; O'Keefe, 2005; Peterson y Olday, 1992); los celos e infidelidades sexuales (Jackson y cols, 2001; O'Leary y Slep, 2003; O'Leary y cols, 2007); los intentos de control (O'Leary y Slep, 2003); el consumo de alcohol y la necesidad de mostrar superioridad.
- ✓ En el ejercicio del abuso sexual: la necesidad sexual, el consumo de alcohol y la creencia de que sus parejas realmente querían sexo.
- ✓ En el ejercicio del abuso físico: la ira, el enfado, ejercer control como represalia, el consumo de alcohol y los celos (Jackson y cols, 2001).
- ✓ Y finalmente, para cualquier tipología de abuso, la actuación en defensa propia (Foshee y cols, 2007; Harned, 2001).

La gran mayoría de los autores sí hallan motivos diferenciales en función del sexo. Algunos consideran que la agresión de las chicas ocurre como respuesta a factores situacionales como “los celos” o “actuar en defensa propia”, mientras que en el caso de los chicos su agresión es más consistente, instrumental o proactiva basada en intentos de control. Esta conclusión surge tras comprobar que cuando el agresor era un chico éste actuaba de modo agresivo con sus diferentes parejas, es decir, existía una relación en ellos entre agredir a su pareja actual y haber agredido a las anteriores, algo que no ocurría cuando la agresora era una chica. En este sentido, la violencia en ellas ocurría en respuesta a factores situacionales, y eso explicaba que éstas fueran violentas con una pareja y no con otras (Chase y cols, 1998; Stets y Pirog-Good, 1987). Sin embargo, otros estudios consideran que si bien sí es frecuente que los motivos en las chicas se relacionen con una respuesta emocional como el enfado, la ira y la frustración, no lo es el “actuar en defensa propia”, ya que esta última sólo es un motivo principal en las chicas cuando evaluamos población clínica y no cuando hablamos de población general donde lo más frecuente, como ya hemos afirmado, es la violencia común de pareja (Hettrich y O'Leary, 2007).

A continuación pasamos a exponer los motivos fundamentales esgrimidos según sexos para los diferentes autores que los han estudiado:

- ✓ En el caso de las chicas se mencionan: los celos (Foshee y cols, 2007; Harned, 2001; Hettrich y O'Leary, 2007); la infidelidad de la pareja (Foshee y cols, 2007); la ira (Cárdenas y Ortiz, 2005; Frederick, 2007; Harned, 2001; Hettrich y O'Leary, 2007); la frustración (Cárdenas y Ortiz, 2005; Harned, 2001; Hettrich y O'Leary, 2007); en defensa propia o como contraataque, es decir, en respuesta a la violencia sufrida previamente por la pareja (Cárdenas y Ortiz, 2005; Chase y cols, 1998; Foshee y cols, 2007; Frederick, 2007; O'Keefe, 1997; Stets y Pirog-Good, 1987; Tutty, 2002); “hacer cumplir lo que es ético: dejarle claro al chico lo que no es correcto” (Foshee, Linder y

Rice, 2001), como por ejemplo: “le agredí porque se estaba pasando con el alcohol”, “cometió muchos errores en un día especial para mí”, “interrumpió una conversación que estaba teniendo con mi amiga”, o “llegó tarde a recogerme” (Foshee y cols, 2007); como medio para ejercer el control en la pareja (O’Keefe, 1997); escalada de abuso verbal previa (Hettrich y O’Leary, 2007); problemas en la comunicación (Frederick, 2007; Hettrich y O’Leary, 2007); y para demostrarle que no tiene miedo de golpear a su pareja antes de ser atacada (Frederick, 2007).

- ✓ En el caso de los chicos los motivos más mencionados son: para mostrarle enfado (O’Keefe, 1997); para ejercer control en la pareja (Cárdenas y Ortiz, 2005; Felson y Messner, 2000; Jackson, 1999; O’Keefe, 1997; Wekerle y Wolfe, 1999); como una forma de juego o broma (Harned, 2001); y para frenar la escalada de abuso (Foshee y cols, 2001).

Finalmente, resulta de interés traer a colación en este epígrafe el estudio llevado a cabo por Gagne y Lavoie (1993) quienes estudiaron las motivaciones pero a través de la percepción del sexo contrario. Estos autores encontraron que los chicos pensaban que los celos eran el principal motivo para el ejercicio del abuso tanto para ellos como para ellas, y que la provocación de las chicas era otro de los motivos para el ejercicio de abuso por parte de los chicos. Asimismo, hallaron que ellas pensaban que el principal motivo por el que los chicos ejercían violencia era para intimidar (citado Sears y cols, 2006).

### **1.4.3. El significado otorgado a la violencia de pareja entre adolescentes**

Son pocas las investigaciones que se han centrado en el análisis del significado a la hora de valorar el contexto de los episodios de violencia entre una pareja adolescente. Entre los que sí que lo han hecho encontramos resultados diferenciales en función del sexo. Así por ejemplo, para los chicos la violencia ejercida por sus parejas es interpretada en algunas ocasiones como “divertida o sin importancia”, de modo que tienden a ignorarla o a reírse de ella, ahora bien, también hay ocasiones en las que sí le dan entidad, considerándola una forma de control y expresión de su ira, y por ello justifican también reaccionar ellos con ira.

En el caso de las chicas, algunas lo interpretan como una expresión de amor, como es el caso de las agresiones de sus parejas motivadas por los celos (Henton y cols, 1983; Roscoe y Callahan, 1985 citados en Jackson y cols, 2000); en otras ocasiones lo interpretan como algo que les daña o les provoca temor, con lo que suelen reaccionar obedeciendo; y en otras ocasiones como algo que les suscita su ira, con lo que ellas dicen reaccionar contraatacando (Molidor y Tolman, 1998 citado en Manganello, 2008).

#### **1.4.4. Las consecuencias de la violencia de pareja entre adolescentes**

A diferencia del significado otorgado a la violencia, las consecuencias de haber sido víctima de violencia de pareja en población adolescente sí han sido contempladas por numerosos estudios, tanto nacionales como locales.

Entre los que no diferencian entre sexos encontramos las siguientes consecuencias asociadas: mayores niveles de depresión (Banyard y Cross, 2008; Silverman y cols., 2001); episodios de depresión mayor -cuatro veces más probable en los casos de abuso de gravedad- (Wolitzky-Taylor y cols, 2008); trastorno de estrés postraumático -cuatro veces más probable en los casos de abuso de gravedad- (Wolitzky-Taylor y cols, 2008); pensamientos suicidas e intentos de suicidio (Banyard y Cross, 2008; Silverman y cols, 2001); ansiedad (Henton y cols, 1983 citado en Jackson y cols, 2000); resultados académicos más pobres (Banyard y Cross, 2008; Silverman y cols, 2001), aunque algunos creen que esta consecuencia está mediada por el consumo de alcohol y la depresión (Banyard y Cross, 2008); trastornos en la conducta alimentaria y problemas con el control del peso (Silverman y cols, 2001); y conductas sexuales de riesgo y embarazos adolescentes (Silverman y cols, 2001).

Entre los que sí estudian las diferencias entre sexos encontramos de manera global que las consecuencias del abuso en las chicas adolescentes son más graves que en los chicos. Así por ejemplo, Molidor y cols (2000) hallaron a partir de su estudio que un 56% de los chicos no fueron dañados ni con el incidente de abuso más grave que sufrieron frente a un 9% de las chicas que informaron de no haber sido dañadas, mientras que el 50% de las chicas de este estudio informó de haber sido gravemente dañada.

En este sentido, diversos autores establecen que las chicas sufren un mayor daño físico; también psicológico, una reacción emocional grave como el dolor, la decepción, o sentirse heridas emocionalmente (Jackson y cols, 2000, O'Keefe y Treister, 1998 citado en O'Keefe, 2005); un mayor distrés e insatisfacción con la relación de pareja (Anderson, 2002; Williams y Frieze, 2005 citados en McHugh, 2005); mayor miedo y ansiedad (Follingstand, Wright y Lloyd, 1991 citado en González y cols, 2003; O'Keefe y Treister, 1998 citado en O'Keefe, 2005); mayor dificultad de concentración con una negativa repercusión en el rendimiento académico (Bergam, 1992 citado en González y cols, 2003); y finalmente, un efecto más pernicioso en el ámbito sexual en comparación con los chicos (Foshee, 1996), llegando a encontrarse en una situación de mayor riesgo de violencia extrema, incluso el asesinato, por parte de su pareja o expareja. En concreto, el 10% de las chicas estadounidenses de entre 12-15 años y el 22% de las chicas entre 16-19 años fueron asesinadas entre 1993-1999 por sus parejas o exparejas (Hickman y cols, 2004). Asimismo, es más probable que éstas requieran asistencia médica como resultado de la agresión recibida (Makepeace, 1987 citado en O'Keefe, 2005).

Entre las explicaciones a este hallazgo los investigadores concluyen que se debe a la mayor corpulencia y la mayor frecuencia de uso concomitante de droga y alcohol en los chicos

(Malik, Sorenson y Aneshensel, 1997 citados en Close, 2005); a que los chicos no perciben ciertas conductas como abuso, llegando a interpretar algunos de esos episodios como “graciosos”; y a que toleran y aceptan la violencia más que ellas, o al menos no lo viven como algo emocionalmente traumático (Jackson y cols, 2000).

Sin embargo, algunos autores han apuntado que las consecuencias del maltrato en la pareja son diferentes en función del patrón de abuso del que estemos hablando. En concreto, aquellos adolescentes que eran tanto víctimas como agresores, es decir, que estaban involucrados en violencia común de pareja, eran más proclives a sufrir consecuencias o daños más graves que aquéllos que sólo la sufrían. Así por ejemplo, Frederick (2007) halló que las chicas involucradas en violencia común de pareja sufrían más síntomas de depresión, hostilidad y de estrés psicológico general y ansiedad, y eran más proclives a sufrir daños en esos episodios de abuso en comparación con aquéllas que no contraatacaban o habían ejercido violencia hacia su pareja (49% de las primeras contra 31% de las últimas). A similares conclusiones llegaron Whitaker y cols (2007), pero tanto para chicos como para chicas. Estos resultados son lógicos, dado que si la víctima devuelve el golpe es más fácil que se genere una espiral de violencia donde cada vez la severidad del maltrato sea mayor. Ahora bien, hemos de tener en cuenta que estas conclusiones se han extraído a partir de estudios con población general representativa y no con población clínica, donde la severidad de los daños es mayor y también la probabilidad de encontrar un patrón de terrorismo íntimo. En este sentido, no hemos de concluir erróneamente que estos resultados contravienen lo expresado por Johnson (1995), dado que es innegable que el terrorismo íntimo genera daños mucho más graves.

En lo que respecta a las consecuencias, ya no de sufrir violencia de pareja, si no de haber sido testigos de abuso interparental, también hallamos diferencias según sexos. En concreto, Ana Meras (2003) encontró que las chicas rechazaban las situaciones de violencia y que rara vez las justificaban o se mostraban indiferentes, actitudes que sí aparecían con mayor frecuencia en los chicos, aunque éstas seguían siendo minoritarias (un 5%). Del mismo modo, las chicas sentían con más frecuencia que los chicos el miedo, el bloqueo y la impotencia, mientras que los chicos mencionaron más el haber sentido rabia. La rabia es un sentimiento en el que se perciben posibilidades de respuesta y genera una respuesta de lucha y acción, es decir, los chicos perciben más en sí mismos esos recursos necesarios para afrontar ese problema, mientras que la impotencia es un proceso cognitivo de evaluación. En dicha evaluación, se revisan los recursos personales y se ve si con ellos se puede hacer frente a las demandas externas, llegando a la conclusión de que no se puede hacer nada porque no se tienen los suficientes recursos. Para esta autora, la evaluación de impotencia por parte de las chicas se relaciona con la menor confianza que tienen en sí mismas y con sentimientos de incompetencia propios de las características de su rol.



### **1.4.5. La revelación de la violencia de pareja sufrida entre adolescentes**

Dentro de las consecuencias sufridas por las víctimas de la violencia de pareja entre adolescentes se ha prestado una especial atención a la revelación del abuso y la conducta de búsqueda de ayuda al abuso vivido. Prácticamente la totalidad de las investigaciones están de acuerdo en que los adolescentes víctimas de este tipo de agresiones no suelen revelar este tipo de experiencias. Así por ejemplo, algunos estudios establecen que tan sólo un 22% del total de adolescentes que lo sufren lo cuentan (González y cols, 2003).

Respecto a quién es el receptor de estas experiencias de abuso, los investigadores encuentran que mayoritariamente los adolescentes escogen al grupo de amigos (Bergman, 1992), algunos a la familia (Silver, 2002), y muy pocos a orientadores escolares o padres, y aún así cuando lo revelaban, éste era de tipo psicológico, muy por encima del físico y del sexual (Jackson y cols, 2000). En concreto, estos pocos adolescentes requerían la ayuda de instituciones cuando percibían que los recursos existentes eran, además de efectivos, respetuosos con la confidencialidad de las personas. Entre los motivos por los que los adolescentes no revelaban este tipo de violencia a los adultos y sí a sus amigos encontramos los siguientes: temían que su información no fuese confidencial; creían que sus amigos guardarían mejor el secreto, dado que eran personas de confianza que estaban seguros les brindarían apoyo y ayuda; y se evitaría que la pareja fuese etiquetada de agresor/a, o que por haberlo contado se tomaran medidas, como por ejemplo que el padre o la madre obligase a su hijo/a a abandonar esa relación (Jackson y cols, 2000). Para los adolescentes existen ciertas normas sociales respecto a la privacidad en una relación amorosa, de modo que pueden pedir ayuda para cualquier otro tema a sus padres y no pedírsela cuando es algo que atañe a la relación de pareja.

Además de hablar con los amigos, otras respuestas frecuentes por parte de los adolescentes eran el uso de respuestas agresivas, romper con la pareja, o simplemente no hacer nada (Watson, Cascardi, Avery-Leaf y O'Leary, 2001 citado en González y cols, 2003).

En cuanto a qué favorece o precipita la revelación del abuso encontramos un estudio llevado a cabo recientemente por Black, Tolman, Callahan, Saunders, y Weisz (2008), quienes identificaron las siguientes variables: que hubiera habido un testigo de la agresión, de forma que el propio testigo al ser consciente de la situación se habría acercado a hablar con la víctima; que la víctima atribuyese la agresión a la ira o a los celos de su pareja, en lugar de a una conducta controladora o proteccionista (parece ser que quien sufre violencia por parte de la pareja no se siente tan incómodo relatando el episodio si éste es interpretado como motivado por la ira o los celos del agresor, ya que para la población adolescente son una justificación aceptable de la violencia); y por último, el sexo de la víctima también parece predecir la conducta de búsqueda de ayuda. Este último resultado presenta unanimidad entre los hallazgos de diversas investigaciones. Así pues, parece que los chicos revelan mucho menos

que las chicas sus episodios de abuso, posiblemente por esa tendencia de la que hablábamos antes de “no sentirse molestos” tras sufríros. Asimismo, también es posible que sientan más vergüenza que ellas de contarlo, que teman que se ponga en entredicho su masculinidad, o que también a consecuencia de la socialización, consideren que buscar ayuda es un signo de debilidad (Kimmel, 1997 citado en Jackson y cols, 2000; Black y cols, 2008). Mientras que en el caso de las chicas, la educación en feminidad les lleva a ser más expresivas y emocionales, lo que implica que sea más fácil para ellas la autorrevelación.

Finalmente y respecto a cuáles eran las consecuencias inmediatas tras revelar el abuso, Jackson y cols (2000) hallaron que la mayoría de los que lo revelaban informaban de que el hecho de haberlo hecho había resultado muy positivo para ellos. Sin embargo, pocos pusieron fin a sus relaciones tras hablar del problema. Por el contrario, las chicas que no revelaron haber sufrido abuso, en comparación con la que sí lo contaron, sí acabaron poniendo fin a su relación. La posible explicación que Jackson y cols (2000) apuntan es que se tiende a revelar a un amigo un abuso de menor gravedad, precisamente porque se piensa que la relación todavía puede salir adelante.

## **1.5. LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

### **1.5.1. Características de los instrumentos de evaluación**

Los estudios sobre prevalencia de violencia de pareja en adolescentes con el rol de agresor o víctima o ambos se basan en instrumentos de medida de los que diferentes autores han resaltado sus múltiples deficiencias.

Así por ejemplo, estos instrumentos han sido creados en su mayoría para adultos o población universitaria, cuando es bien sabido que las relaciones de los jóvenes y de los adultos no son equiparables: suelen ser muy diferentes en cuanto a duración, compromiso, grado de intimidad sexual y forma de resolver los conflictos (Furman y Wehner, 1997 citado en Fernández-Fuertes y cols, 2006). A pesar de ello, apenas existen alternativas para utilizar con población adolescente.

Del mismo modo, estos instrumentos suelen reflejar las ideas del investigador en este tema y por tanto presentan cierto sesgo. En este sentido, se evalúa la frecuencia de conductas de abuso definidas a priori por el investigador, como abuso psicológico o físico, pero no evalúan si los adolescentes también calificarían esas conductas como de abuso físico o psicológico (Sears y cols 2006).

Igualmente, se ha criticado de los instrumentos utilizados que no sean capaces de capturar el contexto en que se produce ese tipo de violencia, las interpretaciones que de éste hacen sus miembros, o de las consecuencias de dicha violencia. A pesar de que se intente ganar en especificidad al incluir categorías donde se gradúa la gravedad del acto, lo cierto es

que las interpretaciones que hacemos de los datos recabados pueden exagerarse, malinterpretarse, y en definitiva llegar a trivializar un problema muy grave. Los instrumentos han de ser capaces de captar toda la complejidad y heterogeneidad que presenta este tipo de abusos en las relaciones de nuestros adolescentes (Foshee y cols., 2007).

Hasta que la investigación avance a este respecto presentamos a continuación una relación y breve descripción de los principales instrumentos de evaluación utilizados para analizar la incidencia de violencia de pareja entre la población adolescente.

### **1.5.2. Instrumentos de evaluación de violencia de pareja utilizados con población adolescente**

#### ***“Escala de estrategias de afrontamiento de conflictos” (Conflict Tactics Scale, CTS). Straus, 1979***

Esta escala evita hacer mención explícita a formas de abuso. Por el contrario, trata de contextualizar esas formas de abuso en una discusión de pareja con el fin de favorecer la revelación.

La escala comienza informando de que los conflictos surgen en las relaciones por diversidad de razones: cuando no estamos de acuerdo con nuestra pareja, cuando nos enfadamos o queremos cosas diferentes o simplemente porque estamos malhumorados. A continuación se dan instrucciones para la cumplimentación de la escala. En concreto, se presenta un listado de conductas que ellos/as o sus parejas podrían haber llevado a cabo cuando surgen diferencias o simplemente una discusión. Los adolescentes deben señalar si han ejercido o sufrido alguna de estas conductas y con qué frecuencia en los últimos dos años. Normalmente, no se les pide que se centren en una pareja, sino en todas las citas o relaciones con las que les ha ocurrido alguno de los aspectos mencionados.

Esta escala cuenta con dos subescalas: una psicológica y otra física. Las estrategias propuestas en la subescala de abuso psicológico incluyen: insultos, amenazar con golpear o arrojarle un objeto a la pareja, etc. Y las estrategias propuestas en la subescala del abuso físico incluyen: empujar, agarrar fuertemente, morder, amenazar con un arma, agarrar del cuello, etc.

La escala cuenta con las siguientes categorías de frecuencia: nunca, una vez, dos veces, entre 3 y 5 veces, entre 6 y 10 veces, entre 11 y 20 veces, y más de 20 veces. Sin embargo, estas puntuaciones pueden transformarse en dicotómicas: “no violencia” contra “sí violencia”.

A esta escala se le critica el no evaluar el contexto en que acontece el episodio de violencia, de modo que nos dificulta su comprensión. En este sentido, no incluye una evaluación de las motivaciones y consecuencias de la violencia, ni de las circunstancias previas a la agresión. Tampoco del significado que da la víctima a lo sucedido, ni del amplio contexto de desigualdad de género (por ejemplo, Chen, 2001 citado en Chen y White, 2004). En esta

misma línea, autores como Dutton y Goodman (2005) y Gormley (2005) establecen que este instrumento no analiza si la conducta de abuso del agresor acontece en el contexto de un patrón de conducta de control y ejercicio de poder hacia su pareja. El hecho de analizar esa intención de control en ambos sexos posibilitaría determinar si existe o no una simetría entre sexos en lo que respecta a perpetración de abuso.

Asimismo, se le ha criticado que no distingue entre formas de abuso más grave y menos grave y que, de este modo, distorsiona la agresión ejercida por las chicas (DeKeseredy y Schwartz, 2001; O'Leary, 2000 citados en Chen y White, 2004). En este sentido, Ryan, Frieze y Sinclair (1999) y Gormley (2005) advierten de que este instrumento evalúa la frecuencia no así la gravedad, de modo que, el instrumento presenta una tendencia a sobreestimar la violencia de la mujer y a subestimar la del hombre (Fernández-Fuertes y cols, 2006). Así, si por ejemplo una mujer insulta repetidamente a su pareja en respuesta a una agresión física, la violencia cometida por ella sería de elevada frecuencia, pero no se analizaría ni la gravedad, ni que la agresión fue una respuesta a la sufrida por su compañero.

Del mismo modo, González y Santana (2001a) criticaron que esta escala no midiera determinadas agresiones como, por ejemplo, la coerción sexual. Y White, Smith, Koss y Figueredo (2000) pusieron de manifiesto que esta escala subestimaba algunas agresiones indirectas como la destrucción de pertenencias de la pareja o la amenaza de realizar esa conducta (Fernández- Fuertes y cols, 2006).

En relación a la inadecuación del uso de estos instrumentos con adolescentes, puesto que originariamente fueron elaborados para población adulta, autores como Cascardi y cols., (1999) confirmaron que la estructura factorial de la CTS no se mantenía para población adolescente. Wekerle y Wolfe (1999) ofrecen una posible explicación a este resultado y es que en esta población las agresiones más prevalentes presentan un carácter más leve, si bien las manifestaciones de los abusos son más variadas en comparación con población adulta. El hecho de que dichas formas de abuso no aparezcan tan representadas en las escalas de evaluación explicaría el mencionado desajuste de la estructura factorial entre una población y otra (Fernández- Fuertes y cols, 2006).

***“Escala revisada de estrategias de afrontamiento de conflictos” (Revised Conflict Tactics Scale, CTS-2). Straus, Hamby, Boney-McCoy y Sugarman, 1996. Adaptación de Medina, Barberet y Lago, 1998***

Straus y cols (1996), en respuesta a las críticas recibidas, elaboraron una nueva escala que superaría muchas de las limitaciones de su antecesora. Entre ellas, encontramos las siguientes: se incorporaron otras categorías relativas a la violencia, como acoso y coerción sexual, y se posibilitó una evaluación más precisa de la frecuencia con la que se producían las agresiones en las relaciones. A las mejoras de esta prueba subyace, posiblemente, la

importancia de evaluar aspectos más específicos de los episodios violentos. En este sentido, actualmente se tiende a considerar que no es suficiente con evaluar las agresiones físicas y/o sexuales, si lo que se pretende es efectuar un análisis preciso de esas dinámicas violentas; otras formas de violencia como las agresiones verbales y las amenazas, a menudo ocurren simultáneamente o preceden a aquéllas (Capaldi y Crosby, 1997 citados en Fernández-Fuertes y cols, 2006).

Se trata de una escala con 78 ítems que evalúan tanto el rol de agresor como el de víctima. En concreto, los 39 ítems de las escalas de victimización y perpetración incluyen 5 subescalas que miden la frecuencia de la agresión física, de la agresión psicológica, de la coerción sexual, y los daños sufridos y ejercidos por y hacia la pareja. Dentro de la subescala de agresión física se incluyen 12 ítems que pueden ser agrupados en dos categorías: agresión leve y agresión grave. A su vez, dentro de la subescala de agresión psicológica se incluyen 8 ítems que evalúan conductas de abuso verbal y simbólico que presentan la intención de causar temor o estrés psicológico.

Como vemos, este instrumento se ajusta mucho mejor a la población adolescente que el anterior, puesto que las agresiones emocionales y las estrategias indirectas de control, que aquí se incluyen, suelen ser más frecuentes que las agresiones físicas (Jezl, Molitor y Wright, 1996 citado en Fernández-Fuertes y cols, 2006). Por otra parte, estos actos violentos tienden a ser más tolerados por los jóvenes y, quizás por la frecuencia con la que se dan, en ocasiones se llegan incluso a normalizar estas experiencias. Slep, Cascardi, Avery-Leaf y O'Leary (2001) ofrecen una razón adicional para utilizar este instrumento en vez del anterior con adolescentes, argumentando que en los estudios con adolescentes estas agresiones son menos susceptibles al efecto suelo que se produce en pruebas como la CTS (Fernández-Fuertes y cols, 2006).

En lo que respecta a las propiedades psicométricas, la consistencia interna para las distintas subescalas oscila entre .80-.90. Asimismo, el instrumento presenta una buena validez convergente, factorial y discriminante.

### ***“Inventario de Conflictos en relaciones de pareja entre adolescentes” (Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory, CADRI). Wolfe y cols, 2001***

Estos investigadores se basaron en la CTS y en el Inventario de Maltrato Psicológico a las Mujeres (*Psychological Maltreatment Women Inventory, PMWI*) (Tolman, 1989) y, sobre todo, en la forma en que los jóvenes establecen sus relaciones de pareja y en aquellos tipos de violencia que pueden ayudar a discriminar entre sujetos violentos y no violentos. En este sentido, es un instrumento diseñado específicamente para adolescentes (Fernández-Fuertes y cols, 2006).

Wolfe y cols (2001) consideran que este instrumento supera muchos de los inconvenientes de los cuestionarios en los que se fundamenta, como la subestimación de

determinados actos violentos, la tendencia a atenuar las diferencias intersexos o las dificultades para diferenciar entre agresiones medias o graves (Fernández-Fuertes y cols, 2006). Este instrumento se compone de 25 ítems de naturaleza doble; esto se refiere a que cada elemento está formado por dos frases, una relativa a la conducta del que responde (por ejemplo: “extendí rumores falsos sobre él/ella”) y la otra referida a esa misma conducta pero observada en la pareja en situaciones en el contexto de una discusión (por ejemplo: “extendió falsos rumores sobre mí”). Es evidente que los contenidos de las frases del anterior ejemplo aluden a dos aspectos muy diferentes del constructo violencia. La primera se refiere a agresiones ejercidas y la segunda a conductas violentas sufridas. Esto posibilita obtener dos medidas independientes. Cada una de ellas hace referencia a distintos tipos de abuso: violencia sexual, violencia relacional, violencia verbal-emocional, violencia física y amenazas (Fernández-Fuertes y cols, 2006).

Asimismo, el CADRI contiene otros 10 elementos, también de naturaleza doble, que aluden a conductas positivas en la resolución de conflictos (Fernández-Fuertes y cols, 2006).

En lo que se refiere a la forma en la que ha de ser cumplimentado, al adolescente se le pregunta respecto a su desacuerdo o conflicto con su actual o más reciente pareja en los últimos dos meses en la que haya surgido abusos emocionales, físicos y conductas de amenaza. El cuestionario presenta tres alternativas de respuesta: 0= Nunca o raras veces (1 o 2 veces); 1= A veces (ha ocurrido de 3 a 5 veces); y finalmente, 3= A menudo (ha ocurrido 6 veces ó más).

Este cuestionario ha sido validado para población española por Fernández-Fuertes y cols (2006) a partir de 572 adolescentes con edades comprendidas entre los 15-19 años y pertenecientes a cinco institutos públicos de Enseñanza Secundaria de Salamanca. En lo que respecta a las propiedades psicométricas halladas para población española encontramos que, a excepción de las dimensiones violencia verbal-emocional y violencia física, la fiabilidad de los factores de esta versión del CADRI es bastante limitada. No obstante, los datos de consistencia interna de la versión adaptada son bastante equiparables a los de la versión original. Si bien es cierto que la escasa homogeneidad de las respuestas y la escasa longitud del test en algunas dimensiones pueden afectar a la fiabilidad, de modo que no podemos descartar la posibilidad de que existan problemas inherentes en la escala.

En cuanto a la validez de constructo, Fernández-Fuertes y cols (2006) hallaron estructuras factoriales subyacentes muy afines a las encontradas por Wolfe y cols (2001), con una salvedad: el factor ‘amenazas’. En la muestra española aparecía este componente aislado del resto y los autores decidieron tomarlo en consideración como un componente independiente, dada la importancia que éste tiene en la población adolescente, tanto por su frecuencia como por las consecuencias en la víctima.

Finalmente, estos autores advierten de la necesidad de seguir investigando para elaborar nuevos ítems y modificar algunos de los existentes, especialmente los de aquellas dimensiones donde la fiabilidad es limitada (Fernández. Fuertes y cols, 2006).

***“Escala de actitudes hacia la violencia de pareja” (Attitudes towards Dating Violence Scales). Prince y Byers, 1999***

Este instrumento (que podemos encontrar traducido al francés) dispone de una versión abreviada.

El cuestionario consiste en tres subescalas sobre actitudes hacia la violencia de pareja ejercida por hombres, y otras tres sobre actitudes hacia este tipo de violencia cuando es ejercida por mujeres. En concreto una subescala para abuso físico, otra para el psicológico y otra para el sexual.

En lo que se refiere a las propiedades psicométricas, el instrumento presenta una buena consistencia interna.

***“Encuesta sobre Actitudes ante las Relaciones de pareja en Adolescentes” (The Relationship Attitudes Survey for Adolescents, RASA). Deblinger y cols, 2000***

Se trata de una escala que pretende evaluar las actitudes de los adolescentes con respecto a las relaciones de pareja, y más específicamente con respecto a las relaciones sexuales. Esta escala se compone de tres subescalas: tolerancia a la agresión, que consta de 6 ítems (por ejemplo, “es correcto mostrarse agresivo con tu pareja”); actitud justificadora del abuso sexual, que consta de 13 ítems (por ejemplo, “si una persona no dice ‘no’ eso significa que sí quiere tener relaciones sexuales); y finalmente, actitud promotora de relaciones saludables, que consta de 6 ítems (por ejemplo, “es importante que en la pareja ambos miembros den su opinión y expresen sus sentimientos con respecto a las relaciones sexuales”).

Se ha hallado una correlación positiva entre las subescalas tolerancia a la agresión y actitud justificadora del abuso sexual, y negativa entre éstas y la subescala actitud promotora de las relaciones saludables. Las propiedades psicométricas de esta escala están en curso de evaluación o pendientes de publicación.

***“Cuestionario de Justificación de la Violencia Interpersonal” (The Justification of Interpersonal Violence Questionnaire, AIV). Riggs (no publicado, citado en Avery-Leaf y cols, 1997)***

Este cuestionario evalúa la justificación o aceptación de la violencia como medio para resolver los conflictos de pareja. Se presentan tres actos de agresión física: empujar, abofetear y dar un puñetazo, con el fin de que en una escala tipo Likert 1-5 se evalúe el grado de aceptación de cada uno de ellos. El instrumento permite que se calcule la justificación para

cada uno de los sexos por separado. Finalmente, y en lo que respecta a las propiedades psicométricas, el instrumento ha demostrado tener una buena consistencia interna.

***“Cuestionario de Conductas de Abuso” (Abusive Behavior Inventory). Shepard y Campbell, 1992***

Se trata de un cuestionario de 30 ítems con dos subescalas que miden la frecuencia tanto del rol de agresor como del de víctima en el abuso psicológico y físico, en el contexto de una relación de pareja. Dentro del abuso psicológico encontramos 17 ítems que evalúan los siguientes aspectos: abuso emocional (humillaciones, insultos y degradaciones); aislamiento (por ejemplo, restringir el contacto social); intimidaciones/amenazas (por ejemplo, amenazar con hacer daño o a la gente próxima); y abuso económico (por ejemplo, restringir el acceso a los recursos económicos). Dentro del abuso físico encontramos 13 ítems de los cuales 2 de ellos evalúan abuso sexual.

Asimismo, este instrumento evalúa la frecuencia de las conductas de abuso mediante una escala tipo Likert de 0-4, siendo 0 = Nunca y 4 = Muy frecuentemente.

Finalmente, la escala ha demostrado ser válida y fiable tanto para hombres como para mujeres con relaciones de abuso y sin ellas (Shepard y Campbell, 1992).

***“Habilidades para tener relaciones sin violencia” (Skills for Violence-Free Relationships). Rybarik y cols, 1995***

El instrumento se compone de 18 ítems sobre conocimientos de verdadero/falso y 12 ítems sobre actitudes evaluados con una escala tipo Likert de 1-5. También cuenta con preguntas abiertas sobre las estrategias de afrontamiento ante los incidentes de abuso y los planes de seguridad que pondrían en marcha.

El cuestionario ha sido validado y se ha calculado su fiabilidad en Rybarik y cols (1995).

***“Cuestionario de actitudes y conocimiento sobre violencia de pareja” (Attitudes and knowledge of Dating Violence Questionnaire). Lavoie y cols, 1995***

Se trata de un cuestionario de 25 ítems de los cuales 17 evalúan actitudes hacia la violencia de pareja y 8 evalúan conocimientos adquiridos sobre este tipo de abusos. El instrumento está disponible en inglés y francés. Su consistencia interna es de .67

***“Cuestionario sobre Violencia en las Relaciones de Pareja” (London Family Court Clinic Questionnaire on Violence in Intimate Relationships). Jaffe, Sudermann, Reitzel, y Killip, 1992***

Este instrumento consta de 48 ítems que evalúan conocimientos sobre la violencia de pareja (por ejemplo, “es más probable que la mujer sea atacada en su hogar que en la calle”),



actitudes sobre los roles de género (p. ej. “en una pareja donde hombre y mujer comparten el mismo poder es normal que surjan los conflictos”), e intención conductual a la hora de intervenir en situaciones en las que se producen este tipo de abusos (por ejemplo, “si vieras a un chico que agarra fuertemente a su novia ¿ignorarías la situación?”). Por el momento no se han publicado las propiedades psicométricas del cuestionario.

***“Conflicto en las Relaciones de Pareja” (Conflict in Relationships, CIR). Wolfe y cols, 1998***

Este instrumento evalúa tanto el ejercicio como el haber sufrido violencia de pareja de forma paralela con cada ítem. En concreto, 7 ítems miden si se ha sufrido o ejercido abuso emocional (humillar en público, hacer comentarios con el único objetivo de hacer daño, “hacer el vacío a alguien”, etc.) y 6 ítems miden si se ha sufrido o ejercido abuso físico (empujar, abofetear, estirar del pelo, etc.) Asimismo, se valora la frecuencia de cada uno de ellos con una escala tipo Likert de 4 puntos: nunca, rara vez, a veces, a menudo.

***“Índice de Violencia en la Pareja”. Cáceres, 2004***

Este cuestionario de 30 ítems es una adaptación del desarrollado inicialmente por Hudson y McIntosh (1981) para poder ser cumplimentado por parejas adolescentes y jóvenes. Este instrumento evalúa dos dimensiones diferentes, frecuencia e intensidad de violencia, en tres subescalas: violencia física, psicológica y sexual. Cada uno de los ítems es valorado en frecuencia de ocurrencia por la propia persona en una escala tipo Likert. A su vez, esta frecuencia es corregida por un multiplicador que refleja la importancia que ese ítem recibe dentro de la escala en cuestión, convirtiendo ambas puntuaciones en una escala de 0 a 100. Los valores de corte según la validación de los autores, son 10 para la escala física y 25 para la psicológica.

***“Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA)”. Recio, Cuadrado, Ramos, 2007***

Esta escala se desarrolló con la intención de mejorar el Inventario de Sexismo Ambivalente (*Ambivalent Sexism Inventory*, ASI) (Glick y Fiske, 1996). Con el DSA se consiguió obtener un instrumento adaptado a población adolescente y capaz de detectar los cambios que en las actitudes sexistas se han venido produciendo en nuestros adolescentes en los últimos años. Se considera que el DSA es más sensible a la hora de detectar y diferenciar entre el sexismo “hostil”, es decir, el más tradicional basado en la supuesta inferioridad de las mujeres como grupo, y el sexismo “benévolo”, es decir, aquel que, oculto tras un tono afectivo positivo, describe el deseo de los hombres de cuidar de las mujeres, protegerlas, y “adorarlas”. Esta escala consta de 26 ítems, 12 de los cuales hacen referencia a rasgos de sexismo tanto hostil como benévolo (por ejemplo: “las mujeres son manipuladoras por naturaleza”), 10 de

ellos se refieren a ideas relacionadas con la distribución tradicional de los roles y funciones (ejemplo: “una medida positiva para acabar con el paro es que las mujeres se quedaran en casa”), y 4 ítems sobre roles y funciones referidos al ejercicio de la violencia, como son la adjudicación y legitimación de la autoridad al varón por el mero hecho de serlo (ejemplo: “el marido es el cabeza de familia y la mujer debe de respetar su autoridad”).

Las propiedades psicométricas de esta escala son muy adecuadas. La consistencia interna presenta un alfa de Cronbach de .80 y .91 para cada una de sus subescalas (sexismo hostil y benevolente); las correlaciones entre ambas subescalas son positivas; existen evidencias de validez convergente al obtener las correlaciones entre el DSA y su antecesor el ASI; y finalmente, el ajuste del modelo bifactorial propuesto para la escala es muy aceptable mostrando valores comprendidos entre .9 y 1.

### ***“Escala de Razones para la Agresión” (Reasons for Aggression Scale). Hettrich y O’Leary, 2007***

Este cuestionario pretende evaluar los motivos por los que las mujeres ejercen violencia hacia su pareja. Consta de dos partes diferenciadas: en la primera se les hace una pregunta abierta para que describan dos de los últimos episodios de abuso físico en los que fueron agresoras, y posteriormente se les pide que indiquen qué les llevó a ejercer esa conducta violenta. En la segunda parte se les pide que gradúen a partir de una escala tipo likert (1= No fue la causa, hasta 5= Fue la principal causa) en qué medida cada una de las siguientes doce razones habían estado presentes en sus conductas violentas: ira, celos, en defensa propia, drogas/alcohol, necesidad de controlar a la pareja, en respuesta al estrés de la situación, estar de mal humor, problemas con la comunicación, vergüenza, que su pareja mintiera, que su pareja la forzara a tener sexo, y evitar que su pareja cometiese un acto delictivo (por ejemplo, conducir bebido).

## **1.6. CONCLUSIONES**

- El concepto de violencia de pareja es el que responde de manera más adecuada a la compleja y heterogénea realidad que presentan las relaciones de pareja adolescente caracterizadas por la violencia.
- Las tipologías de abuso que con mayor frecuencia encontramos en las relaciones adolescentes son: en primer lugar, el abuso psicológico; posteriormente, el sexual; y finalmente, el físico de menor gravedad.
- Existe una amplia variabilidad en las tasas de prevalencia debido a varios factores: no existe una definición estándar de violencia de pareja, los criterios de selección de la muestra varían de unas investigaciones a otras así como los instrumentos de

evaluación utilizados, la motivación para revelar el abuso del encuestado/a, y finalmente, a si se pregunta por su rol de víctima o de agresor, o bien de ambos.

- Los estudios sobre las tasas de prevalencia de malos tratos en la pareja en España con muestra nacional representativa se han llevado a cabo mayoritariamente con población adulta, como la que nos ofrece el Instituto de la Mujer a través de la “Macroencuesta de violencia contra la mujer” con mujeres mayores de 18 años residentes en España y llevada a cabo en cuatro ocasiones, 1999, 2000, 2006 y 2011. Si se comparan los datos de las tres primeras encuestas se observa un ligero descenso en maltrato técnico (12.4%, 11.1%, y 9.6%, respectivamente) y si se incluye también la última macroencuesta, un incremento del 85.7% en el porcentaje de mujeres que salen de la violencia. La excepción es la reciente investigación llevada a cabo con más de 11.000 adolescentes españoles (Díaz-Aguado, 2011) en la que se ha hallado que el 4.96% de las chicas afirma haber vivido situaciones de violencia y un 3.21% de los chicos reconoce haber ejercido situaciones de maltrato hacia su pareja. Asimismo, contamos con otros dos estudios con una muestra lo suficientemente amplia (mayor de 120 personas) y que han hecho uso de un instrumento de evaluación validado (Calvete y cols, 2007; Medina y Barberet, 2003). Las tasas obtenidas, respectivamente, son las siguientes: un 72% y 42.52% habían sufrido violencia psicológica; un 17.09% y 8.05% violencia física; y finalmente, un 30.1% y 11.48% violencia sexual.
- En España los estudios más frecuentes sobre tasas de prevalencia de violencia de pareja entre adolescentes son los de tipo local. Entre los más relevantes encontramos los llevados a cabo por González y Santana (2001), quienes no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre sexos en la frecuencia de ejercicio de este tipo de violencia en sus diversas tipologías. En concreto, los porcentajes de perpetración de abuso verbal y físico de menor gravedad oscilaban para las chicas entre el 7.1%-54.7%, y para los chicos entre el 7.5%-37.4%. Asimismo, Fuentes y cols (2005) encontraron que entre un 30%-40% de la muestra reconoció la existencia de coerción sexual en sus relaciones de pareja. Y finalmente, Pozo (2007) destacó que el 12% de las chicas había sufrido abuso psicológico y un 7.7% físico, mientras que entre un 6.15%-16.5% de los chicos reconoció haber ejercido abuso físico a sus parejas.
- En el extranjero, en concreto en Estados Unidos, se encuentran algunos estudios con muestra nacional representativa con población adolescente para analizar el porcentaje de los que sufren violencia por parte de la pareja. Entre ellos, destacamos el llevado a cabo por el Centro de Control y Prevención de Enfermedades (2006), en el que se señala que el 9.2% ha sido víctima de abuso físico, y el trabajo de Halpern y cols (2001), en el que un 29% había sufrido abuso psicológico y un 12% físico.

- Como en el caso de España, en el extranjero los estudios más frecuentes de prevalencia son de tipo local. Los datos extraídos respecto a victimización de abuso físico oscilan de promedio entre el 10% y el 15% para ambos sexos, y respecto a perpetración entre el 5%-53% en las chicas y entre el 4%-39% en los chicos. Los datos recabados respecto a victimización de abuso psicológico oscilan entre el 2%-95% para las chicas, y entre el 1%-97%, para los chicos, y respecto a perpetración encontramos en las chicas tasas que varían entre el 36.5% y el 94%, y en los chicos están en torno a un 55%. Finalmente, los datos respecto a victimización de abuso sexual en las chicas oscilan entre el 8%-43% y en los chicos entre el 0.3%- 36%, y respecto a perpetración, en las chicas entre un 1.2%-19.5%, y en los chicos entre un 0.3% y un 17%.
- Los estudios de prevalencia con población de riesgo revelan porcentajes mayores que los llevados a cabo con población normativa. En general, el rol de agresor es ejercido entre el 30.3%-75% y el de víctima entre el 50%-75%.
- Los estudios de prevalencia en función de la etnia presentan limitaciones metodológicas que impiden llegar a conclusiones fiables.
- Los estudios de prevalencia con parejas no heterosexuales son incipientes y tan sólo se han realizado con población adulta, mostrando tasas superiores, dado que se incorporan otras formas de abuso como amenazar con revelar la orientación sexual de la pareja a sus más allegados.
- Los estudios de prevalencia en función de la edad del adolescente nos revelan que los más mayores son más proclives a sufrir abuso psicológico y los más pequeños a ejercer abuso físico.
- Los estudios de prevalencia en función del sexo no son nada concluyentes y reflejan dos grupos de resultados bien diferenciados. Por un lado, los que hallan que las chicas sufren significativamente más que los chicos la violencia de pareja y por ello, que los chicos la ejercen más, y por el contrario, los que señalan que en cuanto al rol de agresor las tasas son semejantes entre sexos o incluso superiores en el caso de las chicas y que ellos sufren significativamente más este tipo de violencia.
- Si atendemos al contexto (motivaciones, significado, consecuencias) en que se produce este tipo de abusos entre adolescentes, encontramos que la violencia común de pareja es la más frecuente entre la población general adolescente (entre un 43%-72% del total de violencia de pareja). Esta violencia es bidireccional, ejercida y sufrida por igual por ambos sexos (lo que explica las tasas semejantes entre chicos y chicas), no existe intencionalidad de control de un miembro hacia el otro, y surge en el contexto de una discusión.

- Se requiere de ulteriores investigaciones para dilucidar si una violencia común de pareja puede derivar en un terrorismo íntimo, caracterizado por una violencia unidireccional, ejercida por el chico, con una intencionalidad de control de la pareja y una progresión en frecuencia y gravedad del abuso.
- El análisis del contexto nos revela que las motivaciones de las chicas para el ejercicio del abuso son: la defensa propia, es decir en respuesta al terrorismo íntimo ejercido por sus parejas o como forma de contraataque por una agresión previa; los celos; la infidelidad de la pareja; la frustración; y para hacer cumplir lo que se considera ético y tratar de “educar” a su pareja en lo correcto. Mientras que las motivaciones para los chicos son: mostrar enfado, ejercer control y frenar la escalada del abuso, es decir, para detener la violencia ejercida por su pareja.
- En comparación con la violencia perpetrada por el chico, la de la chica es más probable que sea interpretada por él como inofensiva, y la del chico interpretada por ella como un signo de amor (por ejemplo, los celos patológicos).
- El análisis del contexto en el que se produce la violencia de pareja nos descubre que las consecuencias son generalmente más graves para las chicas.
- La revelación del abuso ejercido por la pareja a personas adultas es muy infrecuente, pero de producirse es más probable entre las chicas que lo sufren.
- Los instrumentos de evaluación presentan diversas deficiencias como que fueron diseñados para población adulta y se han adaptado a población adolescente, y que no analizan el contexto, tan sólo los episodios de abuso ejercidos y sufridos.
- Los instrumentos validados más frecuentemente utilizados son la “Escala revisada de estrategias de afrontamiento de conflictos” (*Revised Conflict Tactics Scale, CTS-2*) y el “Inventario de Conflictos en relaciones de pareja entre adolescentes” (*Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory, CADRI*). Este último sí está adaptado a población adolescente.

# CAPÍTULO II. LA VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES: LOS MODELOS EXPLICATIVOS

## INTRODUCCIÓN

A la hora de exponer los distintos modelos explicativos de la violencia de pareja entre adolescentes nos encontramos con diversos problemas. Por un lado, todavía en la actualidad el campo de la violencia en la pareja carece de firmes teorías explicativas que describan y analicen los procesos y mecanismos que causan dicha violencia y sobre las que poder basar nuestras investigaciones y estudios, es más, de las pocas existentes apenas hay investigaciones empíricas que hayan confirmado su validez (Luthra y Gidycz, 2006). Por otro lado, la gran mayoría de las teorías explicativas de la violencia en la pareja entre adolescentes se han tomado prestadas de la población adulta (Sharpe y Taylor, 1999).

A pesar de todo ello, seguimos recurriendo a estas teorías explicativas y en concreto, y con mucha mayor frecuencia, a los modelos multidimensionales y ecológicos que resultan de la combinación de diversas teorías y factores de riesgo utilizados para explicar este tipo de violencia (Eddington y Shuman, 2005). Veámoslos a continuación.

### 2.1. MODELO BIOLÓGICO-PSICOPATOLÓGICO

Durante mucho tiempo la psicopatología fue el principal recurso explicativo utilizado, sin embargo, actualmente es muy extraño encontrar este modelo en la bibliografía especializada. De hecho, la mayoría de los autores señala que, si bien algunos agresores padecen efectivamente trastornos psicopatológicos, la proporción de enfermos mentales agresores no es mayor que los que hay entre la población general.

Este modelo pone el acento en las características individuales del hombre maltratador, es decir en su perfil psicopatológico. Desde este modo, los agresores de mujeres son percibidos como enfermos que tienen alterados sus mecanismos de inhibición de la violencia y como personas diferentes del resto de hombres (Pagelow, 1984 citado en Eddington y Shuman, 2005<sup>5</sup>). Así, por ejemplo, Rosenbaum y cols (1994) hallaron que más del 50% de los agresores estudiados tenían una alteración cerebral con resultado de falta de control de impulsos, mientras que tan sólo un 25% de los no agresores tenían este déficit. Asimismo, hallaron que los hombres con esta alteración eran seis veces más proclives a agredir a sus parejas que aquellos que no la presentaban, y más del 90% sufrieron este déficit tras el primer episodio de agresión.

---

<sup>5</sup> Se seguirá a estos autores en el desarrollo de este apartado.

Son diversos los estudios que se han llevado a cabo para encontrar el perfil del hombre maltratador. En este sentido, encontramos que las diversas investigaciones los caracterizan como personas con una baja autoestima (Gondolf, 1988), extremadamente celosos (Holtzworth-Munroe, Stuart y Hutchinson, 1997), con una personalidad hostil y agresiva (Heyman, O'Leary y Jouriles, 1995), que han sufrido muchos sucesos vitales estresantes (Straus y cols, 1980), más proclives a hacer atribuciones de culpa hacia sus parejas en comparación con los no agresores (Holtzworth-Munroe y Hutchinson, 1993), con déficit en habilidades sociales y de comunicación (Murphy, Meyer y O'Leary, 1994), y con una alta necesidad de poder (Dutton y Strachan, 1987). Una posible explicación a esta última característica, es que estos agresores tengan la necesidad de poder debido a una baja autoestima que les hace sentir que no tienen control sobre su propia vida. Sin embargo, otra posible explicación apuntada es que el agresor percibe la intimidad con su pareja como amenazante o peligrosa y esto le lleva a ejercer violencia en un intento por controlar tanto su ansiedad como su propia pareja.

También presentan una alta sintomatología depresiva (Vivian y Malone, 1997). La violencia puede ser para ellos el camino para reducir el sentimiento de indefensión que surge junto con la depresión (Tolman y Bennet, 1990). Asimismo, los han caracterizado por una personalidad narcisista (Dutton, 1994a), una mayor ansiedad ante la posibilidad de abandono por parte de sus parejas en comparación con los no agresores (Holtzworth-Munroe y cols, 1997), e igualmente se observó que los agresores tardaban más tiempo en comprometerse en una relación y que una vez en ellas eran más dependientes de esa relación en comparación con los no agresores (Ryan, 1995).

En este modelo explicativo se considera el uso y abuso del alcohol y otras drogas como una variable a tener en cuenta a la hora de valorar la conducta violenta del agresor. En este sentido, se han desarrollado diversos modelos explicativos que vinculan el alcohol con la violencia de pareja (modelo de desinhibición, de deterioro cognitivo, de racionalización, de comorbilidad, de efectos indirectos, y de efectos neurotóxicos del etanol).

Obviamente, está fuera de toda duda que la modificación de la actividad bioquímica del cuerpo a través de la ingestión del alcohol y otras drogas, altera de modo significativo el comportamiento del individuo propiciando conductas violentas, provocando un efecto depresor en la corteza cerebral que se traduce en una pérdida del autocontrol. Sin embargo, existen estudios que han demostrado que el abuso de sustancias, más que causar la violencia, contribuye a facilitarla o se transforma en una excusa atenuante; las expectativas acerca de los efectos desinhibidores del alcohol son igual de poderosas que el efecto farmacológico del alcohol en sí, de modo que estos sujetos saben que al beber su agresión consiguiente estará justificada de cara a los demás, y especialmente de cara a su pareja.

El alcohol o las drogas tienen la propiedad de suprimir las inhibiciones, por lo tanto, se relacionan con la envergadura, el momento y la forma de la violencia, pero no con la

predisposición a recurrir a ella. Por ello, recurrir al consumo de alcohol como la única causa de las agresiones de pareja no es acertado, ya que, no sólo limita la responsabilidad del agresor, sino que no explica por qué existen tantas personas que beben y no ejercen este tipo de violencia (Garrido, Stangeland y Redondo, 2001).

Los detractores del modelo psicopatológico opinan que asumir éste en exclusividad conlleva negar el obvio efecto de una estructura social en la que todos estamos inmersos y además exculpa al agresor de toda responsabilidad puesto que atribuye su violencia a rasgos de su personalidad.

Ahora bien, los teóricos consideran este modelo de una importante utilidad a la hora de elaborar las tipologías de maltratadores que ayudan a individualizar esfuerzos preventivos y de intervención (Eddington y Shuman, 2005).

Asimismo, y como veremos posteriormente, cuando este modelo es comprendido en un sentido amplio y no estricto, resulta un complemento necesario y de utilidad a otros modelos, dado que comprender que determinados factores de personalidad o características individuales hacen más probable el ejercicio de la violencia es un elemento necesario para la comprensión cabal del fenómeno complejo de las relaciones violentas.

Pasamos a continuación a exponer algunas de las teorías inscritas en el modelo psicopatológico.

### **2.1.1. Teoría del Afecto**

Circunscrita a este modelo psicopatológico encontramos la Teoría del Afecto, resultado de la importancia que algunos autores confieron al afecto en la explicación de la violencia de pareja. Esta teoría, que ha recibido apoyo empírico a partir de diversos estudios, establece que las personas con un perfil emocional caracterizado por la hostilidad, la ansiedad y la depresión tienden a involucrarse en relaciones de abuso (Davidovich, 1990; Lee y Weinstein, 1997; Magdol y cols., 1997; Starzomski y Nussbaum, 2000 citados en Chen y White, 2004). Ahora bien, la práctica totalidad de los estudios que relacionaron el afecto y el ejercicio de la violencia de pareja se han llevado a cabo con chicos.

Cuando se ha evaluado a ambos sexos para relacionar este perfil con el ejercicio del abuso, se ha encontrado que tanto los chicos como las chicas que se involucran en abuso físico de gravedad puntúan significativamente más alto en ansiedad y depresión que aquellos no involucrados en una relación de abuso. Sin embargo, los chicos agresores de gravedad en comparación con las chicas agresoras, presentan una personalidad más antisocial y niveles de depresión más altos que ellas (Capaldi y Crosby, 1987; Magdol y cols, 1997 citado en Chen y White, 2004).



### 2.1.2. Teoría del Apego inseguro (Hazan y Shaver, 1987)

Dentro de este modelo psicopatológico encontramos la teoría del apego adulto inseguro o no saludable de Hazan y Shaver (1987), quienes establecen que desarrollar un apego inseguro se relaciona con una mayor probabilidad de verse involucrado en una relación de pareja caracterizada por el abuso tanto en chicos como en chicas, mientras que esa relación no se ha hallado en aquellos con estilos de apego seguro (Holtzworth-Munroe y cols, 1997; Schumacher, Slep y Heyman, 2001 citado en Gormley, 2005). Esta teoría considera que este estilo de apego es independiente del sexo, de modo que es coherente con lo hallado por diversos estudios respecto a las tasas semejantes entre sexos en lo que a ejercicio de este tipo de violencia se refiere (Brennan, Clark y Shaver, 1998 citado en Gormley, 2005).

Dentro de ese estilo de apego inseguro existen dos tipos: el ansioso y el evitativo.

El estilo de apego *inseguro ansioso* se caracteriza por tener grandes dificultades para conquistar su independencia: presenta temor al abandono; tendencia excesiva a la culpabilización y a la autocrítica; enfatiza en exceso sus necesidades afectivas y, sin embargo, le cuesta percibir las de su pareja; muestra una conducta de búsqueda de ayuda excesiva; problemas para regular su afectividad; falta de confianza en su habilidad para manejar sus emociones; impulsividad; depresión; ira y resentimiento; desplazamiento de la agresión; y escaso autocontrol. La violencia hacia la pareja que caracteriza a las personas con este estilo de apego adopta la forma de celos extremos, posesividad, deseo de control motivado por el temor al abandono de la pareja, y es relativamente frecuente que ejerzan acoso una vez finalizada la relación con el fin de recuperarla a toda costa. Asimismo, pierden el control emocional con facilidad lo que resulta en una conducta impulsiva violenta, tras la cual suelen mostrar arrepentimiento.

El estilo de apego *inseguro evitativo* se caracteriza por tener dificultades para mantener su independencia: teme una mayor intimidad con su pareja; padece un exceso de autosuficiencia; control estricto de sus afectos; se muestra a la defensiva; tendencia a culpabilizar a los demás; falta de autocontrol; falta de conciencia y expresión emocional; y cólera. La violencia de pareja que caracteriza a las personas con este estilo de apego adopta la forma de hostilidad pasivo-agresiva, se trata de una violencia más instrumental, más generalizada y frecuente (Waltz, Babcock, Jacobson y Gottman, 2000 citado en Gormley, 2005). Sus actos de violencia son controlados y ejercidos con la intención de dominar la conducta de su pareja, hace uso de las humillaciones y los insultos con el fin de crear distancia emocional con su pareja, y no muestra arrepentimiento, culpabilizándola por haberlo provocado.

### 2.1.3. Teoría de la provocación de la víctima

Esta teoría sostiene que la víctima no sólo no hace nada para impedir la violencia, sino que además la provoca directamente con sus actitudes y acciones (Barragán, 2006)<sup>6</sup>. Esta hipótesis cobra cuerpo en dos tendencias principales: una es la *teoría del masoquismo*, es decir la búsqueda por parte de la víctima de un patrón de hombre maltratador; la otra es la teoría de que la *víctima proviene de una familia disfuncional*. En ambos casos, con elementos provenientes de distintos marcos conceptuales, se consigue un mismo resultado: culpar a la víctima. En los últimos años, el incremento del contacto de los teóricos con grandes cantidades de casos de violencia familiar, permitió que muchos de ellos fueran revisando críticamente esta hipótesis y se fueran alejando de ella.

### 2.1.4. Teoría psicodinámica (Gondolf, 1985)

La teoría psicodinámica busca explicar la violencia como consecuencia de una trágica historia familiar, caracterizada por la vivencia de conflictos con los padres durante la infancia, pudiendo el varón escoger de manera inconsciente como pareja una chica que le recuerde a su madre, y así tener la oportunidad de resolver los conflictos infantiles.

Como vemos, esta teoría explica la violencia como producto inconsciente, lo cual implica que no tiene en cuenta la posibilidad de actuar racionalmente, y en este sentido, y como ya lo hiciera el modelo psicopatológico estricto, exime al agresor de toda responsabilidad, dado que éste está supeditado a una fuerza subjetiva incognoscible para él (citado en Guadalupe y Mercado, 2006).

## 2.2. MODELOS PSICOSOCIALES

Estos modelos centran su análisis en las dificultades de la relación de pareja, y en el aprendizaje de la violencia en nuestros contextos sociales más cercanos y significativos como la familia de origen y los iguales, tanto a través de la observación como de la experimentación directa. Fruto de un proceso de socialización en el que se transmiten creencias, normas, y expectativas, aprendemos comportamientos violentos mediante el modelado y los refuerzos que recibimos como consecuencia de esos actos violentos. En estos modelos también hay cabida para los factores cognitivos, que son adquiridos a través del aprendizaje y del desarrollo. Los factores cognitivos contribuyen a la percepción e interpretación de las experiencias sociales que conducen a la violencia, median en la respuesta individual violenta como respuesta a experiencias sociales, y explican los comportamientos de violencia y victimización. Dentro del modelo psicosocial encontramos la teoría del aprendizaje social y la de la transmisión

---

<sup>6</sup> El autor la cita como teoría tradicional y reconoce que en la actualidad se considera carente de toda vigencia.

intergeneracional de la violencia, teorías actitudinales, así como la teoría del desarrollo social y del conflicto.

### **2.2.1. Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1986; Akers, 2006)**

Esta teoría establece que la conducta violenta es aprendida socialmente a través de la exposición a esa violencia durante el proceso de socialización. Bandura considera que la violencia se aprende a partir de varias fuentes de influencia: la familia, la cultura, el grupo de pares y los medios de comunicación. En este sentido, cuando observamos violencia entre personas cercanas y significativas a nosotros aprendemos normas de relación de pareja inadecuadas. Esta experiencia indirecta afecta a la percepción del adolescente acerca de lo que se considera aceptable en una relación amorosa. Si el adolescente se comporta de acuerdo a lo observado y recibe refuerzo por ello, será más probable que continúe con esa conducta. El adolescente aprende que la violencia es la forma de conseguir lo que quiere cuando no lo puede conseguir por otros medios (Eddington y Shuman, 2005).

En el caso de que el adolescente no tenga experiencia de relación de pareja asumirá las enseñanzas de sus padres o sus iguales. Será en ese periodo de adolescencia cuando adoptará un patrón de relación de pareja que mantendrá hasta su vida adulta (Próspero, 2006).

Las variables que la investigación ha demostrado que están mediando el aprendizaje y modelado de las conductas violentas son las creencias, actitudes, expectativas y percepciones que se desarrollan a través del proceso del aprendizaje social. En este sentido, son diversos los estudios empíricos que han subrayado la importancia que tienen las creencias y las expectativas en la justificación del abuso (por ejemplo, Foshee, Linder, MacDougall y Bangdiwala, 2001 citado en Wolfe y cols, 2003), así como la importancia del déficit en habilidades de comunicación y de resolución de problemas a la hora de explicar la violencia en la pareja.

Son numerosas las investigaciones que han apoyado esta teoría, como la realizada por Arriaga y Foshee (2004), quienes hallaron que los adolescentes cuyos amigos estaban involucrados en relaciones de abuso eran más proclives a ejercer ese abuso hacia su pareja. Estos autores concluyeron que los amigos influyen más que los padres en dar forma al estándar de relación, es decir, a la idea de una relación prototípica de pareja. Asimismo, DeKeseredy y Kelly (1995) hallaron que una conducta agresiva entre los amigos es mejor predictor de agresión sexual hacia una chica que la conducta de los padres. Los autores afirman que este resultado es coherente con el hecho de que el adolescente pasa mucho más tiempo con sus amigos y que el desarrollo de su autoconcepto se basa más en sus amigos e iguales que en sus progenitores (Próspero, 2006). Finalmente, Swart, Stevens y Ricardo (2002) establecieron una asociación entre ser testigo de violencia de pareja entre sus amigos y encontrarse ellos mismos involucrados en una relación de abuso (Próspero, 2006).

Ahora bien, Garrido y cols (2001) nos advierten de que también la investigación ha demostrado que esta teoría no encaja completamente con los datos empíricos de que disponemos. Por ejemplo, Okun (1986) mostró que las mujeres de su estudio que fueron testigos de violencia en su infancia no eran más proclives a verse involucradas en relaciones de pareja abusivas que las mujeres que no habían sufrido dicha condición de niñas.

Años más tarde, la teoría del aprendizaje social fue reformulada por Akers en 2006, quien completó la teoría de Bandura con variables de nivel macrosocial. En concreto, integraba la influencia de amigos y familiares con factores sociales e institucionales que estaban en la base de actitudes, valores y percepciones respecto a la violencia hacia la pareja. En este sentido, esta teoría establece que la violencia de pareja es más probable cuando la persona es testigo de violencia familiar (por imitación); desarrolla valores y actitudes justificadoras del uso de la violencia hacia la pareja, fruto de una cultura que así lo avala y de su propio entorno familiar más cercano; se relaciona con personas que son significativas para esa persona y que justifican a su vez dicha violencia; y finalmente, cuando anticipa más recompensas que castigos por hacer uso de la violencia hacia su pareja.

### **2.2.2. Teoría de la Transmisión Intergeneracional de la Violencia (O'Leary, 1988)**

Esta teoría afirma que existen dos vivencias en el pasado que se vinculan con el desarrollo de la violencia de pareja en el presente. Por un lado, se establece una conexión entre el maltrato infantil y una actual relación de abuso en la pareja y con los compañeros. Los adolescentes que cuentan con un pasado de abuso presentan una mayor hostilidad, una menor autoeficacia a la hora de resolver problemas y una mayor agresividad hacia sus compañeros y parejas que otros adolescentes que no han sido víctimas de abuso en su familia de origen (Brown, Cohen, Johnson y Smail, 1999; Wolfe, Scott, Wekerle y Pittman, 2001; Wolfe, Wekerle, Reitzel-Jaffe y Lefebvre, 1998 citados en Wolfe y cols 2003). Asimismo, los adolescentes con este pasado de abusos se caracterizan por una dificultad a la hora de inferir emociones e intenciones de los demás, lo que dificulta su relación con ellos (Dodge, Pettit y Bates, 1994; Rogosch, Cicchetti y Aber, 1995; Wolfe y Mc Gee, 1994 citados en Wolfe y cols, 2003), y una tendencia generalizada a una conducta de dominio y control que se pone de manifiesto en el contexto de la relación de pareja (Follingstad, Bradley, Laughlin y Burke, 1999; Murphy y Blumenthal, 2000 citados en Wolfe y cols, 2003).

Straus (1990c) estableció que la familia legitima la violencia y favorece la transmisión intergeneracional de ésta mediante el uso del castigo corporal. El uso del castigo físico ofrece un entrenamiento en el ejercicio de la violencia y favorece en los hijos la aceptación de la violencia como una posible solución ante los conflictos familiares. En definitiva, y lo que es

más grave, de este modo se va creando un vínculo entre el amor y la violencia (Eddington y Shuman, 2005).

Por otro lado, se establece una conexión entre ser testigo de abuso en la familia de origen y verse involucrado posteriormente en una relación de abuso con su futura pareja (O'Leary, 1988 citado en Sharpe y Taylor, 1999). Aunque Sugarman y Hotaling (1989) a partir de una revisión de los diversos estudios que barajaban dicha hipótesis encontraron que existía un número semejante de estudios que apoyan esta teoría y que no lo hacen (Sharpe y Taylor, 1999), lo cierto es que los que sí confirman dicha hipótesis arrojan resultados muy interesantes. Entre ellos nos encontramos con el de Stith y cols (2000), quienes descubrieron tamaños del efecto significativos, pero pequeños, tanto para el ejercicio del abuso como para convertirse en víctima de este tipo de violencia, siendo los efectos más fuertes en el ejercicio del abuso en los chicos. Estos estudios establecen que aunque el tamaño del efecto sea pequeño, tenemos razones suficientes como para anticipar que los padres que son violentos uno con el otro están modelando una conducta de violencia en sus hijos adolescentes (Arriaga y Foshee, 2004). Asimismo, Arriaga y Foshee (2004) hallaron que las tasas de violencia de pareja entre los adolescentes eran mucho mayores entre aquéllos cuyos padres se mostraban violentos entre ellos (crecía de media en torno a un 50%-60%) en comparación con las de aquéllos cuyos padres no mostraban violencia interparental. De manera más general, podemos afirmar que la hipótesis de la transmisión intergeneracional de la violencia ha sido contrastada y apoyada para el abuso físico (Tontodonato y Crew, 1992 citado en Sharpe y Taylor, 1999) y para el abuso psicológico (Follete y Alexander, 1992 citado en Sharpe y Taylor, 1999).

Los detractores de la teoría del aprendizaje social y de la transmisión intergeneracional de la violencia puntualizan, como ya mencionábamos anteriormente, que la tasa de transmisión intergeneracional de la violencia es de tan sólo un 30%, por tanto el 70% de los que son testigos de violencia en la familia de origen o la experimentan, no ejercerán violencia en su vida adolescente o adulta (Kaufman y Ziegler, 1987 citado en Eddington y Shuman, 2005). Por su parte, los partidarios de la teoría del aprendizaje social apuntan que, si bien la teoría no explica toda la violencia, sí que aporta valiosos factores de riesgo que no debemos menospreciar, dado que los individuos que la sufren siendo niños son más proclives a involucrarse en relaciones de abuso siendo adolescentes o adultos (Straus, 1991 citado en Eddington y Shuman, 2005).

### **2.2.3. Teoría Actitudinal**

Muchos teóricos defienden la tesis de que el agresor o agresora lo es porque cree que es la forma adecuada de resolver los problemas o conflictos con su pareja. Este planteamiento ha recibido un fuerte apoyo empírico. En este sentido, muchos estudios incluyen un instrumento

para medir la aceptación de una actitud justificadora de la violencia en la pareja, así como aspectos como los celos, el nivel de conflicto entre ambos,... (por ejemplo, Bookwala, Frieze, Smith y Ryan, 1992 citado en Johnson y Ferraro, 2000; O'Keefe, 1998 citado en Próspero, 2006; Riggs y O'Leary, 1996 citado en Avery-leaf, Cascardi, O'Leary y Cano, 1997).

En general existe un claro consenso entre las diferentes teorías y modelos a la hora de afirmar que trabajar el cambio actitudinal es necesario para la prevención de la violencia en la pareja. Sin embargo, la controversia surge a la hora de determinar qué actitudes modificar. Así, por ejemplo, la opinión popular y la perspectiva feminista señalan la socialización en los roles de género como la clave del desarrollo de creencias masculinas que conducen a un abuso en la pareja (por ejemplo, Birns, Cascardi y Meyer, 1994 citados en Schewe, 2001). Sin embargo, en numerosos estudios la investigación no ha podido demostrar una relación estadísticamente consistente entre dichos roles de género y creencias masculinas con el ejercicio del abuso (Cano, Avery-Leaf, Cascardi y O'Leary, 1998; Curie, 1983; Sigelman, Berry y Wiles, 1984; Thompron, 1991).

Otras perspectivas ponen el acento en que la agresión tanto de chicos hacia chicas como a la inversa viene motivada por un deseo de control, debido a la asociación significativa hallada entre coerción-control y violencia en la pareja tanto en chicos como en chicas universitarios (Stets y Pirog-Good, 1990 citado en Schewe, 2001).

#### **2.2.4. Teoría de Desarrollo Social (Erickson, 1968)**

Esta teoría establece que existen dos tareas fundamentales a las que ha de hacer frente el adolescente: por un lado, el desarrollo de una identidad que lo distinga de sus padres y amigos, y por otro, la conformación de una relación de pareja caracterizada por la intimidad. Así pues, se entiende que intimidad e identidad se encuentran muy relacionadas. Los adolescentes con una identidad bien conformada y definida tenderán a tener relaciones de pareja más maduras y mutuamente beneficiosas (Tesch y Whitbourne, 1982 citado en Sharpe, 1999). En este sentido, podemos afirmar que las variables que se relacionan con la violencia en la pareja serían: una baja autoestima, un escaso sentido de la autoeficacia, unas relaciones con los amigos y compañeros negativas, una visión excesivamente romántica del amor, una relación de pareja codependiente y un interés de dominio o control de la pareja.

Por desgracia, esta explicación no deja de ser una exposición muy genérica sobre qué atributos se relacionan con la violencia de pareja, ya que precisamente lo que hay que determinar es de qué modo se produce un proceso causal de factores que llevan a ese resultado. De lo contrario, lo que tenemos es, simplemente, la idea general de que alguien que se siente incompetente, aislado y con ideas inadecuadas acerca del amor tendrá más probabilidades de implicarse en una relación violenta.

### **2.2.5. Teoría del Conflicto (Straus, 1979)**

Esta teoría sugiere que la violencia de pareja es el resultado de una escalada de conflictos entre ambos miembros de la pareja que les acaba metiendo en una espiral de violencia, cada vez más grave y frecuente. Esta explicación ha ganado protagonismo entre diversos autores como por ejemplo, Whitaker, Haileyesus, Swahn y Saltzam (2007), quienes han concluido a partir de sus estudios que la violencia recíproca, en la que tanto el chico como la chica son iniciadores de los episodios de abuso, es más la norma que la excepción.

Ahora bien, esta teoría no explicaría aquella violencia unidireccional, ejercida por un miembro de la pareja hacia el otro, normalmente el hombre hacia la mujer, en la que no existe el contraataque, sino la aceptación sumisa y la indefensión aprendida de quien se siente impotente y desesperanzado.

## **2.3. MODELOS SOCIOCULTURALES**

Estos modelos destacan la importancia de la estructura social y el modelo de socialización como factores que toleran y propician esta violencia, siendo ésta una consecuencia de la estructura de la sociedad global. Dentro de este modelo encontramos una serie teorías que pasamos a exponer (Eddington y Shuman, 2005).

### **2.3.1. La teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1959; Emery, 1989)**

Los teóricos sistémicos, a diferencia de las anteriores teorías, incorporan otros factores que pueden influir en la conducta violenta. Utilizan, cuando hablan de las familias, diferentes términos peculiares. Uno de ellos es “límites”. Los límites definen un sistema al determinar los elementos que le pertenecen. Así, una familia con “límites abiertos” es un sistema abierto al exterior, con amigos y contacto amplio con la comunidad, siendo lo opuesto el caso de una familia con “límites cerrados”. Aquí se considera a la familia como un sistema que procesa los estímulos que recibe (*in-puts*), y ante los cuales emite una respuesta (o *out-put*).

La teoría general de sistemas aplicada a la familia sugiere que se puede comprender el uso que hace una familia de la violencia atendiendo al modo en que se ajusta a las conductas violentas. En otras palabras, el uso de la violencia constituye una parte del conjunto general de *inputs* que son elaborados dentro de una familia de un modo particular.

El problema es que esta teoría no explica, precisamente, cuáles son las razones que están detrás de la creación de esos límites y los *in-puts* correspondientes.

### **2.3.2. La teoría del intercambio social (Goode, 1971)**

Esta teoría establece que las personas actuamos tanto para conseguir recompensas como para escapar de un castigo (Homans, 1967 citado en Eddington y Shuman, 2005). La conducta es el resultado de una evaluación calculada de los riesgos y las recompensas.

En lo que se refiere a la violencia de pareja esta teoría propone que cada miembro de la pareja ofrece beneficios al otro (amor, afecto, dinero, sexo,...) y éste responde con agradecimiento, amor o aprecio. Cuando un miembro de la pareja ejerce control sobre el otro para llegar al fin deseado y esta conducta no recibe consecuencias negativas por parte del otro miembro de la pareja, entonces quien ejerció control entiende que la violencia es una estrategia adecuada para controlar a su pareja y mantener su posición de dominio. Si las ganancias de actuar con violencia superan a los costes, entonces se producirá la conducta violenta.

Así pues, la teoría del intercambio establece que la conducta puede ser modelada mediante recompensas y castigos. En este sentido, las mujeres maltratadas se someten a los deseos de sus parejas con tal de evitar castigos (violencia). Del mismo modo, determinados actos afectuosos esporádicos provenientes del agresor actúan como refuerzo intermitente para la víctima, quien se mostrará complaciente para obtener tal refuerzo.

Esta teoría ha recibido apoyo empírico de un estudio llevado a cabo por Foshee, Bauman y Linder (1999) con alumnos de 14-15 años, en quienes observaron que eran proclives a ejercer violencia contra sus parejas cuando tenían expectativas positivas y pocas negativas derivadas de la conducta de abuso (Eddington y Shuman, 2005).

El problema con esta teoría es que las muestras de afecto también reciben recompensas en nuestra sociedad. De igual modo, sabemos que la empatía inhibe el uso de la violencia. La teoría del intercambio social fracasa a la hora de explicar por qué algunas personas buscan fundamentalmente el dominio mediante la violencia, en lugar del afecto mediante una conducta respetuosa.

### **2.3.3. La teoría del recurso (Teichman y Teichman, 1989)**

Esta teoría establece que el miembro de la pareja que ofrece más recursos dentro de la relación (ingresos, contactos sociales, prestigio, etc.) tiene un mayor poder de decisión. En este sentido, se considera que dado que los hombres, por lo general, tienen más recursos económicos, eso redundará en una mayor vulnerabilidad de la mujer. Ahora bien, también es cierto que aquéllos con menores recursos personales, económicos o sociales pueden acabar recurriendo a la violencia como un medio de controlar al otro, se trata de un recurso como defensa ante la frustración (Gelles, 1993 citado en Eddington y Shuman, 2005). Por el contrario, en aquellas relaciones donde prime la igualdad entre los miembros de la pareja es donde con menor probabilidad surgirá el abuso.

Por otra parte, las normas sociales que perpetúan la violencia como un medio para mantener el poder y el control contribuyen a que la violencia se siga ejerciendo. Así, por ejemplo, los niños aprenden que el uso de la fuerza está justificado en determinadas



circunstancias, de modo que la simple amenaza de abuso favorece el control (Eddington y Shuman, 2005).

Como vemos, el problema con esta teoría es que tanto si el hombre dispone de mayores recursos como si no respecto a su pareja, tiene la misma probabilidad de ejercer conductas abusivas. De modo que no se puede establecer una relación entre recursos y probabilidad de ejercicio del abuso, como pretendía originariamente esta teoría.

#### **2.3.4. Teoría Feminista (Dobash y Dobash, 1979; Yllo, 1993)**

Desde la teoría Feminista se subraya la importancia de una estructura social patriarcal en la etiología de la violencia de los hombres hacia las mujeres. Es decir, en la base de esta violencia encontramos una sociedad con una concepción androcéntrica y machista que divide arbitraria y rígidamente los papeles a desempeñar por hombres y mujeres y estipula las características diferenciales que han de tener. Así por ejemplo, desde la más tierna infancia se nos socializa para que cada sexo asumamos y representemos el papel que se nos ha asignado. En este sentido, a los chicos desde pequeños se les socializa en alcanzar la autosuficiencia económica, a no expresar sus sentimientos, a ser competitivos, a mostrar afición por los comportamientos de riesgo, y a ser fuertes y agresivos, para devenir en hombres que han aprendido a ejercer poder sobre la mujer, subordinando sus deseos, no escuchándola, y someténdola a su voluntad (Meras, 2003). La agresividad, en concreto, ocupa un elevado valor simbólico en el desarrollo de la identidad de los chicos porque se encuentra vinculada a la consecución de posiciones de poder y prestigio (Hernández y Casares, 2002); de ahí, que culturalmente aprueben más la violencia que las chicas (Kantor, 93 citado en Chen y White, 2004). Asimismo, estos chicos aprenden que su poder patriarcal es “natural” y que no puede ser cambiado (Meras, 2003).

Por su parte, a las chicas se las socializa para mostrar sacrificio y entrega, para dejarse conquistar, para adoptar un papel sumiso, y para anteponer las necesidades de los demás y sus deseos antes que los suyos propios ya que, de lo contrario, se convertirían en personas egoístas. Los roles establecen quién, cuándo y dónde debe hacerse cada cosa. Nadie, si no quiere estar marginado, escapa a esa categorización por sexos (Meras, 2003).

Esta perspectiva sociológica enfatiza la relación entre la desigualdad de poder basada en el género con el abuso de poder y control del hombre dentro de una relación de pareja. De modo que tener una actitud favorable y mostrar una fuerte adhesión a los roles y estereotipos tradicionales de género se relacionan con un mayor riesgo tanto del ejercicio de esta violencia (Burke, Stets y Pirog-Good, 1989 citado en Sharpe y Taylor, 1999), como de la asunción del rol de víctima que se involucra en esas relaciones violentas o con el hecho de dudar a la hora de abandonar a su pareja agresora (Nutt, 1999 citado en Chen y White, 2004).

Desde la perspectiva feminista se entiende que es imposible comprender la naturaleza de la violencia de género sin tener en cuenta el contexto social e ideológico dentro del cual se produce. De forma que cualquier explicación debe ir más allá de las características del agresor, de la víctima, de la familia y de la sociedad. En las raíces de la violencia contra las mujeres, adopte ésta una u otra forma, subyace la creencia de que éstas son inferiores a los varones y, por tanto, están sujetas a reglas de obediencia “debida” y sumisión. Esta creencia se conoce con el nombre de misoginia (Ekamunde, 2002).

Son muchos los tipos de violencia que la mujer sufre por el hecho de ser mujer. Entre los más frecuentes encontramos los “micromachismos”, llamados así porque son difíciles de detectar, inercias de discriminación de género que precisan un cambio de mentalidad y perspectiva para conocerlos. Son micromachismos el lenguaje sexista, no dejar tomar decisiones a la mujer, ocupar el espacio común, etc. (Zacarés, 2005).

Ahora bien, ¿por qué si somos la generación de mujeres mejor preparadas de la historia, y con menor adhesión a los roles tradicionales seguimos sufriendo en tan alto porcentaje abuso por parte de nuestras parejas? Autores como Piispa (2004), preguntándose algo parecido (en concreto: ¿por qué en Finlandia los jóvenes que han accedido a niveles de igualdad de oportunidades siguen cayendo víctimas de la violencia en la pareja?), ha comprobado que los más jóvenes, en consonancia con los cambios sociales acaecidos y la mayor atención que se ha prestado a la violencia de género, son más capaces de reconocer de una manera más abierta que sufren abuso por parte de sus parejas (Oliver y Valls, 2004). La realidad es que en los países del norte de Europa (especialmente en Escandinavia y Dinamarca) los roles tradicionales de hombres y mujeres han experimentado grandes cambios en el logro de la igualdad, sin embargo los datos sobre violencia de género señalan que en Dinamarca mueren en proporción más mujeres a manos de sus ex parejas sentimentales que en España (Barragán y cols., 2005).

Esta teoría nos propone la siguiente reflexión: a pesar de que las mujeres hemos conseguido la igualdad legal, hemos accedido a una formación equivalente y a veces superior a la de los hombres, sin embargo, las nuevas generaciones están repitiendo un proceso de socialización en el que las relaciones afectivas están marcadas por la violencia y esa será una pauta que se repetirá año tras año si no se ponen medidas. Parece ser que algo está fallando en la educación afectivo-sexual que damos a nuestros adolescentes ya que cada vez se acercan más a vivencias de desigualdad y violencia (Luengo, 2006). En este sentido, el Instituto de la Mujer, a través de las macroencuestas, está reflejando el significativo porcentaje de chicas jóvenes que están sufriendo esta violencia en nuestro país (Oliver y Valls, 2004).

Finalmente, hemos de destacar aquellos estudios empíricos que han avalado la perspectiva feminista. En concreto, autores como Dasgupta (1999), Stark (1996) y Straus

(1999) relacionaron la violencia del hombre hacia la mujer con las expectativas de roles de género tradicionales. El estudio de Good, Hepper, HillenbrandGunn y Wang (1995) relacionó la violencia del hombre hacia la mujer con la ideología masculina. Finalmente, Sullivan y Mosher (1990) relacionaron la violencia del hombre hacia la mujer con la hipermasculinidad, en concreto con las actitudes que apoyan el dominio masculino (Chen y White, 2004).

Recientemente, en el año 2004, se desarrolló la *Teoría de Poder de Género* (Pratto y Walker, 2004). Se trata de una teoría fundamentada en un modelo feminista pero más desarrollada. Según esta teoría la desigualdad de género, o diferencias de poder, que está a la base de toda forma de abuso en la pareja, se fundamenta en los siguientes pilares: a) la fuerza o violencia, tanto de tipo físico como psicológico (la amenaza con la violencia puede inducir al otro a cumplir con nuestras demandas); b) el control de los recursos básicos o poder económico; c) las obligaciones sociales (quien tiene más obligaciones sociales se encuentra en inferioridad respecto al otro); y d) la ideología o conjunto de creencias que justifican las diferencias de poder entre hombres y mujeres. El modelo predice una relación dinámica entre las diferentes bases de poder mencionadas.

Siguiendo este modelo encontramos cómo se explica la situación de inferioridad de la mujer respecto al hombre o desigualdades de género. En primer lugar, es obvia la diferencia entre hombres y mujeres respecto a la violencia o fuerza como base de poder. En segundo lugar, el acceso a los recursos es mayor para los hombres que para las mujeres (diferencias salariales, “techo de cristal” sufrido por las mujeres, etc.) En tercer lugar, existe una asimetría en las obligaciones sociales de hombres y de mujeres que hace que la obligación de proveer cuidados constituya el rol femenino por excelencia, lo que limita las posibilidades de las mujeres para acceder a otras bases de poder como, por ejemplo, los recursos económicos. En cuarto y último lugar, las ideologías imperantes en nuestra sociedad fomentan las diferencias entre sexos e impregnan creencias y prácticas sociales.

En España se ha adaptado esta teoría para estudiar las relaciones de poder dentro de una pareja que explican la violencia en la misma. Elena Morales Marente desde la Universidad de Granada ha hallado que existen diferencias probadas entre hombres y mujeres en las cuatro bases mencionadas por el modelo (Morales, 2007).

Las principales críticas a la perspectiva feminista son que este modelo no puede explicar la violencia de la mujer hacia el hombre, la violencia entre parejas homosexuales y el por qué sólo un pequeño porcentaje de hombres ejerce violencia contra las mujeres cuando la cultura está dominada por un patriarcado (Eddington y Shuman, 2005). Igualmente, esta teoría, no explica en profundidad por qué países donde es tan patente la igualdad entre hombres y mujeres, como los países nórdicos, sufren sin embargo una de las mayores tasas de violencia de pareja constatadas. Del mismo modo, tampoco esta teoría explica por qué las

nuevas generaciones están repitiendo estos patrones de abuso con sus parejas si nunca hasta ahora se había insistido tanto en la igualdad entre hombres y mujeres.

### **2.3.5. Teoría de la aceptación cultural de la violencia**

Baron y Straus (1989) establecieron que la violencia contra la mujer aumenta conforme la sociedad aprueba el uso de la violencia y la fuerza como medios adecuados con los que conseguir los fines deseados, cuando se normaliza dicha violencia en las relaciones humanas, y cuando se comparten y refuerzan valores y actitudes a favor de la violencia en la pareja. Sin embargo, esta perspectiva no explicaría por qué sólo un pequeño porcentaje ejerce esta forma de abuso (Eddington y Shuman, 2005).

## **2.4. MODELOS SISTÉMICOS**

Estos modelos ofrecen explicaciones de la violencia de género de tipo comprensivo. En este sentido, establecen que las situaciones de abuso se producen como resultado de una interacción dinámica entre factores personales, situacionales, relacionales, sociales, políticos y culturales, de modo que ya no hablaríamos de una causalidad, sino más bien de determinación recíproca. Cada uno de los factores es a su vez causa y efecto de los otros.

### **2.4.1. Teorías multidimensionales**

Son numerosos los autores que han desarrollado teorías multidimensionales. Estas teorías son el resultado de la combinación de varias teorías, muchas de las cuales han sido formuladas previamente. Gelles (1983) formuló una teoría que abarcaba tanto la “teoría del intercambio social” como la “teoría de la aceptación cultural de la violencia”. Esta teoría establece que la violencia es más probable cuando las recompensas ante esta conducta exceden a los costes. Así, la aprobación de la violencia por parte de la cultura aumenta las recompensas ante la conducta violenta, y al mismo tiempo el coste es mínimo, dado el carácter privado de la violencia y la negativa de las instituciones a intervenir. De modo que los hombres golpean a las mujeres sencillamente porque pueden hacerlo.

Asimismo, Schwartz y DeKeseredy (1997) formularon una teoría en la que se combinaban factores macro y microsociales para explicar la violencia contra las mujeres, en especial para explicar la agresión sexual a universitarias. El modelo establece que una estructura social patriarcal, el apoyo social de los iguales, el ser miembro de un grupo social, el consumo de alcohol, y la falta de disuasión, aumentan la probabilidad de la agresión sexual. La estructura social patriarcal le hace creer al hombre que es aceptable que las mujeres sean dominadas y controladas. El alcohol está presente en este modelo porque se considera vital en muchos grupos de jóvenes y a veces es utilizado para minimizar la resistencia de la mujer ante una agresión sexual. El grupo de amigos y de apoyo refuerza los valores del sistema patriarcal

con actitudes como “un hombre de verdad no se deja controlar por una mujer”, “el hombre se asegura de tener sexo cuando lo desea” o “un hombre no tolera ningún ataque a su masculinidad”. Finalmente, la falta de disuasión se debe a la oportunidad de cometer una agresión sexual durante una cita a una conocida sin que el delito sea perseguido, ya que el procesamiento resulta difícil. Así pues, tanto la estructura social como ciertos factores individuales son caldo de cultivo para las agresiones sexuales a las mujeres (Eddington y Shuman, 2005).

#### **2.4.2. Modelo biopsicosocial (Rosebaum, Geffner y Sheldon, 1997. Adaptado por Cáceres, 2007)**

Este modelo explica la violencia de pareja a partir de dos factores: el umbral de activación fisiológica ante una situación de estrés y los procesos cognitivos ligados al estado de activación. Es decir, por un lado, en las personas agresoras su umbral de activación fisiológica resultado de las diversas fuentes de estrés es más bajo, a veces por factores constantes como la personalidad y otras veces por factores coyunturales como el consumo de drogas; y por otro lado, debido a sus experiencias pasadas, su aprendizaje social o su tipología de personalidad adquieren una forma de actuar y de controlar sus procesos cognitivos cuando se encuentran en tal estado de activación, propiciadora de las conductas de abuso.

#### **2.4.3. Modelo contexto-situacional (Riggs y O’Leary, 1989)**

Se trata de un modelo comprensivo basado en la Teoría del Aprendizaje social (recordemos que esta teoría propone que las conductas son aprendidas a través de la observación e imitación de los demás, y que posteriormente se mantienen en nuestro repertorio conductual a través del refuerzo diferencial). Recibe el nombre de contexto-situacional porque propone una serie de variables o factores de riesgo de tipo contextual y situacional que el modelo identifica como relacionados empírica y teóricamente con el ejercicio de este tipo de abusos.

En concreto, los factores de riesgo contextuales propuestos por Riggs y O’Leary (1989) y citados por Luthra y Gidycz (2006) son los siguientes:

- ✓ *Exposición a violencia parental:* los niños expuestos a una violencia interparental aprenden que la violencia forma parte de las relaciones de pareja; de modo que de adultos son más proclives a ejercer abuso hacia su pareja.
- ✓ *Haber sufrido abuso por parte del padre/madre:* los niños expuestos a una disciplina cruel y severa desarrollan unas percepciones y creencias que favorecerán el ejercicio del abuso hacia una futura pareja.
- ✓ *Actitud justificadora de la violencia:* tener una actitud justificadora de la violencia aumenta la probabilidad de actuar de manera agresiva en las relaciones en general, y en las relaciones de pareja en particular.

- ✓ *Historia previa de ejercicio de abuso en otras relaciones:* las personas que se han comportado de manera agresiva con otras parejas, compañeros de clase, amigos o familiares son más proclives a ejercer abuso hacia su pareja (Riggs, 1993 citado en Luthra y Gidycz, 2006).

Los factores situacionales propuestos por Riggs y O'Leary (1989) son:

- ✓ *Consumo de alcohol u otras sustancias:* el alcohol y el consumo de otras sustancias aumentan la probabilidad de ejercer violencia hacia la pareja.
- ✓ *Ejercicio de abuso por parte de la pareja (haber sufrido violencia de pareja):* este modelo establece que haber sufrido violencia por parte de la pareja aumenta la probabilidad de comportarse de la misma forma agresiva. En este sentido, son diversas las investigaciones que han hallado que el uso de la violencia tiende a ser recíproco (Follingstand, Bradley, Laughlin y Burke, 1999 citado en Luthra y Gidycz, 2006).
- ✓ *Déficit en habilidades de resolución de problemas:* este modelo establece que aquellas personas con escasas habilidades para la resolución de conflictos o problemas son más proclives a ejercer abuso hacia su pareja.
- ✓ *Tener una relación de pareja con un fuerte compromiso obligado:* este modelo establece que cuanto mayor es el compromiso existente en una relación de pareja, en el sentido de que los miembros de la pareja se ven impelidos a mantenerse en ella más por obligación que por deseo, más probable resulta que uno ejerza violencia hacia su pareja.

Esta es una de las pocas teorías que han sido puestas a prueba a partir de alguna investigación. Luthra y Gidycz (2006) evaluaron el modelo teórico de Riggs y O'Leary (1989) a partir de una muestra de 200 estudiantes con edades comprendidas entre los 18-24 años y pertenecientes a los primeros cursos de Psicología en Estados Unidos. Los resultados revelaron un apoyo parcial al modelo teórico. Asimismo, se halló un ajuste diferente según sexos con este modelo, es decir, el modelo era más eficaz a la hora de predecir el ejercicio de abuso por parte de las chicas que por parte de los chicos. La explicación a este hecho la encontramos en que los factores incluidos en este modelo son de tipo situacional y contextual, y en este sentido, son numerosos los autores que señalan que la violencia ejercida por la chica está motivada por este tipo de factores, especialmente por “perpetración previa de violencia por parte de la pareja”, ya que, como advertimos anteriormente, gran parte de la violencia de las chicas es en defensa propia o como contraataque (Chase y cols, 1998; Stets y Pirog-Good, 1987, citados en Hettrich y O'Leary, 2007).

En concreto, los factores de riesgo que predecían la violencia de pareja en chicas eran los siguientes por orden de importancia: (1) el ejercicio de abuso por parte de la pareja; (2) el

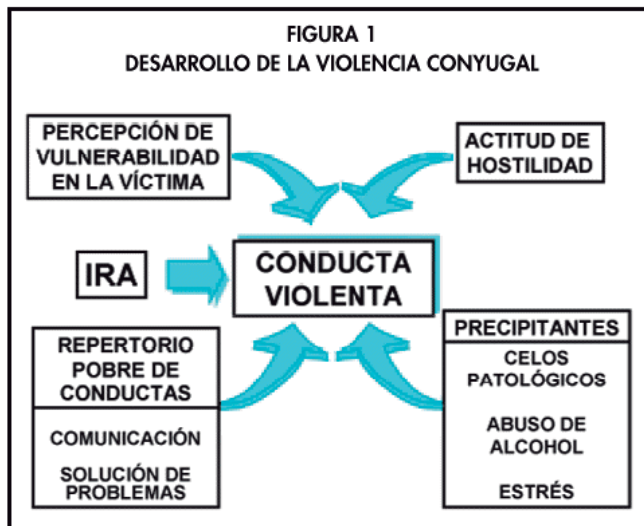
consumo de alcohol; (3) el haber sufrido abuso por parte del padre; y (4) el tener un déficit en habilidades de resolución de problemas. Las chicas que sufrían abuso por parte de su pareja eran 108 veces más proclives a ejercer violencia hacia su pareja en comparación con las que no lo habían sufrido. Este resultado demuestra que la violencia ejercida por las mujeres es más reactiva que la ejercida por los hombres.

Por su parte, los factores de riesgo que predecían este tipo de violencia en chicos por orden de importancia eran: (1) el consumo de alcohol; (2) el ejercicio de abuso por parte de la pareja; y (3) la duración de la relación. Como vemos, los únicos factores de riesgo compartidos por chicos y chicas fueron el consumo de alcohol y el haber sufrido abuso por parte de la pareja.

#### 2.4.4. Modelo de desarrollo de la violencia conyugal (Echeburúa, Fernández-Montalvo y de La Cuesta, 2001)

Echeburúa y cols (2001) consideran que el maltrato doméstico es resultado de un estado emocional intenso (la ira), que interactúa con unas actitudes de hostilidad, un repertorio de conductas deficitario (escasas habilidades de comunicación y de solución de problemas) y unos factores precipitantes (situaciones de estrés, consumo abusivo de alcohol, celos, etcétera), así como la percepción de vulnerabilidad de la víctima. Con el fin de favorecer la comprensión de esta teoría explicativa mostramos una representación gráfica de la misma.

Figura 1. Modelo de desarrollo de la violencia conyugal



Fuente: Echeburúa, Corral, Fernández-Montalvo y Amor (2004)

En la conducta violenta intervienen por tanto los siguientes componentes que se encuentran en interacción recíproca (Echeburúa y Corral, 1998):

- 1) *Una actitud de hostilidad*: ésta puede ser el resultado de estereotipos sexuales machistas en relación con la necesidad de sumisión de la mujer, o bien de la

existencia de celos patológicos, o de la legitimación subjetiva de la violencia como estrategia de solución de problemas.

- 2) *Un estado emocional de ira*: esta emoción que varía en intensidad, desde la suave irritación o molestia hasta la rabia intensa, y que genera un impulso para hacer daño, se ve facilitada por la actitud de hostilidad hacia la mujer y por unos estímulos generadores de malestar ajenos a la pareja (contratiempos laborales, dificultades económicas, etc.)
- 3) *Unos factores precipitantes directos*: el consumo abusivo de alcohol o de drogas, sobre todo cuando interactúa con las pequeñas frustraciones de la vida cotidiana en la relación de pareja, contribuye a la aparición de conductas violentas.
- 4) *Un repertorio de conductas deficitario*: en concreto, los déficit de habilidades de comunicación y de solución de problemas impiden la canalización de los conflictos de una forma adecuada. El problema se agrava cuando existen alteraciones de la personalidad, como suspicacia, celos, autoestima baja, falta de empatía afectiva, necesidad extrema de estima, etc.
- 5) *La percepción de vulnerabilidad de la víctima*: un hombre irritado puede descargar su ira en otra persona, pero suele hacerlo sólo sobre aquélla a la que percibe más vulnerable (una mujer, un niño, un anciano) y en un entorno –la familia– en que es más fácil ocultar lo ocurrido.
- 6) *Los logros obtenidos en las conductas violentas previas*: muy frecuentemente el hombre maltratador ha conseguido los objetivos deseados con los comportamientos agresivos anteriores. Es decir, la violencia puede ser un método sumamente efectivo y rápido para salirse con la suya. A su vez, la sumisión de la mujer puede quedar también consolidada porque, con un comportamiento claudicante, consigue evitar las consecuencias derivadas de una conducta violenta por parte de la pareja.

Todo ello junto con otras variables como la dependencia emocional, la presión social, el miedo al futuro, etc., perpetúan en el tiempo tipos de relación claramente no saludables.

#### **2.4.5. Modelos ecológicos integrados**

Son numerosos los autores que han adaptado el modelo original ecológico de Urie Bronfenbrenner (1979) a la violencia de pareja (por ejemplo, Corsi, Dohmen, Sotés, y Bonino, 1995; Heise, 1998). Una de las máximas exponentes es Lori Heise, quien desarrolló un modelo en el que consideraba las diversas influencias del entorno en el transcurso del desarrollo humano.

El modelo se construye a partir de cuatro grandes niveles de interacción, susceptibles de ser representados con círculos concéntricos. La utilidad del modelo es la visión integral del fenómeno al considerar la interacción (dinámica) de diversos factores que confluyen en el

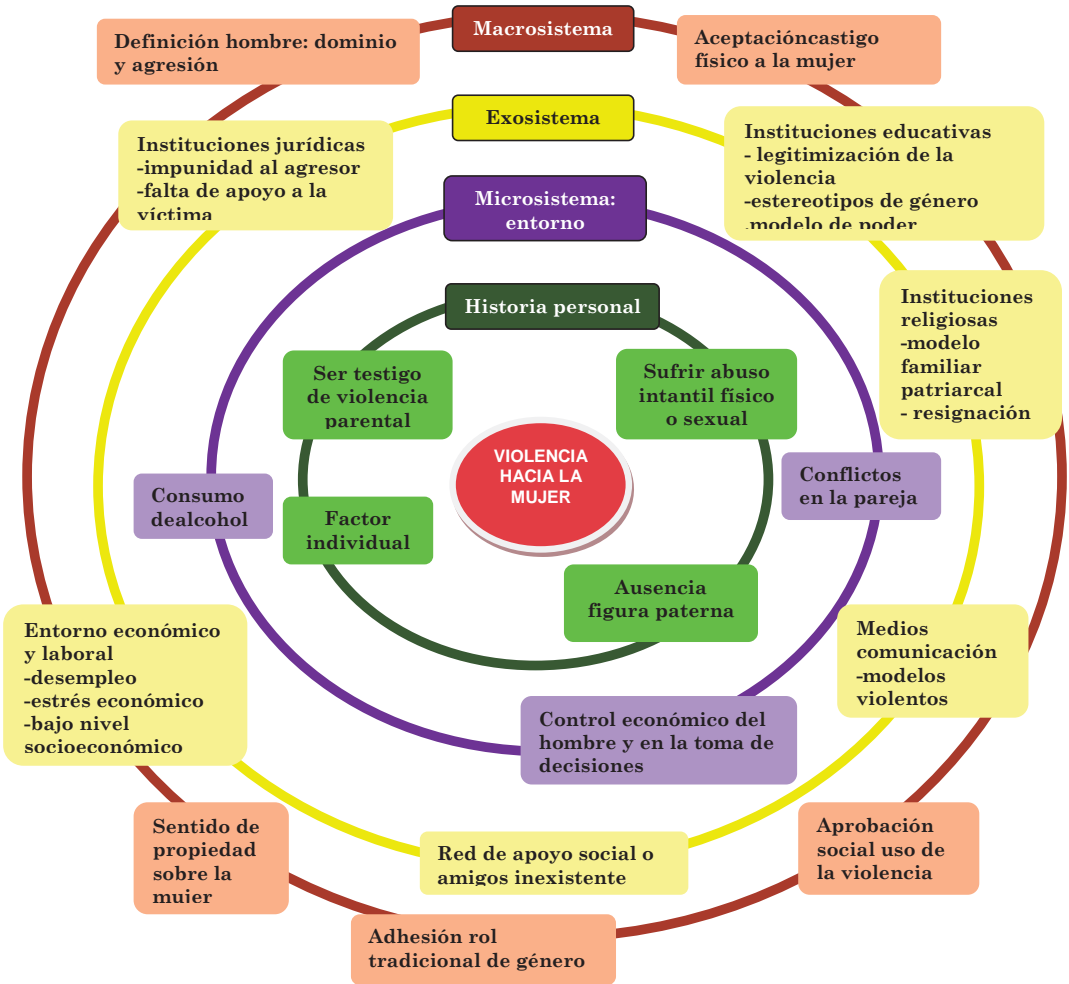


riesgo de violencia hacia la mujer, ubicando a cada uno de ellos en su ámbito de procedencia. En concreto, nos habla de cuatro niveles: historia personal, microsistema, exosistema, y macrosistema. La interacción de los factores de cada uno de estos niveles explica la violencia contra la mujer en la pareja. Con el fin de favorecer la comprensión de esta teoría explicativa mostramos una representación gráfica de la misma (v. Figura 2).

Dentro de la *historia personal*, Heise destaca tres factores de riesgo: ser testigo de violencia parental durante la infancia, sufrir abuso infantil físico o sexual, y la falta de una figura paterna consistente en el tiempo. Asimismo, también se hace referencia dentro de este nivel al factor individual con sus, a su vez, cuatro niveles de análisis:

- ✓ La dimensión conductual: la persona violenta suele adoptar conductas disociadas según si se encuentra en el ámbito público o privado. En el primero se muestra equilibrado, y en el segundo se comporta de modo amenazante y agresivo en general con su pareja.
- ✓ La dimensión cognitiva: la persona violenta presenta una percepción rígida y estructurada de la realidad. El agresor/a minimiza las consecuencias de su conducta agresiva, y sin embargo, maximiza la importancia de los estímulos que según el agresor provocan su violencia.
- ✓ La dimensión interaccional: la violencia en la pareja no es constante y permanente sino que se da por ciclos. Así por ejemplo, se pueden percibir los primeros indicadores de abuso durante el noviazgo, como son los intentos de control, y poco a poco se va instaurando una relación violenta caracterizada por periodos que transcurren entre la calma y el afecto hasta situaciones de extrema violencia.
- ✓ La dimensión psicodinámica: hace referencia a la dinámica intrapsíquica, en sus distintos niveles de profundidad (desde emociones, ansiedades y conflictos conscientes, hasta manifestaciones del psiquismo inconsciente). La persona agresora se caracteriza por la inexpresividad emocional, la baja autoestima, la escasa habilidad para la comunicación verbal de sus sentimientos, la resistencia al autoconocimiento y la proyección de la responsabilidad y de la culpa. Por su parte, la persona víctima de este tipo de violencia experimenta un conflicto entre la necesidad de expresar sus sentimientos y el temor a hacerlo por la reacción violenta de su pareja. Este temor y consiguiente represión puede llevarle a somatizar y a experimentar indefensión.

Figura 2. Modelo ecológico integrado



El *microsistema* se refiere a las relaciones que constituyen la red de vínculos más próxima a la persona. Dentro del microsistema la estructura básica es el entorno familiar. El microsistema abarca factores situacionales respecto al abuso como son el control económico del hombre y en la toma de decisiones, los conflictos en la pareja, y el consumo de alcohol. Con relativa frecuencia los antecedentes que emergen de la historia personal de quienes están involucrados en relaciones violentas muestran un alto porcentaje de contextos violentos en las familias de origen, favoreciendo un efecto de normalización de la violencia y, por tanto, el desarrollo de una actitud justificadora del abuso hacia la pareja.

El *exosistema* abarca factores presentes dentro de la estructura social formal e informal y las instituciones que tienen un impacto sobre la situación de abuso. Nuestros valores culturales –descritos en el macrosistema– se ven mediatizados a través del exosistema y a

partir de éste llegan a nosotros. Se trata de espacios que constituyen el entorno social más visible como son las instituciones educativas y religiosas, los medios de comunicación, y el entorno económico y laboral. Dentro de cada uno de ellos podemos hablar de factores que influyen en los malos tratos en la pareja. Así por ejemplo, el desempleo y el estrés económico o un bajo nivel socioeconómico; una institución educativa que legitima la violencia, reproduciendo estereotipos de género y un modelo de poder autoritario donde la violencia es una forma válida de resolver los conflictos; una institución religiosa que sostiene un modelo familiar patriarcal y propugna la resignación frente al maltrato familiar; los medios de comunicación que proponen modelos violentos que influyen en el desarrollo de actitudes justificadoras de la violencia; instituciones jurídicas que dejan impunes a quienes ejercen la violencia y no reconocen como tales a las víctimas o no las dotan con suficiente apoyo económico, social y psicológico; y una red de apoyo social o de amigos inexistente o caracterizada por presentar una actitud justificadora de la violencia en la pareja.

Finalmente, Heise define el *macrosistema* como el conjunto de valores culturales y creencias que tienen un calado en el resto de niveles. El macrosistema abarca factores como: una definición de hombre que comprende dominio y agresión, la adhesión a los roles tradicionales de género, sentido de propiedad sobre las mujeres, aceptación del castigo físico a la mujer, y aprobación social ante el uso de la violencia como medio para resolver los conflictos interpersonales. Un hombre socializado en un contexto patriarcal tendrá la absoluta convicción de que le corresponde el derecho de ser obedecido en su entorno familiar y que cualquier transgresión justificará el uso de la fuerza y de la violencia para restaurar el sistema.

En la actualidad la investigación se ha centrado en este tipo de modelos de carácter multidimensional y ecológico. El interés de estas teorías es poder ayudar en la predicción, intervención y desarrollo de políticas para acabar con la violencia de pareja (Eddington y Shuman, 2005).

## **2.5. TEORÍAS QUE EXPLICAN LOS MECANISMOS PSICOLÓGICOS POR LOS QUE SE PERMANECE EN UNA RELACIÓN AMOROSA VIOLENTA**

### **2.5.1. Teoría del ciclo de la violencia (Walker, 1979)**

Leonor Walker desarrolló esta teoría a partir de sus estudios sobre la indefensión aprendida. Estos estudios le llevaron a concluir que aquellas mujeres víctimas de un maltrato continuado e impredecible desarrollaban una percepción cognitiva de que eran incapaces de resolver o de controlar la situación en la que se encontraban y, por tanto, de que sus respuestas no tendrían ningún impacto sobre la situación de maltrato. Este fenómeno fue identificado como indefensión aprendida y era el causante de déficits cognitivos (bloqueo mental), afectivos (depresión, ansiedad, temor) y motivacionales (apatía), así como de una

merma en las habilidades de resolución de problemas. La indefensión aprendida llevaría a estas mujeres a la convicción de que no eran capaces de sobrevivir por sí mismas, por consiguiente se dificultaría el abandono de este tipo de relación (Eddington y Suman, 2005). Asimismo, Walter (1979) definió el *síndrome de la mujer maltratada* a partir del fenómeno de la indefensión aprendida. Este síndrome se caracterizaba por un patrón de componentes psicológicos que abarcaba síntomas del trastorno por estrés postraumático (recuerdos intrusivos, temor, ansiedad, problemas para dormir, hipervigilancia, etc.) y de la mencionada indefensión aprendida, es decir, una total desesperanza e incapacidad para manejarse en esa situación (Eddington y Shuman, 2005).

La teoría del ciclo de la violencia fue desarrollada en base a tres fases en las que la mujer, que sufría maltrato por parte de su pareja, experimentaba indefensión aprendida, lo que a su vez le llevaba a mantenerse en esa circularidad de violencia (v. Figura 3). Estas tres fases son: la fase de tensión, de explosión o agresión, y de reconciliación o luna de miel (Garrido, 2003).

En la primera etapa de *generación de tensión* se produce un gradual escalamiento de la tensión, manifestada por actos específicos de abuso verbal y físico de menor gravedad y unos intentos vanos por parte de la mujer de aplacar la ira de su pareja que acaban causando una fricción *in crescendo*. La segunda etapa, la de la *explosión o agresión*, ocurre cuando los esfuerzos de la mujer por aliviar la situación han fracasado; en esta etapa estalla la violencia, se produce la agresión psíquica, física y/o sexual. Esta fase puede durar unos minutos u horas, y, en algunos casos, días. Suele ser en esta etapa cuando la mujer denuncia la agresión. En la última etapa, fase de *reconciliación o luna de miel*, la violencia y tensión han cesado y abarca todos los intentos del agresor por restaurar la situación mediante promesas acerca de que no volverá a agredirla, que la ama, le expresa su arrepentimiento, etc. Estas acciones funcionan como refuerzo positivo para la mujer, quien vuelve a ver a la persona de la cual se enamoró y a creer erróneamente que esa “luna de miel” será duradera o para siempre, y que si volviese a tener otro acceso de violencia ella podría llegar a cambiarlo. Sin embargo, no ocurre así y a la fase de luna de miel le sigue de nuevo la de tensión, y así comienza el ciclo otra vez. Con el tiempo, la fase de luna de miel será más breve hasta que llegue a ser inexistente y la violencia aumentará en gravedad y frecuencia. Si en la fase anterior se solían poner las denuncias, en ésta se suelen retirar.

Figura 3. Las fases del ciclo de la violencia en tres etapas

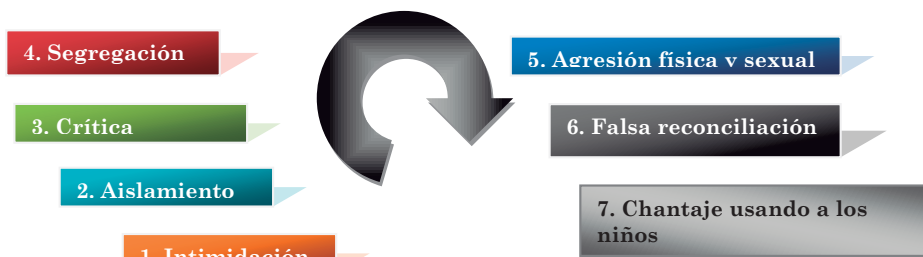


Walker, 1979

Como vemos las fases tienen un carácter cíclico, dado que cuando se alcanza la fase de calma o reconciliación con el tiempo se reinicia el ciclo de violencia, siendo cada vez más breve la fase de reconciliación y más duraderas las de maltrato.

Este modelo se ha ido refinando con el tiempo y extendiéndose de tres etapas originales a siete etapas actuales (Baldry, 2002, p. 92 citado en Garrido, 2003). Así, la teoría del ciclo de la violencia en siete etapas quedaría definida en los siguientes términos: al comienzo, el agresor no suele actuar de modo agresivo; prefiere la humillación, la violencia psíquica, minar la autoestima de la mujer. Las víctimas se sienten como atrapadas en una tela de araña; se van aislando de la realidad, y empiezan a ver las cosas como su pareja quiere que las vea. Es una erosión constante que llega a crear dependencia psicológica en la víctima, porque ella empieza a creer que no está capacitada para controlar su propia vida (v. Figura 4).

Figura 4. Las fases del ciclo de la violencia en siete etapas



Garrido, 2003

En la primera fase, la de *intimidación*, el objetivo del agresor es generar un estado constante de miedo en la víctima. La controla, acosa, amenaza, coacciona,... y tiende a decirle que lo hace porque la ama con locura y que le perdona los celos que muestra. Sin embargo, la rueda ya se ha iniciado, y ahora sigue con la siguiente fase, la del *aislamiento*, donde la separa de amigos y familiares, puede impedirle ir a clase, a trabajar o acudir a reuniones sociales, o controlarle hasta el último minuto que tarda en llegar a casa. La siguiente fase es la de la *crítica constante*, en esta fase cualquier cosa que diga es un sin sentido; el agresor emplea

ahora con intensidad el abuso psíquico y la víctima desarrolla un sentimiento de falta de poder (“desamparo o indefensión aprendida”) que le impide reaccionar. Si no cuenta con el apoyo de amistades, familiares o de sus propios estudios, entrará en la siguiente fase donde literalmente se produce una *segregación* de la vida cotidiana donde el sentido de una vida autónoma y responsable se pierde. Si ella, en un esfuerzo nacido del instinto de supervivencia, intenta reaccionar u oponerse a los designios de su pareja, es muy probable que provoque un “castigo merecido” por rebelarse. Es la etapa de la *agresión física y sexual*. Es el inicio de las bofetadas, los empujones, las patadas, las palizas..., y de las relaciones sexuales forzadas.

Poco después viene la *falsa reconciliación*, equivalente a la etapa de luna de miel, comentada anteriormente. La mujer duda, porque quiere creer que, por fin, esta vez él va a ser una persona cariñosa y respetuosa con ella de verdad. Y de hecho él procura colaborar en esa impresión: atiende a los niños, procura cooperar en las tareas del hogar, tiene detalles especiales, etc. Pero cuando la mujer está de nuevo confiada empieza otra vez el ciclo de violencia. El agresor se cuida de que ella entienda que “él se ve obligado a tratarla así por su culpa”, “por provocarle”. La última etapa suele incluir *el chantaje empleando a los niños*; el agresor dice que le va a quitar su custodia, o peor aún, explícita o implícitamente amenaza con dañar a los hijos.

### **2.5.2. Teoría de la unión traumática (Dutton y Painter, 1981)**

Se denomina unión traumática al desarrollo de una unión emocional entre dos personas donde una de ellas amenaza, golpea, maltrata o intimida intermitentemente a la otra.

Dutton y Painter (1993) afirman que la mujer maltratada suele volver a su relación de maltrato debido a que en el periodo de separación se reduce el miedo inicial, manifestándose inmediatamente la dependencia emocional hacia su pareja. Los períodos intermitentes en los que el agresor se muestra agradable refuerzan el vínculo que la víctima tiene con él. Este es el momento en que ella es más vulnerable.

### **2.5.3. Teoría de la trampa psicológica (Brockner y Rubin, 1985)**

Esta teoría postula que una mujer se mantiene en la relación violenta de pareja por una meta: conseguir que la relación funcione. Es tal su afán y sentido de la responsabilidad para intentar lograrlo, que llegará a creer firmemente que ella puede cambiar esa situación convirtiendo su relación en un vínculo armonioso. Así pues, en el momento que se encuentre con dificultades intentará ignorarlas e invertirá más tiempo y esfuerzo por alcanzar la ansiada armonía. Esto, junto al hecho de haber invertido tanto previamente, la mantendrá en su empeño de continuar, dado que considera que no puede retirarse en ese momento cuando tanto esfuerzo ha supuesto para ella. Este proceso recibe el nombre de “trampa psicológica” (Ekamunde, 2002).

#### **2.5.4. Teoría de la conducta planeada (Ajzen, 1985)**

Esta teoría establece que antes de realizar una conducta se valoran las implicaciones o consecuencias de dicha conducta. En concreto, y en relación a la decisión de permanecer o no en una relación de abuso, la teoría de la conducta planeada predice que una mujer víctima de maltrato será más proclive a abandonar su relación si percibe que hacerlo traerá consigo consecuencias positivas, si percibe que es capaz o puede abandonar la relación, y si las personas significativas y cercanas para ella desean que termine la relación violenta y ella quiere satisfacer la demanda que le hacen.

#### **2.5.5. Teoría del proceso en la toma de decisiones de las mujeres en situaciones de violencia (Choice y Lamke, 1997)**

Esta teoría es el resultado de la integración de tres de las teorías anteriormente descritas, como son la teoría del ciclo de la violencia y la indefensión aprendida, la teoría de la trampa psicológica, y la teoría de la conducta planeada.

Esta teoría postula que en la decisión de una mujer de permanecer o no en una relación abusiva, ésta se va a plantear dos preguntas fundamentales que se van a ver influidas por una serie de variables. Estas preguntas son: ¿estaré mejor si me marchó? y ¿podré hacerlo?

La primera pregunta se verá influida por las siguientes variables:

- ✓ *El grado de satisfacción con su relación de pareja:* la mujer se sentirá satisfecha si considera que los beneficios superan a los costes en su relación de pareja y será más proclive a sentirse satisfecha si su nivel de exigencia es más bien bajo.
- ✓ *La percepción subjetiva respecto a lo recuperable de lo invertido:* este factor es de tal importancia que aunque una mujer se sienta insatisfecha con su relación puede decidir continuar si considera que su inversión en esa relación es irrecuperable.
- ✓ *Calidad de las alternativas:* este factor hace referencia a si la mujer contempla otras alternativas a la de permanecer con su pareja, así como la calidad que les otorga. Así, por ejemplo, si una mujer valora cómo será su vida en un recurso residencial para mujeres víctimas de malos tratos y piensa que no va a ser feliz allí (deberá convivir con personas que no conoce, bajo estrictas normas, perderá la intimidad, etc.), sin duda, dichas valoraciones influirán en su decisión de no abandonar a su pareja violenta.
- ✓ *Normas subjetivas:* este factor hace referencia al efecto que tienen las percepciones de las personas significativas para la mujer sobre su relación de pareja y a la intención de la mujer de satisfacer los deseos de estas personas. En concreto, estas personas cercanas y significativas para la mujer podrían animarla a permanecer en la relación si tienen relaciones semejantes a la de ella, si consideran que es el marido “perfecto”, o si consideran que no podrá encontrar a nadie mejor.

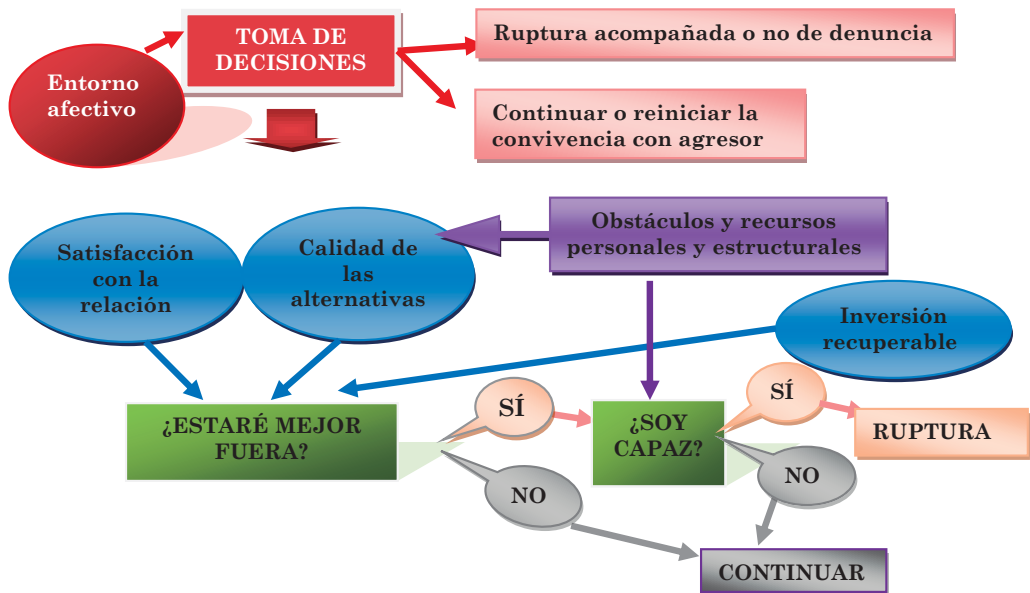
Si tras tener en cuenta estas cuatro variables la mujer decide que su calidad de vida mejorará si se marcha de esa relación, entonces se hace una segunda y tercera pregunta ¿seré capaz de hacerlo? y ¿me merecerá la pena todo el esfuerzo que tendré que poner en marcha? Es decir, ¿mi inversión será recuperable? Estas preguntas se verán a su vez influidas por la percepción de la mujer respecto a sus recursos y barreras tanto personales como estructurales.

En cuanto a los *recursos y barreras personales* nos encontramos con la barrera que supone el sentimiento de indefensión aprendida resultado del maltrato sufrido. La desesperanza, la baja autoestima y el escaso sentido de autoeficacia puede inhibir su conducta de huida, aun incluso cuando desee llevarla a cabo. Asimismo, como recurso personal principal encontramos el sentido de autoeficacia para poder abandonar la relación y recuperar de nuevo su dignidad.

En cuanto a los *recursos y barreras estructurales* nos encontramos con que el desempleo, la falta de medios económicos, el no tener dónde acudir porque se carece de apoyo social, o la ineficacia de los recursos asistenciales son barreras de tipo estructural que inhiben la conducta de huida de la mujer (Choice y Lamke, 1997).

A continuación presentamos un esquema de esta teoría.

Figura 5. Esquema de la teoría del proceso en la toma de decisiones de las mujeres en situaciones de violencia (Choice y Lamke, 1997)





### **2.5.6. Teoría del estrés y situación de malos tratos (Hotaling y Straus, 1980)**

Esta teoría postula que las mujeres que se encuentran dentro de una relación de maltrato experimentan no sólo el estrés provocado por cada incidente de maltrato, sino además, la tensión producida por la anticipación de posibles incidentes futuros de victimización. La mujer conoce que la violencia aumentará si decide abandonar la relación, de modo que ese estrés continuado inhibe la respuesta de huida. Incluso aun cuando decide abandonar la relación existe una probabilidad significativa de que retome la relación por miedo. En este sentido, un gran número de aquellas mujeres que finalmente se han decidido a abandonar la relación de abuso afirman que viven bajo la amenaza de daño, maltrato o muerte por parte de sus ex parejas (Ekamunde, 2002). Esto puede llevarles a retomar la relación o mantenerse en ella por el estrés tan significativo que genera el acoso de la pareja agresora.

## **2.6. CONCLUSIONES**

- Hasta la fecha no se han desarrollado modelos explicativos de la violencia de pareja específicos para población adolescente, de modo que se han tomado prestados de la población adulta.
- Los modelos biológico-psicopatológicos establecen que los agresores presentan un perfil psicopatológico caracterizado por: hostilidad, narcisismo, baja autoestima, celos patológicos, necesidad de poder, déficit en habilidades sociales, dependencia emocional, impulsividad, control de afectos, ansiedad, depresión, apego inseguro y consumo de sustancias. Si todo el peso explicativo recae en este perfil se exime al agresor de su responsabilidad y además no tiene en cuenta factores socioestructurales necesarios para comprender este tipo de violencia.
- Los modelos psicosociales establecen que a través de la observación y de la experiencia directa con la violencia en personas significativas para nosotros, aprendemos normas de relación inadecuadas y justificadoras de la violencia. Sin embargo, no podemos ser deterministas ya que influyen otras variables que hacen que no siempre ocurra lo que propugna el modelo psicosocial.
- Los modelos socioculturales ponen el énfasis explicativo en una estructura social caracterizada por una tolerancia a la violencia que lo impregna todo, y algunas teorías, como la feminista, van más allá y establecen que esa estructura tiene carácter patriarcal y se caracteriza por una desigualdad de poder entre hombres y mujeres manifestada a través de estereotipos y roles tradicionales de género que están a la base de la violencia ejercida por el hombre contra la mujer.
- Los modelos que disfrutan de una mayor aceptación son los ecológicos que resultan de la interacción dinámica de múltiples factores de riesgo (historia familiar, características de personalidad, valores y creencias culturales, instituciones formales e

informales, amigos, actitudes ante la violencia) comprendidos en los sistemas individual, microsistema, exosistema y macrosistema y que son una combinación de las teorías anteriormente mencionadas.

- La investigación ha desarrollado teorías explicativas del por qué permanece la mujer en una relación de abuso, descubriendo algunas claves al respecto, como que la mujer experimenta una indefensión aprendida que la lleva a un sentimiento de desesperanza e ineficacia para huir; que su miedo y estrés continuado saben que aumentará con su huida, lo que les lleva a inhibir esa respuesta; que en una relación de abuso la mujer vive momentos de felicidad y cese de la violencia que funcionan como un refuerzo intermitente que alimenta la esperanza irreal de que el agresor puede dejar de serlo, especialmente cuando existe una fuerte dependencia emocional hacia él; y que probablemente la mujer no vea alternativas o crea que el esfuerzo invertido para abandonarle no le va a compensar.

A continuación presentamos unas tablas resumen (Tabla 9 –I, II, III– y Tabla 10) de las diferentes teorías expuestas, tanto de las explicativas de la violencia de pareja, como de las explicativas de la permanencia de la mujer en una relación de abuso. En concreto, se expondrán los autores de la teoría, sus ideas principales y si han recibido críticas al respecto.

Tabla 9 (D). Resumen de las teorías explicativas de la violencia de pareja

NOMBRE	AUTOR	IDEAS PRINCIPALES	CRÍTICAS
<b>MODELOS BIOLÓGICO-PSICOPATOLÓGICOS</b>			
<b>Teoría del Afecto y del Apego inseguro</b>	Hazan y Shaver, 1987	Los agresores presentan un perfil psicopatológico: hostilidad, narcisismo, baja autoestima, celos patológicos, necesidad de poder, déficit en habilidades sociales, dependencia emocional, impulsividad, control de afectos, ansiedad, depresión, apego inseguro y consumo de sustancias	Exime al agresor de su responsabilidad No tiene en cuenta factores socioestructurales
<b>Teoría de la provocación de la víctima</b>		La víctima busca activamente un hombre con el perfil de un agresor La víctima es responsable de la violencia que sufre porque elige a esa pareja y porque no escapa de ese ciclo de violencia	Responsabiliza a la víctima del abuso sufrido por su pareja
<b>Teoría Psicodinámica</b>	Gondolf, 1985	El agresor proviene de una familia caracterizada por malos tratos, vivencia que de manera inconsciente le lleva a replicar dichos abusos en sus relaciones.	Exime al agresor de su responsabilidad y niega su capacidad de raciocinio.
<b>MODELOS PSICOSOCIALES</b>			
<b>Teoría del Aprendizaje Social</b>	Bandura (1987) Akers (2006)	A través de la observación y de la experiencia directa con la violencia en personas significativas para nosotros, y de observar las consecuencias que ésta tiene aprendemos normas de relación inadecuadas y justificadoras de la violencia	Expone que ser testigo de violencia familiar o sufrir abuso en ella es un factor determinista de verse involucrado en una relación de pareja violenta
<b>Transmisión intergeneracional de la violencia</b>	O'Leary (1988)	El ser testigo de violencia interparental y haber sufrido abuso intrafamiliar son factores de riesgo muy significativos para verse involucrados en relaciones de pareja violentas	Expone que ser testigo de violencia familiar o sufrir abuso en ella es un factor determinista de verse involucrado en una relación de pareja violenta
<b>Teoría del Desarrollo Social</b>	Ericsson (1968)	Cuando se tienen dificultades con las tareas evolutivas como desarrollar una identidad difusa y problemas con la intimidad el riesgo de verse involucrado en una relación de pareja violenta es muy significativo	No determinan el modo en el que se produce un proceso causal de factores que llevan a la violencia.
<b>Teoría del Conflicto</b>	Straus, 1979	La escalada de conflictos aumenta el riesgo de desarrollar una espiral de violencia cada vez más grave, dando lugar a la violencia común de pareja	No explica la violencia unidireccional o terrorismo íntimo
<b>Teoría Actitudinal</b>		La actitud justificadora de la violencia está a la base de la violencia.	107

Tabla 9 (II). Resumen de las teorías explicativas de la violencia de pareja

NOMBRE	AUTOR	IDEAS PRINCIPALES	CRÍTICAS
MODELOS SOCIOCULTURALES			
Teoría General de Sistemas	Emery, 1989	La violencia es el resultado del procesamiento de los in-puts que llegan del exterior a una familia que se comporta con límites cerrados	No explica ni la razón para la creación de los límites ni los in-puts correspondientes
Teoría del Intercambio social	Goode, 1971	La violencia de pareja es más probable cuando el agresor tiene expectativas de altos beneficios y escasos costes tras la violencia	No explica por qué algunas personas buscan el dominio mediante la violencia en lugar del afecto mediante una conducta respetuosa.
Teoría del Recurso	Teichman y Teichman, 1989	Quien tiene más recursos en la pareja tiene más poder, y ese poder o desigualdad hace probable el abuso, sobre todo si socialmente se justifica la violencia para recuperar el poder perdido.	No explica por qué si no tienes recursos también se puede ejercer abuso como una forma de afrontar la frustración
Teoría Feminista /Modelo Poder de Género	Dobash y Dobash, 1979 Pratto y Walter, 2004	-A la base de la violencia contra la mujer está una sociedad patriarcal que se manifiesta en estereotipos y roles tradicionales de género que destacan el poder y supremacía del hombre sobre la mujer -La violencia contra la mujer se explica por la desigualdad de poder entre sexos determinada por: la mayor fuerza, el mayor acceso a los recursos económico, las menores obligaciones sociales y una ideología que respalda ese poder diferencial.	No explica la violencia de la mujer hacia el hombre. No explica por qué si todos los hombres están bajo una cultura patriarcal sólo unos pocos ejercen violencia No explica por qué en lugares donde existe la igualdad entre sexos sigue existiendo la violencia en la pareja.
Teoría de la Aceptación Cultural de la Violencia	Baron y Straus, 1989	La violencia contra la mujer se nutre de la mayor tolerancia hacia la violencia que existe en la sociedad, de modo que se naturalizan prácticas de abuso en una pareja	No explica por qué sólo un porcentaje está involucrado en relaciones de abuso si todos estamos bajo la misma cultura y sociedad

Tabla 9 (III). Resumen de las teorías explicativas de la violencia de pareja

NOMBRE	AUTOR	IDEAS PRINCIPALES
<b>MODELOS SISTÉMICOS</b>		
<b>Teorías Multidimensionales</b>	<p>Gelles, 1983</p> <p>Schwartz y DeKeseredy, 1997</p>	<p>-La violencia de pareja es el resultado de unas recompensas que exceden a los costes en el ejercicio del abuso y una aprobación cultural hacia éste.</p> <p>-Los malos tratos en la pareja son el resultado de una desigualdad de género y unos estereotipos de género en los que se vincula violencia a la identidad masculina más una estructura de poder que se crea en una relación de pareja</p> <p>-Las agresiones sexuales a una pareja son el resultado de una estructura social patriarcal, unos amigos que refuerzan esa ideología, un consumo de drogas, y la falta de castigo hacia esa conducta violenta</p>
<b>Modelo biopsicosocial</b>	Rosebaum, Geffner y Sheldon, 1997	El abuso en la pareja es el resultado de un umbral más bajo para la activación fisiológica ante estresores que afecta a procesos cognitivos y comportamientos que son resultado de la personalidad y de las experiencias vividas
<b>Modelo contextual-situacional</b>	Riggs y O'Leary, 1989	La violencia de pareja es el resultado de factores contextuales y situacionales como: la exposición a la violencia interparental; haber sufrido abuso infantil; tener una actitud justificadora de la violencia; haber ejercido violencia a otras personas significativas; consumir drogas; haber sufrido violencia de pareja; déficit en habilidades de resolución de conflictos y tener un fuerte compromiso obligado con la pareja.
<b>Modelo de desarrollo de la violencia conyugal</b>	Echeburúa, Fernández-Montalvo, La Cuesta, 2001	La violencia contra la mujer es el resultado de los siguientes factores: actitud hostil, ira, déficit en habilidades de comunicación y resolución de conflictos; estrés; celos; consumo de drogas; expectativas de refuerzo tras la violencia; y percepción de vulnerabilidad en la víctima.
<b>Modelo ecológico integrado</b>	Heise, 1998	La violencia en el contexto de pareja es el resultado de la interacción dinámica de múltiples factores de riesgo comprendidos en los sistemas individual, microsistema, exosistema y macrosistema, como por ejemplo: la historia familiar, características de personalidad, valores y creencias culturales, instituciones formales e informales (medios de comunicación, sistema de justicia, sistema educativo, etc.), amigos, actitudes ante la violencia, etc.

Tabla 10. Resumen de las teorías explicativas sobre la permanencia de la mujer en una relación de maltrato

NOMBRE	AUTOR	IDEAS PRINCIPALES
Teoría del Cielo de la Violencia	Walker, 1979	La violencia se desarrolla a lo largo de tres fases cíclicas: fase de acumulación de la tensión, fase de explosión de la violencia, y finalmente, fase de reconciliación. A través de ellas la víctima experimenta indefensión aprendida, es decir sentimiento de impotencia, desesperanza, e ineficacia para escapar de la relación de abuso. Asimismo, el refuerzo intermitente de la fase de reconciliación le hace “engancharse” emocionalmente, todavía más a su agresor.
Teoría de la Unión Traumática	Dutton y Painter, 1993	El maltrato intermitente hace que en la fase en la que no hay violencia se reduce el temor en la víctima y aumenta la dependencia emocional hacia el agresor, lo que refuerza el vínculo e inhibe su huida.
Teoría de la Trampa Psicológica	Brockner y Rubin, 1985	La víctima desea con todas sus fuerzas que la relación funcione, por su sentido de la responsabilidad respecto a ella y dependencia emocional, y cree erróneamente, que con su esfuerzo puede conseguirlo, esto se convierte para ella en una “trampa psicológica”
Teoría de la Conducta Planeada	Ajzen, 1985	La decisión de abandonar la relación de abuso será más probable si la mujer percibe que hacerlo traerá consigo consecuencias positivas, si percibe que es capaz o puede abandonar la relación, y si las personas significativas y cercanas para ella desean que abandone esa relación y ella quiere satisfacer esa demanda que le hacen.
Teoría del proceso en la toma de decisiones de las mujeres en situaciones de violencia	Choice y Lamke, 1997	La decisión de permanecer en una relación de abuso va a depender de: la satisfacción con la relación, la calidad de las alternativas, su percepción respecto a lo invertido y si resultará recuperable, lo que deseen las personas significativas para ella y los recursos y barreras tanto personales como estructurales que la mujer perciba de cara a valorar si será capaz de abandonar la relación o no.
Teoría del Estrés y situación de Malos tratos	Hotelling y Straus, 1980	La mujer experimenta una ansiedad anticipatoria por su expectativa de futuros episodios de abuso, asimismo, conoce que la violencia aumentará si decide abandonar la relación de modo que ese estrés continuado inhibe la respuesta de huida.

# CAPÍTULO III. LA VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES: EL PERFIL DE VÍCTIMA Y AGRESOR

## INTRODUCCIÓN

En este capítulo llevaremos a cabo una compilación de los distintos factores de riesgo de ejercer la violencia de pareja y de sufrirla, tanto en chicos como en chicas adolescentes, identificados por la investigación más actual. El objetivo es proporcionar el perfil que con mayor probabilidad hallamos en los jóvenes más proclives a involucrarse en una relación de pareja caracterizada por la violencia.

### 3.1. PREDICCIÓN Y FACTORES DE RIESGO

Los factores de riesgo, en este contexto, se entienden como atributos asociados con una mayor probabilidad de sufrir y/o ejercer abuso en la pareja (Sugarman y Hotaling, 1989 citado en Harned, 2002). Estos marcadores de riesgo no son necesariamente factores causales, sólo lo serán si el estudio llevado a cabo es longitudinal y en el caso de poder controlar toda posible variable extraña. Por lo tanto, cuando hablamos de factores de riesgo entendemos éstos como correlaciones que podrían ser causa, efecto o incluso resultado de una tercera variable. En este sentido, pueden ser variables con implicaciones para la prevención primaria, o consecuencias o resultados del abuso con implicaciones para el tratamiento (Sugarman y Hotaling, 1989 citado en Harned, 2002).

A pesar de la relevancia de su estudio por las implicaciones arriba mencionadas, el estudio de los factores de riesgo no cuenta con la aprobación de todos los sectores. Algunos autores pertenecientes a sectores más radicales afirman que los investigadores que se centran en el estudio de las características de las víctimas, las consideran en cierta forma responsables del abuso sufrido (por ejemplo, Dekeseredy y Schwartz, 1998 citado en Harned, 2002). La controversia queda resuelta gracias a la pronunciación de algunos investigadores, como el caso de los creadores de la Encuesta Nacional de Mujeres (*National Womens Survey*) quienes afirmaron que *“mientras quede claro que los agresores son los que tienen la responsabilidad moral de sus actos violentos es adecuado investigar si ciertas características de las víctimas aumenta su riesgo de ser atacadas”* (Kilpatrick, Resnick, Saunders y Best, 1998 p.163, citado en Harned, 2002).

La investigación en factores de riesgo, si bien ha sido prolifera, adolece de falta de rigor teórico y metodológico. Señalamos a continuación algunos aspectos a tener en cuenta.

En primer lugar, en capítulos anteriores se expuso la necesidad de contemplar en los diversos estudios de prevalencia los posibles distintos patrones existentes de relaciones de pareja violentas, para así valorar el contexto en el que se producían esos episodios de abuso y

dar cuenta de las tasas de prevalencia diferenciales en función del patrón de abuso que se estuviese evaluando. Al igual que en estos estudios de prevalencia, autores como Macmillan y Gartner (1999) (citado en Johnson y Ferraro, 2000) y Sharpe y Taylor (1999) también han demostrado que resulta esencial contemplar las tipologías de Johnson para analizar los factores de riesgo de la violencia en la pareja. En este sentido, si llevamos a cabo análisis multivariados para analizar factores de riesgo relacionados con estas tipologías, encontramos que los primeros van variando en función del tipo de violencia en la pareja de la que hablemos (Johnson y Ferraro, 2000). Sin embargo, si bien esto sería lo deseable con el fin de ser más rigurosos en nuestras intervenciones la realidad es que todavía no se ha hecho un estudio con estas características. Es más, autores como Sharpe y Taylor (1999) advierten de que si las variables individuales analizadas como posibles factores de riesgo no resultan significativas en su relación con el abuso en la pareja es, precisamente, porque no se ha diferenciado en los estudios la violencia bidireccional y unidireccional en las relaciones de pareja.

En segundo lugar, algunos autores advierten de que la mayoría de los estudios sobre factores de riesgo son de corte transversal y evalúan predictores próximos de este tipo de violencia, de modo que otros más lejanos en el tiempo que requerirían de un estudio longitudinal son obviados (Schewe, 2001).

En tercer lugar, la investigación también nos señala que apenas se contemplan en los estudios la diferenciación de estos factores de riesgo en función del sexo y quienes sí lo hacen no explicitan los motivos de dichas diferencias entre los factores. Todo ello acontece a pesar de que numerosos autores han puesto de manifiesto que las causas del ejercicio de la violencia pueden ser distintas para chicos y para chicas. Ejemplos de este resultado los encontramos en el estudio de Foo y Margolin (1995), quienes establecen que las variables predictoras explican el 41% de la varianza de la agresión del hombre hacia la mujer, mientras que sólo explican el 16% de la de la mujer hacia el hombre (Johnson y Ferraro, 2000). En esta misma línea, otros autores han advertido de que los factores de riesgo de victimización también diferían entre sexos. Así por ejemplo, Harned (2002) halló que los factores de riesgo predecían mejor el sufrir abusos físicos y psicológicos en chicos que en chicas (73% de varianza explicada en victimización física para chicos frente a un 43% en chicas, y 55% de varianza explicada en victimización psicológica para chicos frente a un 47% en chicas).

Efectivamente, estos datos nos muestran la necesidad de estudiar por separado los factores de riesgo para los chicos y las chicas, pero además nos advierten de que posiblemente el sufrir violencia en la pareja es menos predecible o más aleatoria en la población de las chicas, o posiblemente, que quizá otro tipo de factores de riesgo, no incluidos en el estudio de Harned (2002), hubieran sido necesarios para aumentar la varianza explicada en las chicas, como por ejemplo el haber sido víctima con anterioridad (Sugarman y Hotaling, 1989 citados en Harned, 2002). Precisamente en el estudio, anteriormente descrito, de Luthra y Gidycz



(2006) al incluir factores situacionales y contextuales como el ejercicio previo de abuso por parte de la pareja, se encontró un varianza explicada mayor en el caso de las chicas como agresoras que cuando eran ellos los agresores. Si bien hay que tener en cuenta que existe una mayor tradición de investigaciones en el campo de la perpetración de violencia de pareja en chicos, y en este sentido, se han identificado mayor número de factores de riesgo, lo que hace que el modelo explicativo de perpetración de este tipo de violencia en varones esté más claro.

Sin embargo, para algunos autores no resulta necesaria esta diferenciación en función del sexo, ya que al llevar a cabo sus estudios no encontraron una diversificación de los factores en función de si eran chicos o chicas. Este es el caso de Magdol, Moffit, Caspi y Silva (1995), quienes llevaron a cabo un estudio longitudinal a partir del cual concluyeron que prácticamente las mismas variables aparecen cuando hablamos de rol de agresor y de víctima y en ambos sexos. No obstante, también hallaron que las relaciones familiares y los problemas de conducta eran predictores más fuertes del ejercicio de abuso en chicas que en chicos (Chen y White, 2004).

En cuarto lugar, la investigación actual ha de focalizarse en el estudio de los factores de riesgo de victimización, ya que para los factores de perpetración la tradición de estudio es mayor, y especialmente la focalizada en los chicos adolescentes como agresores. Aunque es cierto que muchos de los factores de riesgo de realización del abuso pueden estar presentes también cuando analizamos los de victimización (ya que agresor y víctima pueden compartir entornos de riesgo comunes o ambos pueden estar involucrados en actos de violencia mutua), no tiene por qué ser siempre así, de modo que es necesario el estudio diferencial no sólo entre sexos, sino también entre el rol de agresor y el de víctima (Arriaga y Foshee, 2004).

En quinto lugar, la gran mayoría de los estudios sobre factores de riesgo son llevados a cabo a partir de población normativa y no en situación de riesgo. Sin embargo, los escasos estudios que sí los han llevado a cabo con población de riesgo han identificado los mismos factores asociados a esta forma de violencia (por ejemplo, Bernburg y Thorlindsson, 1999; Farrington, 1994; Jessor, Donovan y Costa, 1991 citados en Chase, Treboux y O'Leary, 2002).

En sexto lugar, son también escasos los estudios que especifican por tipologías de abuso los factores de riesgo que mejor los predicen.

En séptimo lugar, se necesita hacer uso de muestras más representativas a nivel nacional.

En octavo lugar, se han de abandonar los análisis de correlaciones bivariadas para dar paso a análisis multivariados donde se pueda comprobar el peso relativo de cada factor.

En noveno lugar, sería de interés analizar no sólo las relaciones de pareja heterosexuales sino también las homosexuales y bisexuales.

Y por último, se debería poner un énfasis especial en los factores protectores que pueden interrumpir el desarrollo de la violencia de pareja (O'Keefe, 2005).

Al comienzo de esta tesis doctoral nos planteamos si el problema de los malos tratos en la pareja entre adolescentes tenía características específicas, o si bien formaba parte de una violencia general en el que los problemas de conducta o la conducta antisocial aumentaban el riesgo de que la violencia se produjera dentro de la pareja. En este capítulo, retomamos esta cuestión con el fin de clarificar los tipos de factores de riesgo que debíamos tener presentes a la hora de realizar un perfil de víctima y agresor. Algunos autores como Halpern y cols (2001) opinan que ciertos factores de riesgo de la violencia en general son necesarios para explicarla, pero lo que determina que surja esa violencia en la pareja es resultado de las características combinadas de los dos miembros que la conforman. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, no sólo son necesarios esos factores de riesgo más genéricos, sino también otros más específicos y directamente relacionados con la violencia en la pareja, como son los celos. La combinación de unos y otros en ambos miembros de la pareja será determinante para explicar la violencia dentro de la misma, y a mayor número de factores de riesgo presentes mayor probabilidad de verse involucrados en una relación de abuso. De hecho, en la actualidad comienza a haber un consenso sobre la necesidad de contemplar una combinación de factores personales, sociales, situacionales y culturales para valorar el riesgo de verse involucrado en una relación violenta. Sin embargo, en lo que no parece existir acuerdo es con respecto a cuáles tienen mayor peso relativo y, por tanto, son más importantes (Saltzman, Fauslow, McMahon y Shelley, 2002).

Dado que existe este consenso respecto a la idoneidad de adoptar un modelo ecológico, partiremos de esta estructura más comprehensiva para ir completando el perfil de víctima y agresor en base a lo que las diversas investigaciones identifican como factores de riesgo de relevancia.

## **3.2. FACTORES DE RIESGO DE PERPETRACIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA**

### **3.2.1. A nivel individual u ontogenético**

#### **1. Factores demográficos<sup>7</sup>**

##### ***Sexo***

La gran mayoría de los estudios revisados no han identificado el sexo como factor de riesgo de ejercer violencia en general a la pareja en la adolescencia. No obstante, existen excepciones como es el caso de González, Muñoz y Graña (2003), quienes sí lo hicieron, concluyendo que el hecho de ser chico aumenta el riesgo de ejercer violencia hacia la pareja.

---

<sup>7</sup> Algunos autores como Halpern y cols (2001) opinan que el valor predictivo de los factores demográficos tanto en el rol de agresor como de víctima y a nivel individual es controvertido, ya que puede estar mediado por otras variables como la exposición a la violencia familiar o de la comunidad.

Todo lo contrario concluyó Schewe (2001), al considerar que es precisamente el ser chica un factor de riesgo de ejercer violencia hacia su pareja.

Como vemos, los resultados no son concluyentes. Sin embargo, en lo que sí parece existir acuerdo es en que cuando contemplamos tipologías de abuso, ser chico sí aparece como factor de riesgo para el ejercicio del abuso sexual (Bergman, 1992; Foshee, 1996; O'Keefe y Treister, 1998).

### ***Edad***

Diversos estudios encuentran el rol de agresor/a con mayor frecuencia entre los adolescentes de menor edad (14-16 años) en comparación con los de mayor edad (Bookwala, Sabin y Zdaniuk, 2005 citados en McHugh, 2005; Feiring y cols, 2001; Graves, Sechrist, White y Paradise, 2005). Así, por ejemplo, Graves y cols (2005) llevaron a cabo un estudio longitudinal con chicas adolescentes desde los 14 años hasta los primeros años de la universidad y descubrieron que los picos más altos de ejercicio del abuso se dieron durante la adolescencia, invirtiéndose la tendencia conforme avanzaban los cursos universitarios. Esta misma tendencia fue hallada por Black y cols (2001) tras revisar exclusivamente aquellos estudios con rigor metodológico (que hubieran utilizado muestras representativas y que contaran con grupo control). En concreto, concluyeron que los adolescentes o jóvenes eran más proclives a cometer abuso físico a su pareja que los adultos (citado en Saltzman y cols, 2002).

Del mismo modo, algunos autores también han hallado en los adolescentes más jóvenes unas actitudes más justificadoras del abuso que los de mayor edad, en especial del abuso sexual (Feiring y cols, 2001).

Las explicaciones que los diversos autores aportan a este hallazgo son la falta de madurez, una menor tolerancia a la frustración y una actitud más justificadora de la violencia, así como una mayor dificultad a la hora de asumir la perspectiva del otro. En cualquier caso para un conocimiento más exhaustivo remitimos al lector al Capítulo I.

### ***Etnia***

Las tasas más altas de ejercicio de violencia de pareja se han hallado entre los afroamericanos, posteriormente en los caucásicos y finalmente, las más bajas, entre los asiáticos y latinos (Makepeace, 1987; O'Keefe, Brockopp y Chew, 1986; O'Keefe, 1997 citados en O'Keefe, 2005). Por su parte, Foshee (1996) mostró que el hecho de pertenecer a otra raza que no fuera la caucásica se relacionaba con la perpetración de abuso hacia la pareja (Close, 2005). Sin embargo, hemos de tomar en consideración lo apuntado por Halpern y cols (2001) respecto a la validez cuestionada de las variables demográficas como predictoras de este tipo de violencia, debido a la interferencia de otros factores que posteriormente expondremos. En este sentido, son diversos los estudios que comprobaron que tras controlar la variable nivel

socioeconómico no se hallaban diferencias significativas entre etnias (Malik, Sorenson y Aneshensel, 1997 citado en O'Keefe, 2005).

## **2. Factores sociodemográficos**

### ***Bajo nivel de estudios***

Diversos estudios han encontrado que el abandono temprano de los estudios o un escaso nivel educativo se asocia con un mayor riesgo de ejercicio de este tipo de violencia tanto en los chicos (Magdol y cols, 1997, citado en Chen y White, 2004) como en las chicas (Chen y White, 2004). Algunos han hallado estos resultados utilizando análisis multivariados y mediante correlaciones bivariadas.

### ***Bajo nivel socioeconómico adquirido***

Este es un factor de riesgo altamente controvertido, porque si bien es cierto que hallamos violencia en la pareja en todos los estratos socioeconómicos (O'Keefe, 2005), hay numerosos estudios que ponen de manifiesto que los jóvenes con menos ingresos son más proclives a cometer abuso físico a su pareja que los que cuentan con más ingresos (Black y cols, 2001; Makepeace, 1987; Sigelman, Berry y Wils, 1984 citados en O'Keefe, 2005). Al respecto, un estudio de Salud y Desarrollo que se llevó a cabo en Dunedin (Nueva Zelanda) halló que sufrir pobreza en la familia de origen predecía ejercer abuso físico a la pareja a los 21 años (Saltzman y cols, 2002).

Una posible explicación a estas mayores tasas en niveles socioeconómicos más bajos es que, como apuntan Saltzman y cols (2002), la pobreza actúe como factor de riesgo para un conjunto de condiciones sociales que, combinadas, aumentan el riesgo de violencia en la pareja.

Por su parte, Fox, Benson, De Maris y Van Wyc (2002) matizan y cifran la explicación en la satisfacción personal con los ingresos económicos. En este sentido, estos autores analizaron la relación existente entre los ingresos y la satisfacción laboral con la violencia en la pareja. Se halló que lo que realmente influía en la violencia no era la cantidad de ingresos que pudieran tener sino la sensación de insatisfacción económica de cada miembro (citados en Oliver y Valls, 2004).

## **3. Problemas de conducta**

### ***Consumo de alcohol y otras sustancias***

Son numerosas las publicaciones que han puesto de manifiesto la vinculación existente entre el consumo de drogas, especialmente de alcohol, y la violencia en la pareja, en su gran mayoría con población adulta. De entre todas ellas, destacamos por su rigor un proyecto relativamente reciente promovido por la OMS con población adulta: Estudio Internacional

Sobre Género, Alcohol y Cultura: “Proyecto Genacis” (2004) que coordina el Instituto Suizo para la Prevención del Alcoholismo y los problemas de drogas (SIPA).

El “Proyecto Genacis” tiene como objetivo establecer relaciones entre el consumo de alcohol y los roles sociales, victimización y violencia, y la igualdad de género. En este estudio se concluye que el exceso de alcohol es determinante en muchos casos de violencia de pareja (Sánchez, Navarro, y Valderrama, 2004 citados en Ferrer, Nogués, y Altell, 2002), ya que existe una asociación negativa entre el abuso de alcohol y la calidad de la relación de pareja. El estudio ha sido muy amplio y se ha realizado en numerosos países. En España, por ejemplo, para la realización de la investigación se utilizó una muestra de 1.850 personas residentes en tres Comunidades Autónomas (Cantabria, Galicia y la C. Valenciana). Veamos los resultados más relevantes:

- La presencia del alcohol en el escenario de las agresiones es muy elevada en situaciones de malos tratos. Cerca de la mitad de las personas involucradas en las agresiones (47%) había estado bebiendo con anterioridad a estos episodios, bien sea el agresor (25%), bien el agresor y la víctima (16.7%), o bien sólo la víctima (3.5%).
- El maltrato psicológico se correlaciona de forma intensa con el nivel de consumo de alcohol por parte de las víctimas mujeres, de manera que las entrevistadas que abusan del alcohol han sufrido este tipo de maltrato de manera habitual (17.4%), en una proporción aproximadamente tres veces superior a las abstinentes (6.9%).
- El consumo de alcohol por parte de los agresores está asociado a un mayor número de agresiones físicas. A medida que aumenta el consumo de alcohol, crece la frecuencia de las agresiones infligidas. Entre los bebedores abusivos se detecta la presencia de un 7.8% de maltratadores frente al 0.9% de maltratadores abstinentes.
- Por parte de las víctimas, también se asocia el alcohol con la frecuencia con que éstas se han visto sometidas a agresiones físicas por su pareja en los últimos dos años. Así, las víctimas que beben registran unos niveles de victimización a manos de su pareja del 7.4%, 3 veces mayor al de las personas abstinentes (2.1%).

En lo que respecta a población adolescente encontramos los siguientes estudios sobre la vinculación empírica entre abuso de sustancias y violencia de pareja. En algunos de ellos, se encuentra una relación significativa para ambos sexos, como es el caso de Magdol y cols (1997) y White y Chen (2002), quienes hallaron que tanto los chicos como las chicas que ejercían violencia hacia su pareja o recibían violencia por parte de ella, presentaban un problema más frecuente de alcoholismo en comparación con aquéllos que no estaban involucrados en relaciones de abuso (citados en Chen y White, 2004). Estos mismos datos fueron hallados posteriormente a partir de un estudio longitudinal con 1380 entrevistados en cinco momentos temporales llevado a cabo por Chen y White (2004). En concreto, concluyeron que el consumo de alcohol excesivo a una edad temprana (adolescencia) predecía el ejercicio de abuso en la

pareja tanto en chicos como en chicas, incluso con una fuerza de asociación semejante a la encontrada en estudios anteriores ya mencionados.

Sin embargo, otros autores sólo han encontrado esta relación significativa (abuso de sustancias-violencia de pareja) en los chicos. Este es el caso de Chase y cols., (2002), quienes llevaron a cabo un estudio con 89 adolescentes en situación de riesgo por presentar problemas de conducta diversos y absentismo escolar. Estos autores pretendían identificar aquellos factores de riesgo que diferenciaban a los que ejercían violencia de pareja de los que no. En este estudio se concluyó que el consumo de drogas a una edad temprana y un excesivo consumo de marihuana se hallaban significativamente en los chicos que ejercían violencia hacia su pareja. En esta misma línea, Leonard (2001) encontró que los chicos adolescentes con abuso de alcohol eran más proclives a actuar de forma violenta con su pareja (Chen y White, 2004).

Finalmente, otros estudios no diferencian entre sexos a la hora de estudiar la vinculación de ambas variables. Black y cols (2001) llevaron a cabo un meta-análisis en el que observaron que en todos los estudios revisados que incluían la variable “consumo de alcohol” obtenían una relación significativa con el ejercicio de violencia en la pareja (en concreto entre .21 y .57) (Saltzman y cols, 2002). Asimismo, otros estudios que han hallado una relación significativa entre el consumo de alcohol y el ejercicio de este tipo de violencia son: O’Keefe (1997); Lavoie y cols, (2000) citados en Tutty (2002); Riggs y O’Leary (1989) citado en Close (2005); LeJeune y Follette (1994) y Foo y Margolin (1995) citados en Chase, Treboux y O’Leary (2002). Resultados similares se han obtenido mediante diversas encuestas realizadas con poblaciones de distintas nacionalidades: brasileña, canadiense, española, e india (Saltzman y cols, 2002).

La explicación a esta vinculación la encontramos en diversas argumentaciones. Una de las más elaboradas procede de las publicaciones de la ‘Fundación Salud y Comunidad’ y de uno de sus proyectos, el proyecto *Malva*, dedicado a la prevención de la violencia de pareja vinculada al consumo abusivo de alcohol (Ferrer y cols, 2002):

En primer lugar, el alcohol es una droga que tiene un efecto depresor sobre nuestro sistema nervioso central, en concreto sobre la corteza cerebral, en la que radica la facultad de autocontrol que queda inhibida. El consumo nocivo de alcohol afecta directamente a las funciones físicas y cognitivas. En este sentido, aquéllos que abusan del alcohol tienen una percepción más hostil de lo que les rodea, menor autocontrol y capacidad para procesar la información, y menor percepción del riesgo y de conciencia de sus propios actos.

En segundo lugar, conocemos que un consumo crónico abusivo de alcohol se relaciona a largo plazo con el agravamiento de procesos psicopatológicos como paranoidismo, depresión, etc., e incluso puede provocar otros como delirium tremens, motivado por el síndrome de abstinencia, y en el que aparecen alucinaciones y delirios además de ansiedad; y trastornos

afectivos y celotipia paranoide. Trastornos que aumentan el riesgo de ejercer violencia hacia la pareja.

En tercer lugar, la creencia individual y social de que el alcohol es causa de comportamientos agresivos, induce a usarlo como preparación (“tónico de valor”), o como disculpa por la agresión cometida.

En cuarto lugar, la dependencia al alcohol puede suponer que los bebedores no cumplan sus obligaciones de cuidado de otras personas, y por tanto que adopten un comportamiento negligente.

En quinto lugar, ser víctima o testigo de actos violentos puede facilitar el consumo nocivo de alcohol, como “automedicación”, como estrategia de afrontamiento.

En sexto lugar, ciertos trastornos incrementan el riesgo de consumir grandes cantidades de alcohol y tener comportamientos violentos (p.ej., esquizofrenia y trastorno de la personalidad antisocial).

Y en séptimo y último lugar, el alcohol está muy aceptado socialmente y existe cierta tolerancia a la violencia (difundida, a menudo, por los medios de comunicación). Por lo que el alcohol facilita la violencia en un entorno cultural que es permisivo con su consumo y con las conductas violentas.

A pesar del elevado número de estudios con resultados tan congruentes entre sí, existe un debate respecto a si la relación entre el alcohol y la violencia es causal. Para algunos estudiosos el alcohol es un factor situacional que, debido a sus efectos sobre nuestro mecanismo de inhibición y juicio, aumenta el riesgo de ejercer violencia; de hecho, muchos estudios ponen de manifiesto que existe una correlación estadísticamente significativa entre ellos y que son dos fenómenos que de manera prevalente aparecen conjuntamente. Para otros, en cambio, el alcohol es una excusa para poner en marcha conductas violentas (Saltzman y cols, 2002).

Desde Fundación Salud y Comunidad, y en concreto desde su proyecto Malva, se clarifica la vinculación entre ambas variables y se desmitifican posibles ideas erróneas que sustenten una justificación al comportamiento del agresor.

El abuso de sustancias no es en absoluto la causa del ejercicio de este tipo de violencia. No existe una relación unilateral entre el abuso de drogas y la violencia de pareja, sino una relación multilateral que todavía estamos clarificando. El modelo de análisis sociocultural (al abordar múltiples variables) nos permite entender el papel que representan las drogas en la agresión mejor que los modelos exclusivamente farmacológicos o psicológicos.

Hemos de tener en cuenta los diferentes factores que entran a reforzarse mutuamente aunque no ocasionen el mismo efecto en cada persona. El abuso del alcohol y otras sustancias conlleva un riesgo de ejercicio de la violencia cuando otros factores están presentes, como determinadas características de personalidad en el agresor (p. ej., la impulsividad, la baja

tolerancia a la frustración, una fuerte creencia en los estereotipos y roles de género, una actitud justificadora de la violencia contra la mujer, etc.); un entorno permisivo con el consumo abusivo de alcohol en determinados contextos y con el uso de la violencia hacia la mujer; así como unos estresores que lo precipiten, añadiendo tensión psicológica al abuso del alcohol, lo que genera más dificultades para el autocontrol.

### ***La conducta antisocial y delictiva***

A partir de un estudio transversal de Salud y Desarrollo con 1000 adolescentes de Dunedin (Nueva Zelanda) los dos predictores más fuertes de ejercicio de violencia en la pareja que surgieron, tanto para chicos como para chicas, fueron el consumo de drogas y las conductas antisociales (Moffit y Caspi, 1999 citado en Schewe, 2001). Asimismo, en este estudio hallaron que presentar conductas delictivas violentas a la edad de 15 años predecía ejercer abuso físico a la pareja a la edad de 21 años (Saltzman y cols, 2002).

### ***Promiscuidad sexual***

Dentro de este apartado abarcaremos todos aquellos estudios que hayan tratado la conducta sexual temprana, el embarazo adolescente, el número de parejas sexuales, y las prácticas sexuales de riesgo. Aspectos que, como veremos a partir de los distintos estudios, se relacionan con un mayor riesgo de ejercer violencia contra la pareja.

Shields, Cicchetti y Ryan (1994) consideraron que el tener una conducta sexual temprana junto con haber sido víctima de abuso en la familia de origen, consumir alcohol o drogas, y presentar alteraciones mentales, provocaban en el adolescente una incapacidad para inferir reacciones emocionales en los demás, lo que conllevaba dificultades en las relaciones interpersonales con sus iguales y parejas, y a su vez aumentaba el riesgo de ejercer abuso hacia estas últimas (citado en Close, 2005).

Por su parte, Moffit y Caspi (1999) hallaron que ser padre en la adolescencia era un importante predictor de ejercer violencia hacia la pareja. En el caso de los chicos ser padre antes de los 21 años les hacía más proclives a perpetrar abuso a su pareja (citado en Schewe, 2001).

Finalmente, Howard y Wang (2003) encontraron que tener múltiples parejas sexuales, o no utilizar preservativos, eran conductas que se relacionaban con el ejercicio de la violencia de pareja tanto en chicos como en chicas (citado en Hernando, 2007).

La explicación que los autores ofrecen a estos resultados es que estos factores de riesgo forman parte de un estilo de vida desviado, como ya ocurriera con el consumo de sustancias (Gover, 2004; Howard y Wang, 2003; Kreiter y cols, 1999), y por tanto con una mayor probabilidad de ejercer abuso.



### ***Adaptación escolar***

Saltzman y cols. (2002) establecen que un bajo nivel académico o un escaso rendimiento escolar, tanto en chicos como en chicas, se relacionan con un mayor riesgo de ejercer abuso en la relación de pareja en la vida adulta. Sin embargo, O'Keefe (1998) (citado en James y cols., 2000) encuentra esta relación tan sólo en el caso de las chicas.

### **4. Ajuste psicológico**

#### ***Depresión y ansiedad***

Numerosos estudios nos advierten de que la ansiedad y la depresión correlacionan con el ejercicio de la violencia hacia la pareja (Marshall y Rose, 1990; Sugarman y Hotaling, 1989 citados en Chase, Treboux y O'Leary, 2002).

Sin embargo, la controversia se produce a la hora de clarificar si se da en ambos sexos o tan sólo en uno de ellos.

Para algunos investigadores la relación entre estas variables sólo se halla en los chicos. En concreto, ciertos estudios informan de que puntuaciones elevadas en hostilidad, ansiedad y depresión se relacionan con el ejercicio de violencia de pareja en chicos (Davidovich, 1990; Lee y Weinstein, 1997; Magdol y cols., 1997 citados en Chen y White, 2004).

Por el contrario, otros autores han hallado esta relación tan sólo en chicas como es el caso de Chase, Treboux y O'Leary (2002), quienes llevaron a cabo un estudio con 89 adolescentes en situación de riesgo por presentar problemas de conducta diversos y absentismo escolar, y el de Capaldi y Crosby (1997), cuyo estudio se hizo con población normativa (citado en Chen y White, 2004). Estos autores hallaron que una elevada puntuación en retraimiento, ansiedad (Chase y cols, 2002), depresión (Capaldi y Crosby, 1997; Chase y cols, 2002) y baja autoestima (Capaldi y Crosby, 1997), es decir, en problemas internalizados, era significativa en las chicas que desempeñaban el rol de agresora.

Sin embargo, hemos de ser cautos a la hora de interpretar estos resultados. Muchos de los estudios son transversales, como el caso de Chase y cols (2002), y, en este sentido, caben diversas interpretaciones. Por un lado, pudiera ser que la depresión, ansiedad y retraimiento motivaran la violencia hacia la pareja; pero también pudiera ser que ésta motivara el aumento de los problemas internalizados y estos, a su vez, pudieran provocar la violencia de pareja como forma de autodefensa.

Finalmente, otros estudios han concluido que ambos sexos se relacionan con los factores de depresión, ansiedad y hostilidad, como el de Chen y White (2004), quienes atribuyen sus resultados diferenciales frente a otros estudios a que la muestra que ellos utilizaron presentaba tasas de violencia de pareja menores y de menor gravedad en comparación con las que presentaban el resto de investigaciones. No obstante, algunos establecen matices. Por ejemplo, Magdol y cols (1997) hallaron que tanto los chicos como las chicas que se involucraron

en abuso físico de gravedad puntuaban significativamente más en ansiedad y depresión que aquellos no involucrados en una relación de abuso. Ahora bien, también hallaron que los chicos que ejercieron violencia de gravedad hacia sus parejas, en comparación con las chicas agresoras, tenían una personalidad más antisocial y niveles de depresión más altos, así como menor nivel educativo, mayor desempleo, y menor apoyo social.

### ***Trastornos de personalidad***

Resulta controvertida la inclusión de este factor con población adolescente, dado que en esta etapa evolutiva se encuentran en plena conformación de su identidad y no reciben un diagnóstico en clínica de trastornos de personalidad. Sin embargo, se ha optado por incorporarlo a este epígrafe debido a la importancia que tiene y a que el Manual de diagnóstico DSM identifica los trastornos de personalidad como patrones estables de inicio en la adolescencia, de modo que a esta edad podemos observar en algunos de ellos algunos de los rasgos que pasaremos a exponer a continuación y que se vinculan con una mayor frecuencia de ejercicio de violencia hacia la pareja.

Estudios en Canadá y EEUU muestran que los chicos que agreden a sus parejas son más proclives a puntuar más alto en trastorno disocial, paranoide, narcisista, límite y psicopatía (Black y cols, 2001).

Los agresores de sus parejas que presentan estos trastornos de personalidad se caracterizan por los siguientes rasgos. En el trastorno disocial se da un desprecio por los derechos de los demás, así como una frialdad afectiva y falta de empatía; el trastorno paranoide se caracteriza por la desconfianza y el recelo presentes de forma constante; el trastorno narcisista se caracteriza por ser interpersonalmente explotador, carecer de empatía, y necesitar de una atención y estimulación permanente; el trastorno límite se define por la inestabilidad en sus relaciones interpersonales, su impulsividad y dificultad para controlar su ira (Echeburúa y Corral, 1998); finalmente, la psicopatía, se caracteriza porque el agresor tiene un comportamiento explotador, basado en una gran habilidad para manipular y mentir, con ausencia de empatía y de sentimiento de culpa (Garrido, 2000).

La violencia hacia la pareja puede ser parcialmente el efecto de un trastorno psicopatológico, pero también puede ser esta misma la causante de alteraciones mentales. Debemos plantearnos algunos límites a la explicación causal de que la alteración psicopatológica afecta al desarrollo de este tipo de violencia, puesto que ¿cómo explicamos que este tipo de abusos se desaten exclusivamente contra la pareja y sólo en lugares donde no pueden ser descubiertos? (Corsi, 1995; Dutton y Golant, 1997 citados en Echeburúa y Corral, 1998).

La realidad con la que nos encontramos es que si bien las tasas de trastornos psicopatológicos, por lo general, son mayores en los hombres que maltratan a sus esposas, no

todos los hombres que infligen malos tratos físicos presentan tales trastornos. La proporción de las agresiones por la pareja vinculadas con trastornos psicopatológicos suele ser relativamente baja en entornos donde este tipo de violencia es común (Saltzman y cols, 2002). No es por ello aventurado afirmar que, al margen de las alteraciones emocionales (impulsividad, celos, déficit de autoestima, etc.), la mayor parte de los maltratadores son personas sin un trastorno específico (Gondolf, 1997 citado en Echeburúa y Corral, 1998).

### ***Agresividad, hostilidad y cólera***

O'Leary, Malone y Tyre (1994) a partir de su estudio longitudinal con 393 adolescentes hallaron que una personalidad agresiva y a la defensiva, así como con un alto nivel de cólera predecía el ejercicio del abuso psicológico tanto en chicas como en chicos (Chen y White, 2004; O'Keefe, 1997 citado en Hernando, 2007).

### ***Menor tendencia a la culpa y a la vergüenza***

Una menor tendencia a la culpa y a la vergüenza se relaciona con un mayor riesgo de ejercer violencia hacia la pareja. Los adolescentes, tanto chicos como chicas, con un sentido de la obligación moral menos desarrollado, tienden a externalizar su culpa o responsabilidad al causar un daño al otro y, por tanto, a ser más proclives a perpetrar abuso (Feiring y cols, 2002).

### ***Deseo de dominio y control de la pareja***

Las relaciones de pareja satisfacen las necesidades de identidad e intimidad, incluso en aquellas no saludables caracterizadas por el abuso. En este sentido, cuando un miembro de la pareja con una alta necesidad de poder percibe alguna amenaza para su relación y para la satisfacción de sus intereses y necesidades, es muy probable que elija como respuesta el intento de dominio y de control de su pareja.

Existe acuerdo entre los estudios a la hora de determinar que esta variable es un factor de riesgo para el ejercicio del abuso hacia la pareja tanto en chicos como en chicas. En este sentido, Stets y Pirog-Good (1989) fueron los primeros en concluir que el control no era un constructo específico del género masculino al identificar a éste como predictor de la agresión sexual tanto en chicos como en chicas (citado en Sharpe y Taylor, 1999). Posteriormente, Sharpe y Taylor (1999) hallaron que el deseo de dominio era el mejor predictor de abuso tanto físico como psicológico en las chicas, y algo menos para los chicos. No obstante, también encontraron que aquellos chicos con una mayor necesidad de poder o que están insatisfechos con su poder en su relación de pareja son más agresores físicos que aquéllos con una menor necesidad de poder.

Así pues, cuando un miembro de la pareja tiene un alto deseo o necesidad de dominio la probabilidad de que ejerza abuso es mayor, y si ya se encuentra en una relación de abuso la

probabilidad de que exista una escalada de la violencia se incrementa (Rouse, 1990 citado en Sharpe y Taylor, 1999). Asimismo, algunos autores han concluido que este factor es uno de los que más fuertemente se relacionan con la violencia mutua o bidireccional (Sharpe y Taylor, 1999).

### ***Autoestima frágil***

Las últimas investigaciones nos advierten de que tanto una baja autoestima como una elevada autoestima narcisista correlacionan con un mayor ejercicio de la violencia. Por un lado, Sharpe y Taylor (1999) a partir de su estudio con 335 chicos y chicas universitarias estudiantes de Psicología, hallaron que una baja autoestima se relacionaba con una mayor probabilidad de perpetrar abuso físico hacia la pareja. En esta misma línea, O'Keefe (1997) halló que la baja autoestima es lo que discriminaba entre los chicos que ejercían abuso y los que no (citado en O'Keefe, 2005). La explicación a este hallazgo la encontramos en que algunos agresores con baja autoestima tratan de compensar su sentimiento de ineficacia con la devaluación de su pareja, a la que someten con la violencia, lo que tendría como resultado el aumento de la autoestima.

Por otro lado, Barry y cols (2007) llevaron a cabo un estudio con 160 escolares entre los nueve y los doce años de edad, 102 chicos y 58 chicas, todos ellos considerados como niños problemáticos por su profesorado. En dicho estudio pretendían investigar la relación existente entre la alta autoestima narcisista y la agresión y los problemas de conducta infantiles. Estos autores concluyeron que una alta autoestima narcisista, entendida como una autoestima irracionalmente elevada e inestable con la que la persona se cree en un estatus superior y busca mantenerlo a costa del interés legítimo del otro, se relacionaba tanto con una agresión proactiva como reactiva. Este hallazgo hace referencia a que las personas narcisistas, al ser egocéntricas, exhibicionistas y dominantes tenderán, por un lado, a la agresión *proactiva*, es decir a una agresión más planificada que busca el beneficio personal como medio para mantener su estatus y lograr la sumisión del otro (Salmivalli, 2001, citado en Barry y cols, 2007) y, por otro, a una agresión *reactiva*, es decir, en respuesta a una amenaza real o percibida como una forma de defensa impulsiva, al sentirse rechazadas o humilladas (Barry y cols, 2007).

Como conclusión, estaríamos hablando, no tanto de una autoestima baja o alta, sino más bien de una autoestima frágil como factor de riesgo. El desarrollo de una buena autoestima potenciando su sentido de autoeficacia, junto con un entrenamiento en tolerancia a la frustración que evite la irritación de un ego inflado propio de una alta autoestima narcisista, así como un entrenamiento en la adopción de la perspectiva social será la línea de intervención más adecuada en la prevención de la violencia hacia la pareja a la luz de los resultados hallados en estas investigaciones.

### ***Dependencia emocional***

Cárdenas y Ortiz (2005) establecen que algunos agresores se caracterizan por una dependencia emocional que les hace buscar desesperadamente la obediencia de sus parejas para disfrazar su fragilidad. Es precisamente en esa búsqueda desesperada de la obediencia en la que es más probable que ejerzan la violencia hacia su pareja.

Se trata de una dependencia emocional atípica llamada *dependencia dominante* (Castelló, 2005). Esta dependencia emocional se caracteriza por una necesidad afectiva que coexiste con un sentimiento de hostilidad. Hostilidad que en ocasiones se convierte en una forma de venganza por las carencias afectivas que siente el dependiente que ha vivido tiempo atrás. Cuando atacan, controlan y dominan a sus parejas refuerzan su autoestima porque niegan de este modo su dependencia o su necesidad afectiva.

Jacobson y Gottman (2001) denominan a este tipo de agresor con rasgo de dependencia emocional como "pitbull". Se trata de agresores que muestran una violencia exclusiva hacia su pareja y la ejercen con la intención de controlarla, especialmente cuando temen ser abandonados. En realidad este aspecto es uno de los rasgos esenciales del trastorno límite de personalidad que anteriormente comentamos.

### ***Analfabetismo emocional***

Cárdenas y Ortiz (2005) establecen que los agresores que recurren a la violencia tienen poca conciencia de sus estados afectivos y experimentan dificultades para tender puentes entre su parte emocional y su parte racional. Ello puede conducirles a pasar de la emoción a la acción impulsiva, en este caso a la agresión.

### ***Falta de control emocional***

Diversos autores advierten que aquellas personas con un elevado *arousal* experimentan los estresores de manera mucho más intensa de lo que lo hacen los demás debido a su falta de autorregulación, reaccionando como resultado de ello de una manera desproporcionada y pudiendo llegar a ser agresivas hacia sus parejas. En este contexto, agresor y víctima pueden que interpreten la agresión como una respuesta legítima al conflicto (Riggs y O'Leary, 1989; Malik, Sorenson, y Aneshensel, 1997 citados en Close, 2005).

### ***Bajo sentido de autoeficacia***

Sharpe y Taylor (1999), en un estudio con 335 estudiantes universitarios hallaron que aquellos chicos con escaso sentido de la autoeficacia y con una atribución de control externa eran más proclives a ejercer abuso físico hacia su pareja, resultado que no se encontró en las chicas. De ahí que concluyeran que este factor es uno de los que más fuertemente se relacionan con la violencia mutua o bidireccional, junto con el deseo de control o dominio. La

explicación a este hallazgo la encontramos en que aquellos chicos adolescentes con escasa confianza en sí mismos y que tienden a hacer atribuciones externas de todo cuanto ocurre, ven más afectada su autoestima, lo que, como hemos visto anteriormente, se relaciona a su vez con un mayor riesgo de ejercer violencia hacia la pareja, como un intento desesperado de compensar su sentido de ineficacia.

### ***Actitud justificadora del abuso o aceptación de éste y expectativa de resultado positivo tras la agresión***

La creencia de que es adecuado el uso de la violencia hacia la pareja es uno de los factores más consistentes y fuertemente asociados al ejercicio de violencia hacia la pareja (Malik y cols, 1997; O'Keefe, 1997, Schwartz y cols, 1997; Pozo, 2007; Tontodonato y Crew, 1992 citados en O'Keefe, 2005 y Hickman, Jaycox y Aronoff, 2004)<sup>8</sup>.

En referencia a si existen diferencias de género en la actitud justificadora del abuso según sea el chico o la chica quien ejerza el mismo, Simon y cols (2009) encontraron que los y las adolescentes eran más proclives a justificar la violencia de la chica hacia el chico que a la inversa (52.9% frente a 27.5%), sin existir diferencias estadísticamente significativas en la aprobación hacia esta violencia entre sexos.

En esta misma línea, otros estudios han hallado también esta mayor aceptación hacia la violencia ejercida por ellas en el caso de las chicas (Cate y cols, 1982 citado en Schewe, 2001; O'Keefe, 1997 citado en Feiring y cols, 2002). Este hallazgo posiblemente se deba a que la violencia ejercida por la chica normalmente no es considerada como tal, ni tan grave, y la asocian incluso a un contexto de juego. Sin embargo, los chicos en comparación con ellas eran más proclives a justificar la violencia ejercida por el chico hacia su pareja. Asimismo, encontraron que los chicos que tenían pareja eran los que precisamente mostraban una actitud más justificadora del abuso en comparación con los que no tenían pareja, y como decíamos anteriormente, en mayor proporción a favor de la violencia por parte de la chica; en concreto: de la violencia del chico hacia la chica fue justificada por un 32.3% de los que tenían pareja frente al 22.2% de los que no tenían pareja, y de la violencia de la chica hacia el chico, un 59.8% de los que tenían pareja frente al 44.8% de los que no tenían pareja. Finalmente, los de raza blanca no hispana eran menos proclives que otros estudiantes de otras razas a justificar la violencia proveniente de la pareja.

Del estudio de Simons y cols (2009) hemos de destacar lo preocupante que resulta que se trate de adolescentes de 11 años donde las tasas de perpetración estaban en torno al 30% de los que tenían pareja, y éstas, como hemos visto, iban asociadas a una justificación

---

<sup>8</sup> Sin embargo, Feiring y cols (2002) hallaron sólo una correlación moderada entre “una actitud justificadora del abuso sexual” y “ejercer abuso físico”, y más significativa en los chicos que en las chicas.

significativa del uso de la violencia hacia la pareja bajo las siguientes circunstancias: “me hace perder los papeles”, “me provoca celos a propósito”, “me insultó delante de mis amigos” y “algunas parejas desean ser golpeadas”.

Sin embargo, a la hora de determinar si esa mayor aceptación del uso de la violencia predice una mayor probabilidad de ejercer la violencia hacia la pareja, la gran mayoría de estudios no ha hecho uso de instrumentos de evaluación que valoren de manera diferencial la aceptación de la violencia según si proviene de la chica o del chico, como anteriormente hemos visto, sino que de manera genérica evalúan la aceptación de la violencia hacia la pareja. En estos estudios, tan sólo han hallado este factor de riesgo en los chicos adolescentes (Bookwala y cols, 1992; Schwartz, O’Leary y Kendziora, 1997 citado en Schewe, 2001), o al menos han determinado que tenía un mayor peso como factor de riesgo en los chicos que en las chicas (Cate, Henton, Koval, Christopher y Lloyd, 1982; Henton, Cate, Koval, Lloyd y Christopher, 1983 citados en O’Keefe, 2005; O’Keefe, 1997 citado en Feiring y cols, 2002). En concreto, estos estudios concluyen que los chicos adolescentes presentan una actitud más justificadora del abuso que las chicas, y que la relación entre dicha actitud y la perpetración del abuso hacia la pareja es más fuerte en los varones.

No obstante, una minoría de estudios sí ha identificado la actitud justificadora de la violencia cuando proviene de la chica como factor de riesgo del ejercicio de este tipo de violencia en las adolescentes mujeres, aunque no tuviera el mismo peso que en el caso de los chicos (Cate y cols, 1982 citado en Schewe, 2001; O’Keefe, 1997 citado en Feiring y cols, 2002). E incluso otros estudios le otorgan el mismo peso en chicos que en chicas adolescentes a este factor de riesgo para predecir el ejercicio de violencia a la pareja (Foshee y cols, 2005).

Por otra parte, contamos con algunos estudios que han delimitado la actitud justificadora del abuso hacia una tipología determinada, hallando que aquellos adolescentes con una actitud positiva hacia el ejercicio del abuso verbal y de una conducta celosa patológica, son más proclives a la violencia verbal en su relación de pareja (Slep y cols, 1999 citados en Schewe, 2001).

En lo que respecta a si existe algún cambio en estas actitudes con respecto a la edad, algunas investigaciones como la llevada a cabo por Davis, Peck y Storment (1993) advierten de que una actitud justificadora del abuso en una relación de pareja aumenta con la edad: los que tenían ente 16-18 años presentaban actitudes más justificadoras del abuso que los que tenían 14-15 años (Feiring y cols, 2002).

Finalmente, se ha encontrado que era más probable que los chicos que ejercían abuso hacia sus parejas tuvieran expectativas positivas respecto a esa violencia y sus consecuencias (por ejemplo: “si le pego la dejaré como una malva y me obedecerá”). Por el contrario, los que no ejercían violencia creían que esa violencia acabaría con la relación (Meras, 2003; Riggs y O’Leary, 1989, citado en Close, 2005; Riggs y Caulfield, 1997 citado en O’Keefe, 2005). La

explicación a lo anterior la encontramos en que si el adolescente considera que su pareja se lo merece y que con su violencia la va a “poner en su lugar para que así aprenda”, es probable que acceda a ese abuso. A menudo, el sujeto abusador está convencido de que sus percepciones son realidad objetiva. En su sistema de creencias el abuso no es tal, sino un acto justificable y legítimo (Meras, 2003).

### ***Interpretación hostil ante los conflictos de pareja***

Se ha hallado una relación significativa moderada entre tener una percepción o interpretación hostil de una situación de conflicto de pareja y el ejercicio de la violencia, evaluado a partir de la intención conductual tanto en chicas como en chicos adolescentes, aunque especialmente marcada en estos últimos.

En concreto, Próspero (2006) llevó a cabo un estudio exploratorio con 89 alumnos/as de secundaria en situación de riesgo de ejercer violencia. La mayoría de la muestra eran chicas (69%) y de raza hispana (84%). Las edades de la muestra estaban entre 12-15 años. A partir de cuatro situaciones hipotéticas en las que se narraba un prototípico conflicto de pareja relativo a las motivaciones identificadas por la investigación para el ejercicio del abuso, como la ira, los celos y los intentos de control (O’Keefe, 1997), se pretendía que interpretaran la situación y describiesen cómo debiera responder el/la protagonista de la historia. Tanto las interpretaciones como la conducta consiguiente eran, o bien de tipo agresivo (“debería estirarle del pelo”; “debería engañarle como venganza”; “debería romper con él”, etc.), o no agresivas (“no me preocuparía y seguiría mi camino”; “ignorar el hecho y continuar hablando”, etc.) Algunas de las situaciones de conflicto utilizadas fueron escenas como las siguientes: un chico ve como su novia charla animadamente con otro chico; una chica se da cuenta de que su novio huele a perfume femenino y no es el suyo; un chico ve como su novia le da su teléfono a un chico; y una chica llama por teléfono a su novio y le contestan que no saben dónde está ni cuándo volverá.

Próspero (2006) halló un elevado porcentaje de respuestas agresivas tanto en interpretaciones como en intención conductual, especialmente en estas últimas, y en comparación con las respuestas no agresivas (64% de interpretaciones y un 85% de intenciones conductuales agresivas frente a un 24% de interpretaciones y un 45% de intenciones conductuales no agresivas). En esta misma línea, las correlaciones entre interpretación e intención conductual fueron positivas pero moderadas. Estos resultados nos indican que algunos adolescentes perciben que la pareja del protagonista se comporta correctamente, pero sin embargo, estos adolescentes esperan que el protagonista se muestre agresivo/a con su pareja. En este sentido podemos concluir que una conducta agresiva no significa necesariamente una respuesta a una interpretación hostil de la situación, parece que hay otros



factores que están influyendo, como por ejemplo la presión de los iguales, la influencia de la familia, ciertas creencias culturales, etc.

En lo que respecta a si existen diferencias entre las interpretaciones e intención conductual entre sexos, hallamos que si bien no difieren en las primeras, sí es más probable que los chicos presenten una intención conductual más agresiva. Esto significa que aunque, por ejemplo, chicos y chicas perciban por igual que su pareja está ligando con otro/a, es más probable que los chicos respondan con agresividad ante esa situación que las chicas.

### ***Actitudes y creencias tradicionales en los roles de género***

En lo que respecta a este factor de riesgo los resultados no son concluyentes y existe cierta controversia entre los distintos estudios.

Desde una perspectiva feminista se establece que la socialización tradicional de género prepara a las chicas para ser víctimas y a ellos para ejercer agresión en las relaciones de pareja (por ejemplo Birns, Cascardi y Meyer, 1994 citado en Schewe, 2001). Algunos estudios, tanto nacionales como extranjeros, apoyan que las chicas adolescentes que se caracterizan por una conformidad con unas creencias tradicionales respecto al papel que juega la mujer en la sociedad, son las más proclives a convertirse en víctimas de la violencia en la pareja y a permanecer en una relación de abuso, mientras que los chicos adolescentes que asumen creencias tradicionales sobre el rol masculino lo son de ejercer abuso. Por tanto, el sexismo y la falta de igualitarismo percibido en los roles de género se identifican como dos variables importantes que predicen la violencia hacia las chicas adolescentes por parte de sus parejas (Currie, 1983 citado en Schewe, 2001; Foshee y cols, 2005; Pozo, 2007).

En un análisis más exhaustivo de estos factores de riesgo de perpetración de violencia de pareja entre adolescentes encontramos el estudio llevado a cabo por Ferrer, Bosh, Ramis y Navarro (2006), en el que identifican las variables que a su vez modulan estos factores. En concreto, establecen que el sexismo se halla modulado por variables como el género, y la formación y experiencias que los jóvenes han recibido en su vida respecto a la igualdad de género y la violencia contra la mujer. Estas autoras concluyeron que los chicos y aquellos/as sin formación en igualdad de género, presentaban actitudes más sexistas y acordes a los tradicionales roles de género, en comparación con los/as que sí tenían esa formación, o en comparación con las chicas en general. Estos resultados, según estas autoras, nos indican que se necesita trabajar de modo más insistente y eficaz para mitigar el sexismo que aún hoy caracteriza a un significativo porcentaje de chicos y además incorporar los estudios anteriormente indicados en todos los niveles educativos, tal y como contempla la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de género de 2004.

Frente a la perspectiva feminista, y a pesar de la variabilidad en los resultados, contamos con estudios que contradicen la tesis anteriormente expuesta. Algunos de estos

estudios no encuentran relación entre la socialización de rol de género y la violencia en la pareja cuando esta variable es incluida en análisis multivariados (Chen y White, 2004). Otros sí la encuentran, pero con una correlación bivariada muy débil (.15 en chicos y .10 en chicas) para explicar el ejercicio de violencia hacia la pareja en ambos sexos (Chen y White, 2004). Y también contamos con estudios que predicen justo lo contrario a lo sostenido por la teoría feminista: los chicos que no están conformes con los roles tradicionales de género son más propensos al ejercicio de violencia hacia la pareja (Bernard y Bernard, 1983; Bookwala y cols, 1992 citados en Schewe, 2001).

Chen y White (2004) advierten de que una posible explicación a que algunos estudios hayan identificado la variable conformidad con los roles tradicionales de género como factor de riesgo, sea la existencia de errores metodológicos, como la falta de control del efecto de variables como “tener problemas con el alcohol”, “afecto negativo (ansiedad y depresión)”, y “factores situacionales” (Fagan y Browne, 1994 citado en Chen y White, 2004), que pudieran estar mediando entre la variable de estudio “creencias tradicionales respecto a los roles de género” y el ejercicio de violencia hacia la pareja entre adolescentes.

### **3.2.2. A nivel de Microsistema**

#### **1. Factores históricos**

##### ***Exposición a la violencia en el contexto familiar: testigo de violencia interparental y víctima de abuso infantil intrafamiliar***

La teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977) establece que los jóvenes aprenden a utilizar la violencia como forma de resolver los conflictos a través del modelado que observan en su hogar, en el colegio, en los medios de comunicación o en el barrio. Esta influencia no sólo afecta a cómo se comportan, sino también a sus creencias con respecto a cuál es la forma adecuada de comportarse en sus relaciones (Schewe, 2001). En este sentido, la violencia en la pareja de nuestros adolescentes podría venir explicada por el hecho de haber sufrido o haber sido testigo de abuso en la familia de origen. Es tal la fuerza de este factor de riesgo que la mayoría de las teorías incluyen al menos una variable basada en los principios del aprendizaje social como la agresión observada o vivida en el contexto familiar (por ejemplo, Foo y Margolin, 1995; O’Keefe, 1997; Tontodonato y Crew, 1992 citados en Schewe, 2001).

Algunos autores consideran que la violencia en el ámbito doméstico es semejante a la violencia en las relaciones de noviazgo de adolescentes y jóvenes, considerándola puente de unión entre la violencia en las familias de origen y la violencia doméstica que posteriormente sufrirán con mayor probabilidad que otros (Makepeace, 1981; Bernard y Bernard, 1983; Guite, 2001 citados en González y cols, 2003).

Sin embargo, el apoyo empírico a la relación entre la agresión adolescente y la violencia en la familia de origen es parcial, a veces es significativo y otras no, y no siempre obtienen la misma relación significativa en ambos sexos.

En este sentido, algunos estudios han hallado que la exposición a la violencia en el contexto familiar, ya sea como víctima directa o indirecta, predice el ejercicio de violencia hacia una futura pareja tan sólo en los chicos (Damaris, 1990; Foo y Margolin, 1995; citados en O'Keefe, 2005; Hastings y Hamberger, 1998; Hotaling y Sugarman, 1986; O'Leary y cols, 1994 citados en Chen y White, 2004). Este resultado fue incluso hallado en diversos estudios llevados a cabo alrededor de diferentes países (Brasil, Camboya, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, España, EEUU, Venezuela, etc.), encontrando tasas de abuso más altas entre las mujeres cuyos maridos habían sufrido maltrato de niños o habían sido testigos del abuso sufrido por sus madres (Saltzman y cols, 2002). Para algunos estudios esta relación también está presente en las chicas (Fagan y Browne, 1994, citado en Chen y White, 2004). Sin embargo, no todos los estudios identifican la exposición a la violencia en la familia de origen como predictor del ejercicio de abuso en un futura pareja; en concreto, no hallan esta relación entre ser testigo de violencia interparental y perpetrar violencia a la pareja (Schwartz y cols, 1997, citado en O'Keefe, 2005).

De manera más específica recabaremos el valor que el haber sido víctima directa de abuso infantil intrafamiliar y víctima indirecta como testigo de violencia interparental tienen como predictores del ejercicio de agresiones hacia la pareja. Respecto al abuso infantil intrafamiliar los estudios retrospectivos sobre abuso en la infancia y su relación con un abuso actual han arrojado resultados dispares. Algunas investigaciones han hallado una relación significativa entre ambos (por ejemplo Sigelman, Berry y Wiles, 1984 citados en Schewe, 2001; O'Keefe y Treister, 1998, citados en O'Keefe, 2005). No obstante, algunos de los estudios que hallaron una correlación bivariada significativa entre ambas variables dejaron de obtenerla cuando llevaron a cabo estudios multivariados e incluyeron otras variables más cercanas en el tiempo y contexto de este tipo de violencia, como por ejemplo "actitud hacia el abuso" (O'Keefe y Treister, 1998, citados en O'Keefe, 2005). Otros estudios directamente no hallaron esta relación (por ejemplo Foo y Margolin, 1995; Malik y cols, 1997; O'Keefe, 1997, citados en Schewe, 2001).

Una investigación que resulta relevante mencionar por su carácter longitudinal es la llevada a cabo por Simons, Lin y Gordon (1998), quienes durante cinco años hicieron un seguimiento a 113 familias relacionando el abuso que el padre había ejercido a su hijo y la violencia que éste después pudiera ejercer a su pareja. Los resultados indicaron que el castigo físico se relacionaba significativamente con la violencia en la pareja, aunque no fue predictor de una conducta delictiva fuera del contexto de pareja (Simons y cols, 1998, p.475, citado en

Schewe, 2001). Autoras como O'Keefe (1998) tan sólo hallaron esta relación en las chicas (citados en James y cols, 2000).

La explicación a los que sí han identificado al abuso infantil como predictor de este tipo de violencia estriba en que estos niños cuando se convierten en adolescentes es más probable que de manera prematura se involucren en relaciones de pareja con el fin de satisfacer sus necesidades de cercanía y sentimiento de pertenencia, así como para mejorar su autoestima. Esta necesidad de cercanía e intimidad viene acompañada de inseguridades, miedo al rechazo, y una falta de habilidades en la comunicación y en la resolución de conflictos, de modo que todo esto puede conducir a una escalada de conflictos, frustraciones, celos y, en definitiva, abuso (Wolfe y cols, 1998). El castigo corporal que estos niños han vivido les enseña que es tanto legítimo como eficaz golpear a quien amas.

Respecto al haber sido testigo de violencia interparental, en la gran mayoría de los estudios existe un apoyo consistente, aunque débil, a la idea de que los jóvenes que se crían en hogares en los que son testigos de violencia son más proclives a ejercer abuso en sus relaciones de pareja. Sin embargo, esta variable no es determinante, no todos los jóvenes provenientes de hogares violentos ejercen o toleran el abuso en su relación de pareja (Sigelman y cols, 1984, citados en O'Keefe, 2005; Simons y cols., 1998, citados en Schewe, 2001).

Entre los estudios que encuentran una relación significativa encontramos una investigación que resulta relevante por su rigor metodológico y carácter longitudinal. Es la llevada a cabo por McCloskey y Lichter (2003), quienes evaluaron a un grupo de chicos/as en tres momentos temporales de su vida, a los 9, 13 y 16 años, así como a sus madres. El 18% de los niños/as cuyas madres habían informado de haber sufrido abusos en la pareja reconocían ejercer violencia física o amenazar a su pareja frente a un 14% de los adolescentes con perpetración de abuso hacia su pareja pero cuyas madres no lo habían sufrido. Algunos estudios mantienen el valor predictivo de ser testigo de violencia entre los padres para ejercer violencia hacia la pareja en los análisis multivariados en los que se ponen en relación a otras posibles variables predictoras (Schwartz y cols, 1997; O'Keefe, 1997, citados en Hickman y cols., 2004). Sin embargo, otros estudios no consiguen mantener ese valor predictivo y aparece la relación como no significativa cuando se utilizan análisis más rigurosos (Arriaga y Foshee, 2004; McCloskey y Lichter, 2003, citados en Hickman y cols, 2004).

Si atendemos a la relación entre ser testigo de violencia interparental y perpetrar violencia de pareja en función del sexo encontramos que los resultados de las diversas investigaciones son dispares.

Por un lado, existe una mayoría de estudios que encuentra que esta relación se halla de manera más significativa y consistente en los chicos (Chen y White, 2004; Foo y Margolin, 1995; O'Keefe, 1997 citados en Schewe, 2001). Este hallazgo es atribuido a una socialización diferencial entre sexos. La violencia del chico es el resultado de haber sido modelado por un

patrón de interacción entre sus padres. Los chicos, tras ser testigos del conflicto parental, adoptan el papel del padre agresor en sus propias relaciones de pareja y aprenden a responder con violencia en respuesta a algunas situaciones. Sin embargo, y como veremos más adelante, no necesariamente adoptan los hijos el papel ejercido por sus padres en función del género, dado que también se han descrito casos de chicas testigos de violencia del padre hacia la madre que han adoptado un rol agresivo en sus propias relaciones de pareja.

Por otro lado, algunos autores consideran que la relación entre ambas variables está mediatizada por una tercera, como es la “aceptación de dicha violencia como estrategia para resolver los conflictos”. Para algunas investigaciones este hallazgo sólo se ha encontrado en los chicos (O’Keefe, 1998, citado en O’Keefe, 2005), y para otras se ha hallado en ambos sexos (Riggs y O’Leary, 1996, citado en O’Keefe, 2005). Otros autores han identificado una segunda variable mediadora que es la adopción de “un estilo agresivo ante los conflictos”, encontrada como significativa para ambos sexos (Foshee, Bauman y Linder, 1999, citados en O’Keefe, 2005).

Finalmente, en algunas investigaciones se ha observado si existía un efecto diferencial entre sexos en función de si la violencia parental venía provocada por el padre o por la madre. En este sentido, Malik y cols (1997) hallaron efectos de violencia en la pareja y agresión en la comunidad cuando el y la adolescente habían estado expuestos a violencia parental del padre hacia la madre y no a la inversa (citado en Harned, 2002).

Como conclusión a los diversos estudios analizados encontramos que la exposición a la violencia en la familia de origen, ya bien sea como víctima directa o indirecta, es un factor de riesgo moderado y no determinante para el ejercicio de violencia de pareja, dado que no todos los niños con estas características se convierten en abusadores de adultos (Saltzman y cols, 2002), y a que intervienen diversas variables que mediatizan esa relación.

### ***Prácticas disciplinarias irregulares y falta de atención y afecto parental***

Son diversos los estudios que han analizado la relación que existe entre unas prácticas disciplinarias deficientes y una falta de apego, de atención e implicación emocional adecuada por parte de los padres y el mayor riesgo de que los hijos agredan a sus futuras parejas (O’Keefe, 1997, citado en O’Keefe, 2005; Simona y cols, 1998, citados en Chase y cols, 2002).

Así por ejemplo, Chase y cols (2002) llevaron a cabo un estudio con 89 adolescentes en situación de riesgo por presentar problemas de conducta diversos y absentismo escolar. Estos autores pretendían identificar aquellos factores de riesgo que diferenciaban a los que ejercían violencia de pareja de los que no. En concreto, se obtuvo que en las chicas, y no en los chicos, que ejercían este tipo de violencia se hallaba significativamente, y en comparación con las que no la ejercían, una percepción de escasa atención y cuidados por parte de sus progenitores. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que se trata de un estudio de naturaleza transversal, de

modo que los resultados hallados pueden interpretarse de varias formas. Por un lado, es posible que durante la infancia y adolescencia de las chicas que ejercían esta forma de violencia se sintieran menos queridas o cuidadas por sus padres y que esto aumentase su ansiedad, irritabilidad y retraimiento, lo que a su vez repercutiera en el ejercicio de abuso físico hacia su pareja. Esta interpretación viene validada por investigaciones en las que se han encontrado correlaciones negativas entre la implicación parental, rasgos internalizantes (depresión, retraimiento, ansiedad) y su relación con la delincuencia (Dishion y cols, 1994 citados en Chase y cols, 2002). Por otro lado, también es posible la interpretación de que las chicas que ejercen este tipo de abusos puede que interpreten que reciben poca implicación parental porque la mayoría de ellas procedía de una familia monoparental, y esto implicaba una sobrecarga personal para la madre soltera, lo que repercutía en que las hijas percibieran esa escasa implicación por parte de sus madres. Finalmente, pudiera ser que estas chicas presentasen problemas internalizantes y ejercieran violencia hacia su pareja como resultado de haber sufrido previamente violencia por parte de su pareja y, por tanto, su violencia fuese como contraataque o en defensa propia, por lo que en este caso la implicación emocional de los padres no sería causa determinante.

En cualquier caso, lo que parece claro es que la percepción de una escasa implicación emocional por parte de los padres puede llevar a percibir al resto de personas como gente en quien no se puede confiar y a mantener una actitud defensiva y agresiva hacia los demás (Chase y cols, 2002).

## **2. Factores interpersonales o relacionales**

### ***Victimización de violencia por parte de la pareja actual***

Son numerosos los autores que han concluido que aquellos adolescentes que tienen una pareja violenta y han sufrido abusos por parte de ésta son más proclives a responderles con violencia, y por tanto a perpetrar abuso. Este es uno de los predictores más relevantes, especialmente en el caso de las chicas, y cuando hablamos de la violencia más frecuente en población general adolescente, la violencia común de pareja (Schewe, 2001). Cuanta más violencia sufre una chica, más probable es que acabe ejerciendo también violencia en defensa propia o como contraataque (Frederick, 2007; Magdol y cols, 1997, citado en Chen y White, 2004; O'Keefe, 1997, citada en Hickman y cols, 2004).

En este apartado hemos de hacer mención a la percepción subjetiva de sentirse violentado, no al hecho objetivo en sí, sino a la vivencia de convertirse en víctima y, en base a ello, a responder con violencia. En este sentido, muchos adolescentes se quejan de haber sido provocados o instados a ejercer abuso físico. Estas provocaciones incluyen emociones como celos o humillaciones. Una respuesta eficaz y constructiva a dichas provocaciones requiere de una respuesta verbal asertiva, que posiblemente esté por encima del nivel de muchos

adolescentes. Así por ejemplo, si un chico celoso ve que su novia está hablando con otro chico puede que se sienta celoso porque piense que su novia le está engañando y reaccione abofeteándola. Si ella piensa que su novio al hacer esto la ha degradado o humillado puede que reaccione golpeándole como represalia o contraataque. En este sentido, diversos estudios demuestran que los celos, la ira y las represalias ante un daño físico o emocional son razones o motivos frecuentes para ejercer violencia en la pareja, como ya vimos en epígrafes anteriores (por ejemplo, Follingstad y cols., 1991; O'Keefe, 1997 citados en Schewe, 2001).

### ***Perpetración de violencia en la pareja con relaciones anteriores***

Diversos investigadores han puesto de manifiesto que existe una asociación positiva y altamente significativa entre el ejercicio de abuso hacia una pareja anterior y el abuso hacia la pareja actual. De hecho, para muchos autores es uno de los mejores predictores de una actual violencia en la pareja junto con el abuso verbal (por ejemplo, Schewe, 2001). Estos resultados nos indican que esta conducta persiste a lo largo del tiempo y con distintas relaciones (Bookwala y cols, 1992; Cano, Avery-Leaf, Cascardi y O'Leary, 1998 citados en O'Keefe, 2005).

Chase y cols (1998; 2002) a partir de una muestra en situación de riesgo por presentar problemas de conducta diversos, expusieron que tan sólo se encontraba esta relación en los chicos, no así en ellas. En concreto, entre los chicos que ejercían violencia hacia sus actuales parejas se hallaron quince actos violentos ejercidos hacia parejas anteriores, frente a la ausencia de actos violentos entre aquéllos que no ejercían violencia hacia su pareja actual. Estos datos nos sugieren que los chicos y las chicas que son agresivos con sus parejas lo son por motivos bien distintos. La agresión de la mujer es posible que ocurra como respuesta a factores situacionales, mientras que en el caso de los chicos es más consistente, instrumental, y basada en intentos de control (Stets y Pirog-Good, 1987, citados en Chase y cols, 2002).

### ***Violencia hacia los iguales***

Tanto la violencia en la pareja con relaciones anteriores como el ejercicio del abuso contra los iguales, se comportan como medidas indirectas de una personalidad con tendencia agresiva (Schewe, 2001).

Diversos estudios han obtenido apoyo empírico en su conclusión de que aquellos adolescentes, tanto chicos como chicas, que ejercen abuso contra un compañero o que presentan cierta tendencia a la agresividad, tienen una mayor probabilidad de ejercer abuso a su pareja actual o a una pareja futura (Riggs y O'Leary, 1996 citado en Avery-Leaf y cols., 1997; O'Leary y cols. 1994; Riggs, O'Leary y Breslin, 1990 citados en Chase, Treboux y O'Leary, 2002; Ortega y cols, 2008). Sin embargo, algunos autores sólo encuentran esta relación en los chicos (Bookwala y cols., 1992, citado en Johnson y Ferraro, 2000), y otros tan

sólo en las chicas cuando la violencia hacia sus iguales se había producido en la infancia (O'Leary y cols, 1994, citados en Chen y White, 2004).

Del mismo modo, algunas investigaciones encuentran una especificidad en la tipología de abuso ejercida hacia los iguales y hacia la futura pareja. Así por ejemplo, Ortega y cols (2008) hallaron que ejercer comportamientos sexualmente violentos hacia los iguales (como infundir rumores sexuales, exhibicionismo, etc.) correlacionaba significativamente con el ejercicio de la violencia sexual en el contexto de una pareja (por ejemplo, acercamientos físicos no deseados).

Todos estos datos pondrían de manifiesto que la violencia de pareja sería un componente más de un problema generalizado de agresividad, dado que no sólo se presentaría hacia la pareja, sino también hacia los compañeros (Treboux y O'Leary, 1996). Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con esta afirmación, ni por consiguiente hallan este tipo de datos, es decir que no identifican a esta variable como factor de riesgo del ejercicio de violencia hacia la pareja. Este es el caso de Chase y cols (1998), quienes encontraron que mientras que las tasas de prevalencia de agresión hacia los iguales (amigos o no) eran altas, la perpetración de abuso hacia la pareja que se presentaba era dispar y no se asociaba con la anterior. Los resultados aparecen como más significativos si tenemos en cuenta que la muestra utilizada pertenecía a población adolescente en situación de riesgo, lo que fácilmente pudiera haber inclinado los resultados hacia un patrón de agresión generalizado, mostrando resultados coherentes con los estudios anteriormente mencionados. Sin embargo, los resultados desvelaron que la violencia en la pareja no era parte de un problema de agresión global. Por tanto, esto les llevó a concluir la especificidad de la violencia en la pareja.

### ***Amigos violentos o involucrados en relaciones de abuso***

Numerosos autores han identificado el grupo de amigos violentos o involucrados en relaciones de pareja abusivas como factor de riesgo para el ejercicio de violencia hacia la pareja (Arriaga y Foshee, 2004; Gwartney-Gibbs, Stockard y Bohmer, 1987, citado en Arriaga y Foshee, 2004; Lavoie y cols, 2000, citado en Tutty, 2002). Algunos de estos autores han encontrado que esta variable resulta mucho más significativa para predecir la agresión hacia la pareja que el haber sido testigo de violencia interparental, y que el tipo de violencia que mejor predice es la agresión sexual (Arriaga y Foshee, 2004).

Si atendemos a si este factor de riesgo está presente en uno de los sexos o en ambos encontramos resultados dispares. Algunos de estos autores (Arriaga y Foshee, 2005; Lavoie y cols, 2000, citado en Tutty, 2002) han identificado este factor de riesgo para ambos sexos a partir de un diseño de intervalo cruzado de carácter longitudinal que permite establecer relaciones de causalidad a partir del control de determinadas variables. En este diseño se correlaciona la propia violencia hacia la pareja con la perpetrada por el amigo en dos



momentos temporales, hallando que la perpetración de abuso hacia la pareja, se explica tanto por un proceso de influencia de los amigos como por un proceso de selección de amigos. Esto significa que si ejerces abuso hacia tu pareja es más probable que elijas o te relaciones con amigos que también ejerzan este tipo de abuso y que si te relacionas con amigos que ejercen violencia de pareja es más probable que acabes ejerciendo este tipo de abuso a una pareja futura. Sin embargo, otros autores tan sólo han identificado este factor de riesgo o en los chicos (DeKeseredy y Kelly, 1995, citados en Arriaga y Foshee, 2004; Lavoie y cols, 2000, citado en Tutty, 2002), o en las chicas, donde se encuentra una relación entre tener amigas víctimas de este tipo de abuso y ejercer violencia a su pareja (Foshee y cols, 1996, citado en Close, 2005).

### ***La violencia psicológica: el abuso verbal, los celos patológicos y el acoso***

Tanto el abuso verbal (insultos, palabras despectivas, etc.) como una conducta controladora caracterizada por los celos patológicos y el acoso son en sí mismos manifestaciones de abuso psicológico. Sin embargo, consideramos relevante identificarlos como factores de riesgo dado que numerosas investigaciones a partir de estudios multivariados y longitudinales nos advierten de que predicen otras formas de abuso como el físico (Cano y cols, 1998, citado en Schewe, 2001; Meras, 2003; White, Merrill y Koss, 2001 citado en González y cols, 2003), u otras manifestaciones de abuso psicológico de gravedad como ocurre con el acoso (Tjaden y Thoennes, 1998 citados en Garrido, 2001). En concreto, se constató que alrededor del 80%-90% de ex parejas que acosaron (antes o después de haber finalizado la relación) a sus víctimas, las humillaron, las atormentaron con sus celos absurdos e intentaron provocarlas de modo continuo mientras estuvieron juntos (Tjaden y Thoennes, 1998, citados en Garrido, 2001).

En esta misma línea, los celos y la fuerte necesidad de control a la pareja han sido identificados como los principales motivos desencadenantes de las agresiones físicas ejercidas por los chicos adolescentes a sus parejas (Lavoie y cols, 2000, citados en Tutty, 2002). Algunos autores han llegado a considerar de tal importancia a estos factores como predictores del ejercicio de violencia física hacia la pareja, que los incluyen como los más relevantes junto con el hecho de haber ejercido abuso a parejas anteriores (Bookwala y cols, 1992; Cano y cols., 1998; Murphy y O'Leary, 1989 citados en Schewe, 2001).

La mayoría de los autores identifican estos factores de riesgo del ejercicio de violencia hacia la pareja en chicos y en chicas adolescentes (Cano y cols, 1998, citado en Schewe, 2001; O'Leary y Slep, 2003; White, Merrill y Koss, 2001 citados en González y cols, 2003), si bien algunos autores como Bookwala y cols (1992) tan sólo los señalan en las chicas (citados en Johnson y Ferraro, 2000), y otros, como Meras (2005) y Lavoie y cols (2000), en los chicos.

Todos estos resultados nos ofrecen una información de gran valor a la hora de desarrollar programas de prevención de la violencia en la pareja. Si el abuso verbal y los celos

e intentos de control de la pareja, a menudo ocurren antes de los episodios de abuso físico, será de suma importancia educar a nuestros adolescentes en que estos actos son signos o señales de alerta que les pueden advertir de una relación caracterizada por el abuso (Schewe, 2001).

### ***Escasa competencia social***

Algunos teóricos como Schewe (2001) consideran que aquellos adolescentes con escasa competencia social son más proclives a agredir a sus parejas, especialmente en el caso de las chicas, para quienes este factor ha explicado mejor el ejercicio de la violencia hacia sus parejas. En efecto, Schewe (2001) junto a otros autores sugieren que los actos violentos son el resultado de unas habilidades deficitarias a la hora de tolerar la frustración (Lavoie y cols, 2001; Tourigny y cols, 2006); de afrontar el rechazo y otras emociones negativas; y de deficiencias en el autocontrol emocional, como ocurre con la gestión de la ira, y en habilidades sociales, de comunicación (no saben adoptar un estilo de comunicación asertivo) y de resolución de conflictos.

Sin embargo, no todos los autores han identificado este factor como de riesgo de perpetración de abuso en la pareja. Este es el caso de Foshee y cols (2005), quienes no consiguieron hallar una relación entre unas mejores habilidades para el manejo de conflictos de pareja y una menor victimización y perpetración. En este sentido, el programa de intervención que pusieron en marcha (*Safe Dates*) consiguió reducir las tasas de victimización y perpetración con respecto al grupo control, pero no así mejorar las habilidades de manejo de conflictos.

### ***Nivel de conflictividad, de ira e insatisfacción en la relación de pareja***

Diversos meta-análisis y estudios individuales han concluido que los desacuerdos; la falta de armonía, de satisfacción y de sentimientos positivos en la relación (Cáceres, 2007; Hettrich y O'Leary, 2007; Riggs y O'Leary, 1989, citados en Close, 2005); los conflictos (Black y cols, 2001, citados en Saltzman y cols, 2002); un estilo de comunicación verbal y no verbal agresivo en el que existe un intercambio automático de castigos (Cáceres, 2007); y un contagio de aceleración fisiológica caracterizada por emociones negativas que en los chicos suelen ser la ira y el desprecio, y en las chicas la tristeza y el miedo (Cáceres, 2007), son predictores de la violencia física, psicológica y sexual en la pareja.

En lo que respecta a si existen diferencias en la asociación entre conflictividad y violencia de pareja en función del sexo los resultados no son concluyentes. Algunos autores consideran que la ira y conflictividad en una relación de pareja es un predictor del ejercicio de violencia hacia la pareja tanto en chicos como en chicas adolescentes (Bergman, 1992; O'Keefe y cols, 1997; O'Leary y cols, 1994, citado en Close, 2005; O'Leary y Riggs, 1999, citados en

Schewe, 2001). Sin embargo, otros autores encuentran que esta relación es especialmente significativa en el caso de las chicas (Hettrich y O'Leary, 2007; O'Leary, Malone y Tyre, 1994, citados en Chen y White, 2004).

Algunos investigadores han argumentado que el nivel de satisfacción y de conflictividad en la relación sólo funciona como factor de riesgo de ejercer violencia hacia la pareja en aquellos casos en los que existe un fuerte nivel de compromiso. De este modo, las variables conflicto e insatisfacción con la relación se verían mediadas por el grado de compromiso (O'Keefe, 1997, citada por Tutty, 2002; Cáceres, 2007). La autora Cáceres (2007) sugiere que el grado de satisfacción con la relación se va desvaneciendo con el transcurso del tiempo y este deterioro de la relación, a la vez que aumenta la desconfianza en resolver los conflictos de manera mutuamente asumible, facilita el incremento de la violencia (Cáceres y Cáceres, 2006 citado en Cáceres, 2007). Por tanto, para esta autora las discrepancias se inician cuando la relación es más estable y hay un mayor compromiso en la pareja, porque en el proceso de resolución del conflicto se exigen cambios en la otra persona, y la forma de negociar dichos cambios puede implicar un cierto grado de violencia (Cáceres, 2007).

Por su parte, O'Keefe (1997) halló que las chicas que percibían su relación como más seria, es decir, con mayor nivel de compromiso, eran más proclives al ejercicio de abuso hacia su pareja (citada en O'Keefe, 2005).

### **3.2.3. A nivel de Exosistema**

#### **1. Factores demográficos**

##### ***Ubicación geográfica***

En Estados Unidos las mayores tasas de ejercicio de malos tratos en la pareja se han hallado en zonas urbanas del interior en comparación con las zonas rurales (Bergman, 1992; Makepeace, 1987 citados en O'Keefe, 2005). En España no contamos con datos de ese tipo.

#### **2. Factores comunitarios**

##### ***Exposición a la violencia en la comunidad***

El hecho de estar expuesto durante la adolescencia a la violencia en la comunidad o en el barrio favorece la aceptación y actitud comprensiva hacia esos abusos, y en este sentido, predice el ejercicio de la violencia hacia una futura pareja tanto en chicos como en chicas (Malik y cols, 1997; O'Keefe, 1997, citados en O'Keefe, 2005).

##### ***Exposición a la violencia en los medios de comunicación***

Son numerosos los estudios que han evaluado el impacto de los medios de comunicación en el desarrollo de una conducta violenta en general. Así por ejemplo, Brown y Witherspoon (2002) revisaron más de 1000 estudios que confirmaban la vinculación entre ambas variables,

ya fueran videojuegos, series de televisión, películas, etc. (citado en Manganello, 2008). Sin embargo, tan sólo existen dos estudios que hayan evaluado el impacto de los medios de comunicación específicamente en la violencia de pareja entre adolescentes, y uno de ellos que haya evaluado en concreto la perpetración de este tipo de abuso. En este estudio se halló que aquellos adolescentes que veían con frecuencia luchas televisadas eran más proclives a tener peleas con sus iguales y con su pareja (DuRant, Champion, y Wolfson, 2006 citados en Manganello, 2008).

De la misma manera que la exposición a la violencia interparental, a la violencia entre los iguales o amigos y a la violencia en el barrio o comunidad se consideran factores de riesgo de verse involucrado en relaciones de pareja abusivas, la violencia ofrecida por los medios de comunicación también tiene un impacto negativo en las relaciones de pareja adolescentes. La fundamentación teórica a estos resultados la encontramos de nuevo en la teoría del Aprendizaje Social, a partir de la cual podemos afirmar que ver ejemplos en los medios de comunicación de conductas violentas entre una pareja adolescente, con la que puedan identificarse, modela actitudes y creencias respecto a lo que los adolescentes pueden considerar como normal o aceptable en una relación. Los adolescentes tienen un aprendizaje vicario o indirecto que va conformando sus expectativas respecto a cómo es una relación de pareja a través de las consecuencias positivas o no que tiene ese comportamiento violento observado (Baranowski, Perry y Parcel, 2002 citado en Manganello, 2008). Asimismo, no hemos de olvidar que estos medios de comunicación también modulan actitudes, expectativas y comportamientos de otros agentes (profesorado, padres, amigos,...) que están a su vez implicados con estos adolescentes y que pueden ser también una fuente de factores de riesgo del maltrato hacia la pareja. En futuras investigaciones cabría evaluar de manera más exhaustiva la frecuencia y naturaleza de este tipo de violencia a la que están expuestos los adolescentes, el contexto en que se producen los episodios de violencia de pareja en los medios de comunicación, y la interpretación que nuestros adolescentes (diferenciando entre sexos) hacen de dichos episodios de violencia televisada (Manganello, 2008).

### **3.2.4. A nivel de Macrosistema**

#### **1. Factores comunitarios**

##### ***Tolerancia cultural a la violencia por parte de la comunidad***

Aquellas comunidades en las que apenas hay sanción contra la violencia en la pareja, o cuyos vecinos son indiferentes hacia ésta, suelen correlacionar con tasas de violencia en la pareja más altas (Saltzman y cols, 2002).

Así por ejemplo, Levinson (1989) tras estudiar 90 sociedades defendía que lo que diferenciaba a las sociedades con elevada violencia en la pareja de las que no, era que las

primeras se caracterizaban porque los hombres ostentaban el poder económico y de decisión en el hogar, las mujeres no tenían fácil acceso al divorcio, existían adultos que recurrían con frecuencia a la violencia para resolver los conflictos y, finalmente, no existía una cobertura para aquellas mujeres que buscaban independencia económica y apoyo social. En definitiva, eran sociedades con normas sociales que estimulaban la violencia en la pareja (citado en Saltzman y cols., 2002).

### **3.3. FACTORES DE RIESGO DE VICTIMACIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA<sup>9</sup>**

#### **3.3.1. A nivel individual u Ontogenético**

##### **1. Factores demográficos**

###### ***Sexo***

Algunos estudios han identificado el sexo como un factor de riesgo para determinadas tipologías de abuso (Bergman, 1992; Magdol y cols, 1997; Stets y Henderson, 1991 citados en Halpern y cols, 2001; Wolitzky-Taylor y cols, 2005). La conclusión de estos estudios es que el hecho de ser mujer te hace más proclive a ser víctima de abuso sexual y de sufrir agresiones sexuales severas como violaciones, y a una violencia física mucho más grave (como palizas) y con consecuencias asimismo más lesivas (como acabar gravemente herida). No ocurre así con otros tipos de abuso como el físico de menor gravedad o el psicológico, donde las tasas son semejantes, e incluso algo superiores en los varones, según han hallado algunos estudios (Halpern y cols, 2001).

###### ***Edad***

Los adolescentes más mayores son más proclives a convertirse en víctimas de la violencia de pareja (Halpern y cols, 2001; Kreiter y cols, 1999; Roberts, Klein y Fisher, 2003; Silverman, Raj, Mucci y Hathaway, 2001 citados en Vézina y Hébert, 2007; Wolitzky-Taylor y cols, 2005). Así por ejemplo, Halpern y cols (2001) hallaron que los grupos de adolescentes y jóvenes más mayores (17-21 años) presentaban mayor tasa de victimización que los de menor edad (12-16 años). Asimismo, Wolitzky-Taylor y cols (2005), con un rango más reducido y en una muestra nacional, encontraron una mayor tasa de victimización en el grupo de edad de 15-17 años que en el de 12-14 años. Estos resultados son explicados en base a que conforme el/la adolescente se hace mayor aumentan progresivamente sus experiencias de intimidad, su

---

<sup>9</sup> Para el desarrollo de este epígrafe seguiremos, principalmente, el estudio de meta-análisis llevado a cabo por Vecina y Hébert (2007) sobre los factores de riesgo de victimización en chicas entre 12 y 24 años por parte de sus parejas. Estas autoras revisaron un total de 61 estudios empíricos publicados entre 1986 y 2006.

número de relaciones y con ellas la probabilidad de dar con una pareja violenta y, por tanto, de exponerse a un abuso.

Estos resultados nos advierten de la importancia de examinar, mediante estudios longitudinales, la correlación y la evolución de la violencia en la pareja durante la adolescencia en su transición a la juventud temprana, cuando tanto el número de relaciones como el nivel de compromiso tiende a aumentar y, por tanto, la potencialidad del abuso (Halpern y cols, 2001).

Sin embargo, otros estudios no han hallado una relación significativa entre la edad y el abuso en la pareja (Buzy cols, 2004; Cyr, McDuff y Wright, 2006; Ehrensalt y cols, 2003; Gover, 2004; Harned, 2002; Howard, Qiu y Boekeloo, 2003; Howard y Wang, 2005; Kaestle y Halpern, 2005; Malik, Sorenson, Aneshensel, 1997; Noland, Liller, McDemott, Coulter y Seraphine, 2004; Reuterman y Burcky, 1989; Rickert, Wiemann, Harrykisson, Berenson y Kolb, 2002; Rickert, Wiemann, Vaughan, y White, 2004; Synovitz y Byrne, 1998; Tourigny, Lavoie, Vézina, y Pelletier, 2006). Ahora bien, Vézina y Hebert (2007) atribuyen esta falta de hallazgos a la escasa variabilidad en el rango de edad de la muestra.

Si comparamos a los adolescentes con población adulta encontramos diversas investigaciones que advierten de que a edades más tempranas hay un mayor riesgo de maltrato en la pareja (Kury, Oberfell-Fuchs y Woessner, 2004; Oliver y Valls, 2004; Stets y Henderson, 1991 citado en Harned, 2002). En España, en concreto, contamos con un estudio realizado por Muñoz- Rivas, Graña, O'Leary y González en 2007, que analizó a 1886 jóvenes universitarios con edades entre los 18-27 años. Los autores concluyeron que uno de cada cinco jóvenes sufría agresiones y que las más frecuentes eran las psicológicas -en forma de agresiones verbales- y las acciones celosas y tácticas de control, siendo éstas más frecuentes que las agresiones físicas. En concreto, los adultos más jóvenes eran el grupo de edad con mayor riesgo de sufrir abuso por parte de su pareja. La explicación a estos resultados es que los sujetos más jóvenes son más proclives a tener citas, con el riesgo consiguiente de que se sufra algún tipo de abuso con alguna de ellas y porque también tienen parejas más jóvenes que, como vimos en anteriores apartados, son más proclives a ejercer abuso que las más mayores (Jackson, 2001 citado en Frederick, 2007; Stets y Pirog-Good, 1987, citado en Harned, 2002).

En este epígrafe resulta oportuno analizar la edad como factor de riesgo de victimización en relación a la edad de la pareja agresora. Algunas investigaciones han hallado que tener una pareja mucho más mayor es un factor de riesgo de sufrir violencia física y sexual (Buzy y cols, 2004; Rickert y cols, 2004). La explicación a este hallazgo es que la diferencia de edad contribuye a que el chico adopte un papel todavía más dominante y controlador con su pareja. Asimismo, estas chicas adolescentes, con mayor probabilidad, son iniciadas mucho antes en las relaciones sexuales e incluso pueden tener acceso a sustancias

psicotrópicas, a conducir, y a ir a lugares donde no hay acceso para la supervisión de los padres. Todos ellos a su vez, son factores de riesgo de sufrir violencia de pareja (Howard y Wang, 2005; Kreiter y cols, 1999; Muehlenhard y Linton, 1987; Synovitz y Byrne, 1998).

### ***Etnia***

Las investigaciones que estudian la etnia como factor de riesgo son escasas y los resultados no son nada concluyentes. La práctica totalidad de estos estudios provienen del extranjero y una minoría, relativa además a población adulta, corresponde a España.

Por un lado, algunos estudios hallaron que pertenecer a una minoría étnica era un factor de riesgo de sufrir violencia de pareja. En concreto, puntualizaron que las chicas afroamericanas en comparación con las caucásicas eran más proclives a sufrirla (Howard y Wang, 2003; Rickert y cols, 2002; Silverman y cols, 2001); las hispánicas en comparación con las caucásicas también estaban en mayor riesgo (Howard y Wang, 2003; Rickert y cols, 2002); y las asiáticas también (O'Keefe y Treister, 1998). En el caso de los chicos también encontramos resultados semejantes: Halpern y cols. (2001), en su estudio longitudinal nacional con muestra representativa, hallaron que los chicos de raza negra o asiática eran el doble de proclives a sufrir abuso psicológico, o físico más psicológico, por parte de su pareja que los de raza blanca.

Por otro lado, otros estudios encuentran exactamente lo contrario, es decir, que estos grupos minoritarios se encuentran en una situación de menor riesgo (Gover, 2004; Malik y cols, 1997; Halpern y cols, 2001).

Finalmente, son diversos los estudios que no encuentran una relación significativa entre la raza y este tipo de violencia (Ackard y cols, 2003; Ehrensaft y cols, 2003; Foshee, Benefield, Ennet, Barman y Suchindran, 2004; Harned, 2002).

La explicación a resultados tan contradictorios la encontramos en Lewis y Fremouw (2001), quienes argumentaron que se debían a que la gran mayoría de las muestras estaban compuestas principalmente por caucásicos de raza blanca. Asimismo, no siempre se controlaban aquellas variables que parecían sistemáticamente vinculadas al hecho de pertenecer a una raza minoritaria, como por ejemplo “exposición a la violencia familiar o a la de la comunidad”. E incluso, Vézina y Hebert (2007) advierten de que posiblemente sea el sentirse fuertemente identificado con una etnia, más que ésta en sí misma, lo que explique estos resultados contradictorios. Así por ejemplo, Rickert y cols (2004) hallaron que conforme es menor el sentimiento de identificación con una etnia, mayor era la victimización de abuso sexual. Parece que tener un sentido de pertenencia e identificación con tu cultura y etnia es un factor protector frente a la violencia porque influye en la elección de pareja que se hace y, por tanto, se reducen otros factores de riesgo vinculados a este tipo de violencia. En este sentido, sería una variable moduladora de otros factores de riesgo.

En el caso de España los estudios que han incorporado variables demográficas como la etnia en la investigación sobre la violencia de género son prácticamente inexistentes. Este hecho se convierte en una tarea urgente si queremos dar una respuesta adecuada a las necesidades de determinadas poblaciones que puedan resultar en una vulnerabilidad mayor, máxime teniendo en cuenta que hemos vivido un progresivo incremento de la población inmigrante en nuestro país, si bien parece que la tendencia se está invirtiendo muy recientemente.

En este sentido, los datos con los que contamos sobre población extranjera proceden del Instituto de la Mujer y del Centro Reina Sofía. Cuando se evalúa a población extranjera ésta no se diferencia por tramos de edad, de modo que no podemos ofrecer conclusiones sobre población adolescente extranjera víctima de violencia de pareja.

El Centro Reina Sofía en su último informe sobre femicidios acontecidos entre el año 2000 y 2009 establece que de las 629 mujeres asesinadas por sus parejas con edades comprendidas entre los 15 y más de 64 años, el 71.04% eran españolas, mientras que el 28.96% provenían de otros países. Si bien es cierto que en su mayoría las víctimas han sido españolas se ha de tener en cuenta que existe una sobrerrepresentación de las mujeres extranjeras entre las víctimas. Así pues, en los últimos diez años, como media, de cada 100 mujeres mayores de 14 años empadronadas en España 93 fueron españolas y 7 extranjeras. Sin embargo, entre las mujeres asesinadas por sus parejas 72 fueron españolas y 28 extranjeras. Esto significa que las víctimas extranjeras han estado sobrerrepresentadas entre las víctimas de femicidios en un 383.43% entre 2000 y 2009.

Las inmigrantes procedentes del norte de África y de América Latina son las que han sido asesinadas por sus parejas o ex parejas en mayor proporción. Si atendemos al número de denuncias interpuestas observamos que 42.264 denuncias fueron interpuestas por mujeres españolas y 21.083 por mujeres inmigrantes en 2007. En la interpretación de estos datos hemos de tener en cuenta que para las mujeres inmigrantes la denuncia todavía es un proceso más complejo y costoso, lo que permite afirmar que la tasa real de maltrato entre mujeres inmigrantes es aún mayor (Montañés y Moyano, 2006).

Finalmente, encontramos algunos datos no circunscritos a estudios de rigor metodológico sobre la etnia de adolescentes víctimas de este tipo de violencia, como el correspondiente al informe emitido en 2008 por el Equipo Psicosocial Judicial del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social del Gobierno Vasco, en el que afirman que la víctima adolescente usuaria de la Administración de Justicia es en un 50% de los casos autóctona y en la otra mitad latinoamericana o magrebí (Díaz, 2008).



## **2. Factores sociodemográficos**

### ***Bajo nivel de estudios***

Existe unanimidad entre los diferentes estudios que han analizado esta variable a la hora de considerarla un factor de riesgo para sufrir violencia por parte de la pareja. En este sentido, un mayor nivel educativo en las chicas las protege de convertirse en víctimas del abuso. Como representación de este dato encontramos las siguientes investigaciones.

A partir de la macroencuesta llevada a cabo por el Instituto de la Mujer (2000) a 20552 chicas de todo el Estado entre abril y julio de 1999, se halló que, si bien tener un buen nivel de estudios no es salvaguarda para impedir sufrir las agresiones o para ejercerlas, sí existe una cierta relación en el caso de aquellas chicas que tenían estudios universitarios. En este sentido, el porcentaje de chicas con estudios primarios y secundarios que había sufrido abuso era de un 40%-45% frente al 12.6% de aquéllas con estudios universitarios (citado en Oliver y Valls, 2004).

Asimismo, Chen y White (2004) hallaron una relación proporcionalmente inversa entre nivel de estudios y un mayor riesgo de sufrir agresiones por parte de la pareja, identificando un menor nivel de estudios como un predictor de victimización en las chicas.

Por su parte, Magdol y cols (1998) encontraron que la edad en la que las chicas abandonan los estudios se relaciona inversamente con la violencia física y psicológica, es decir conforme más temprano era el abandono en los estudios mayor riesgo de sufrir agresiones.

### ***Menor adhesión a las creencias religiosas***

La mayoría de los estudios que han incluido esta variable no han obtenido una relación significativa entre el grado de adhesión a las creencias religiosas y el riesgo de sufrir violencia de pareja (Foshee y cols, 2004; Magdol y cols, 1997; Reuterman y Burcky, 1989; Rickert y cols, 2004; Symons y cols, 1994; Vicary y cols, 1995).

Aquellos estudios que sí han hallado una relación significativa concluyen que no tener una adhesión a creencias religiosas, ni considerar la religión como importante en nuestras vidas se relaciona con un mayor riesgo de sufrir violencia en la pareja (Gover, 2004; Halpern y cols, 2001; Howard y cols, 2003; Maxwell y cols, 2003). Estos autores consideran que participar en las actividades religiosas es un factor protector ante la violencia de tipo física. Asimismo, aquellas personas que no tienen esa afiliación religiosa son más proclives a estar marginadas y aisladas socialmente. Para uno de estos autores, Gover (2004), la relación entre adhesión a las creencias religiosas y sufrir esta forma de violencia está mediatizada por las conductas de riesgo que lleva a cabo la adolescente, dado que las creencias religiosas fortalecen ciertos valores que actúan como factores protectores de desarrollar ciertas conductas de riesgo. No olvidemos que estos resultados hacen referencia a los países de occidente y en general a todas aquellas sociedades donde se considera que los valores pro convivencia se vinculan más

estrechamente a la religión. En los países árabes la relación entre la aceptación de los valores religiosos y la violencia sería probablemente otra.

### ***Bajo nivel socioeconómico adquirido***

En este apartado definiremos el nivel socioeconómico tanto a partir del nivel de estudios de los padres y de sus ingresos económicos, como del estatus laboral de éstos. En la revisión que Vézina y Hebert (2007) llevaron a cabo de 20 estudios que abordaban este aspecto, encontraron que en 15 de ellos no se hallaba ninguna relación entre el nivel socioeconómico y la violencia de pareja (por ejemplo, Ackard y cols, 2003; Buzy y cols, 2004; Cyr y cols, 2006; Damaris, 1987; Kaestle y Halpern, 2005). En los cinco estudios restantes sí hallaron una relación significativa: tres evaluaron la relación entre el nivel de educación de los padres con la violencia de pareja y encontraron una relación inversa (Halpern y cols, 2001; Tourigny y cols, 2006), mientras que los otros dos encontraron lo contrario, es decir, que a mayor nivel educativo de los padres mayor riesgo de sufrir este tipo de violencia por parte de las adolescentes. La explicación a este hallazgo pudiera ser que tener un mayor nivel educativo conduce con mayor probabilidad a obtener un trabajo que requiere más responsabilidad y muchas horas de dedicación, lo que conlleva menor implicación y supervisión parental.

Resulta curioso observar como estos resultados contradictorios se han hallado entre sexos en el estudio llevado a cabo por Halpern y cols (2001). Estos autores encontraron que los chicos con al menos un padre con graduado escolar tenían una menor probabilidad de sufrir abuso físico y psicológico que los chicos cuyos padres no tenían el graduado. En cambio, en el caso de las chicas la relación fue inversa, aquellas cuyo padre tenía el graduado escolar eran 1.5 o 2 veces más proclives a sufrir abuso psicológico que las que tenían un padre con un nivel de estudios inferior. Estos autores no aportan en su estudio una hipótesis explicativa a este hallazgo diferencial entre sexos.

No obstante, si entendemos el nivel socioeconómico como ingresos económicos encontramos que diversos estudios han hallado una relación significativa entre pobreza y maltrato (Kury, Oberfell-Fuchs y Woessner, 2004; Bergman, 1992; Magdol y cols, 1997; Stets y Henderson, 1991 citados en Halpern y cols, 2001). Sabemos que las víctimas de violencia de pareja se encuentran en cualquier estrato social y nivel socioeconómico, sin embargo, somos conscientes de que las mujeres que viven en situación de pobreza se ven desproporcionadamente afectadas por este problema (Saltzman y cols, 2002).

### **3. Problemas de conducta**

#### ***Consumo de alcohol y otras sustancias***

Son numerosos los estudios que han hallado una relación positiva y significativa entre el consumo de alcohol y otras sustancias y el mayor riesgo de sufrir violencia de pareja en las chicas adolescentes (por ejemplo, Buzy y cols, 2004; Chen y White, 2004; Cleveland y cols, 2003; Gover, 2004; Harned, 2002; Howard y Wang, 2003; Kretier y cols, 1999, Lavoie y cols, 2001) Algunos de esos estudios utilizaron un diseño longitudinal, de modo que pudieron concluir que el consumo de sustancias era un precursor de este tipo de violencia y también resultó ser una consecuencia, como así encontraron Roberts y cols (2003). Asimismo, se revela el consumo de sustancias como un predictor potente tan sólo para las chicas, dada su significatividad en diseños longitudinales y análisis multivariados, en los que esta variable fue una de las que permaneció siendo significativa aun controlando el resto de variables estudiadas. Este fuerte poder predictivo aparece en estudios más recientes como el de Swahn, Bossarte y Sullivent (2008) en el que hallaron que un inicio temprano en el consumo de alcohol (antes de los trece años), sin aportar datos diferenciales entre sexos, se asociaba de manera muy significativa con la victimización de violencia de pareja, independientemente de la influencia de los iguales y de los padres.

Si atendemos a tipologías de violencia de pareja, diversos estudios han demostrado que existe una relación significativa entre el consumo de drogas durante una cita y el riesgo de sufrir violencia física (Harned, 2002; Malik y cols, 1997) y sexual (Howard y Wang, 2005; Kreiter y cols, 1999; Koss y Dinero, 1989; Muehlenhard y Linton, 1987; Synovitz y Byrne, 1998), así como ambas tipologías de abuso, la física y la sexual (Ashcroft, Daniels y Hart, 2004).

Harned (2002) fue la primera autora en evaluar la relación entre el consumo de sustancias y la victimización psicológica, sin embargo no halló una relación significativa. Cleveland y cols (2003) respecto a la victimización de abuso sexual matizan que el consumo de alcohol predice abuso sexual sólo en relaciones de pareja informales o esporádicas, pero no en relaciones de pareja estables, dado que en las primeras al no conocerse bien, existe un mayor riesgo de que surjan problemas de comunicación respecto a las intenciones y expectativas sexuales de cada uno de ellos.

La explicación que los autores ofrecen a este hallazgo es que el abuso de drogas psicotrópicas puede alterar el juicio y dificultar la capacidad para reconocer y evitar situaciones de riesgo, así como impedir que las chicas puedan defenderse por sí mismas ante un ataque (Malik y cols, 1997; Synovitz y Byrne, 1998; Tourigny y cols, 2006). Del mismo modo, Krahé (1998) explica que la dificultad de la chica intoxicada para explicar que no quiere tener relaciones sexuales se relaciona con un mayor riesgo de sufrir ese abuso; por su parte, Testa y cols (2003) añaden que el consumo de drogas aumenta la irritabilidad y dificulta la

habilidad para resolver conflictos, de modo que la probabilidad de sufrir un episodio de abuso es mayor.

Otra explicación a tener en cuenta es la aportada por Buzy y cols (2004), quienes advierten de que el consumo de sustancias como problema de conducta se relaciona con otros como tener amigos y parejas con conducta agresiva y desviada, lo que a su vez aumenta el riesgo de sufrir violencia. Del mismo modo, diversos estudios han puesto de manifiesto que las chicas que abusan del alcohol son más proclives a informar que tienen también parejas con problemas de alcohol, lo que aumenta el riesgo de convertirse en víctima de violencia de pareja, como ya vimos al analizar los factores de riesgo de ejercicio de este tipo de violencia (Leonard, 2000 citado en Chen y White, 2004). Por su parte, Chen y White (2004) dejan entrever que posiblemente sean las normas sociales respecto al alcohol las que expliquen estos resultados. La chica alcohólica soporta un fuerte estigma, lo que puede aumentar el riesgo de sufrir agresiones. Finalmente, ciertos mitos sobre la violación como que “con las mujeres que consumen drogas en las citas todo está permitido” y que “las mujeres bajo los efectos de alguna sustancia son parcialmente responsables de las agresiones que sufran”, podrían hacerles más proclives a sufrir este tipo de abuso sexual por parte de su cita o pareja (Marx y col, 1996 citado en Harned, 2002). Consideramos que tomadas en conjunto, las anteriores aportaciones son de gran valor en la interpretación de estos hallazgos.

### ***Conducta antisocial y delictiva***

A excepción de un estudio (Tourigny y cols, 2003), en todos los estudios revisados por Vézina y Hebert (2007) se encontró una relación positiva significativa entre presentar una conducta antisocial y desafiante (conducta delictiva, vandalismo,...) con el mayor riesgo de sufrir maltrato por parte de la pareja (Ehrensaft y cols, 2003; Lavoie y cols, 2001; Lavoie y Vézina, 2002; Magdol y cols, 1997; Magdol y cols, 1998; Roberts y cols, 2003; Woodward, Fergusson y Horwood, 2002). Es más, autores como Woodward y cols (2002) llegaron a afirmar tras sus estudios que cuanto más precoces sean los problemas de comportamiento, más probabilidades de que estos adolescentes se conviertan en víctimas de la violencia de su pareja, dado que tendrán una trayectoria de conducta desviada a lo largo de su vida.

Una posible explicación a este resultado es que las chicas con una conducta antisocial y delictiva es más probable que elijan parejas con características similares, lo que incrementa el riesgo de convertirse en víctimas ya que que los jóvenes antisociales tienden a ser más violentos con sus parejas (Capaldi y Clark, 1998; Capaldi, Dishion, Stoolmiller y Yoerger, 2001; Lavoie y cols, 2002; Magdol y cols, 1998).

Algunos de los estudios mencionados que sí hallaron una relación significativa entre ambas variables son longitudinales. Este es el caso del de Ehrensaft y cols (2003), quienes encontraron que las chicas que informaron de haber tenido una conducta problemática y

desafiante eran cuatro veces más proclives a convertirse en víctimas de violencia física que las que informaron no tener problemas de comportamiento. Sin embargo, ese factor dejó de ser significativo cuando se introdujo la variable “exposición a la violencia interparental” en el modelo de regresión. Ahora bien, aunque gracias al diseño longitudinal conozcamos el carácter causal de este factor en la violencia de pareja, autores como Roberts y cols (2003) advierten de que la conducta antisocial puede actuar tanto como causa como consecuencia de este tipo de violencia. De hecho, entre las chicas adolescentes el maltrato en la pareja se asoció a posteriori con un aumento de la conducta antisocial.

Dentro de las conductas antisociales y delictivas han merecido especial atención en las investigaciones la participación en peleas y estar en posesión de armas<sup>10</sup>, y la relación de ambas con el abuso en la pareja. En términos generales, salvo alguna excepción que posteriormente expondremos, podemos afirmar que a la hora de estudiar la victimización en las chicas de agresiones por parte de la pareja, aquellos estudios que evaluaron la relación entre la participación en peleas o estar en posesión de armas, no encontraron una relación entre estos factores y el sufrir este tipo de violencia (Cleveland y cols, 2003; Foshee, Benefield y cols, 2004).

Sí se encuentra dicha relación en el caso de los chicos, tanto con la variable participación en peleas como con la de posesión de armas. Respecto a la primera, Howard y Wang (2003) hallaron que los chicos que participaban frecuentemente en peleas eran más propensos a sufrir violencia por parte de su pareja. Una posible explicación es que en ese adolescente proclive a las peleas, existe una tendencia a resolver los conflictos de forma violenta y es posible que esa tendencia se extienda a otros contextos, en este caso al de pareja, y que tanto el ejercerla como el sufrirla sea una dinámica característica de la relación de pareja (Halpern, Oslak, Young, Martin y Kupper, 2000; Makepeace, 1981; Hyman, 1999; Foshee y cols, 1996 citados en Howard y Wang, 2003). Cuando estos autores llevaron a cabo análisis multivariados ésta fue una de las variables que permaneció siendo significativa, aun tomándola en relación con el resto de variables estudiadas, aunque tan sólo para los chicos, como era de esperar por los resultados hallados en las correlaciones bivariadas. Años más tarde, Howard (2005) replicó este estudio pero esta vez con población latina y halló los mismos resultados. En concreto, que aquéllos que participaban frecuentemente en peleas eran siete veces más proclives a sufrir abuso físico por parte de su pareja.

Respecto a la segunda variable, la de estar en posesión de armas, Howard y Wang (2003) llevaron a cabo un estudio con 7.824 chicas para tratar de identificar los factores de riesgo de sufrir abuso por parte de sus parejas y encontraron que entre un 8.95% y un 34.24% de las chicas que estaban en posesión de un arma también sufrían violencia en la pareja. En

---

<sup>10</sup> Esta variable no resultaría relevante en nuestro país donde el acceso a las armas está más limitado en comparación con países como Estados Unidos, de donde procede este estudio.

cualquier caso, podemos decir que es un indicativo indirecto de que una persona sufra abuso, pero no podemos decir si aumenta el riesgo de sufrir abuso o surge como consecuencia de haber sufrido abuso, ya que se trata de un estudio de corte transversal. Posteriormente, y en esta misma línea, Howard (2005) llevó a cabo un estudio con 446 adolescentes pertenecientes a población latina y halló que aquellas adolescentes que estaban en posesión de un arma, independientemente del motivo por el que la llevaran, eran siete veces más proclives de sufrir abuso físico por parte de su pareja. Estos autores (Howard y Wang, 2003; Howard, 2005) llegan a estas conclusiones a partir de correlaciones bivariadas que resultan significativas. No obstante, existen estudios con datos opuestos como el de Kreiter y cols (1999), quienes observaron que las chicas que poseían un arma eran menos proclives a sufrir violencia física por parte de su pareja y más proclives a sufrirla por parte de otras personas distintas a la pareja, en comparación con las que no tenían un arma.

En resumen, queda claro que este hallazgo no nos puede llevar a concluir erróneamente que estar en posesión de un arma se relacione directa y causalmente con sufrir abuso, sino que parece más bien que responde a un estilo de vida caracterizado por conductas de riesgo y es la combinación, seguramente de todas ellas, la que se relaciona con la victimización en forma de abuso.

### ***Promiscuidad sexual***

Dentro de esta promiscuidad se han estudiado diversas variables como el número elevado de parejas sexuales, el inicio temprano de las relaciones sexuales, el no usar métodos anticonceptivos y el embarazo temprano.

Respecto al *número de parejas sexuales*, la gran mayoría de los estudios ha hallado que la tendencia a tener múltiples relaciones y parejas sexuales se relaciona con el mayor riesgo de sufrir violencia de pareja (por ejemplo, Cleveland y cols, 2003; Gover, 2004; Halpern y cols, 2001; Harned, 2001; Howard y Wang, 2003; Krahé, 1998; Kreiter y cols, 1999; Lavoie y cols, 2001; Maxwell y cols, 2003, etc.) Aún con análisis multivariados este factor permanece significativo (Howard y Wang, 2003).

Además, si tenemos en cuenta el tipo de victimización encontramos que algunos estudios advierten que la variable número de parejas sexuales se asocia con todos los tipos de victimización, tanto física, como psicológica y sexual (Ashcroft y cols, 2004). Lo cierto es que esta relación es especialmente significativa cuando se observa su efecto en la victimización de abuso sexual (Harned, 2002; Koss, 1985 y Koss y Dinero, 1989 citados en Harned, 2002), mientras que el mayor número de relaciones sentimentales, que supone una mayor implicación afectiva que en el caso de las parejas sexuales, se relaciona con todos los tipos de victimización. Así por ejemplo, Halpern y cols (2001) observaron que el haber tenido más de una relación de pareja en el último año y medio, se relacionaba con una mayor probabilidad de sufrir abuso psicológico, físico y de ambos tipos tanto para chicas como para chicos.

Si tenemos en cuenta el sexo, estudios como el de Howard y Wang (2003) con muestra representativa nacional nos advierten de que tanto los chicos como las chicas que habían tenido diversas parejas sexuales (dos ó más) en los últimos tres meses eran tres veces más proclives a sufrir abuso en comparación con los que no habían tenido ese número de parejas sexuales, en concreto observaron una progresión de abuso conforme aumentaba el número de parejas. A la luz de estos resultados sería de interés analizar si existe en los chicos con mayor número de parejas sexuales, una mayor agresividad en sus relaciones sexuales que propicia el abuso ejercido por sus parejas en un intento por defenderse.

La explicación que los estudiosos dan a este hallazgo es diversa. Para algunos autores la relación se explica en términos de probabilidad (Cleveland y cols, 2003; O'Keefe y Treister, 1998; Pirog-Good, 1992; Synovitz y Byrne, 1998). Es decir, tener múltiples parejas aumentaría las oportunidades de relacionarse con una pareja violenta. Asimismo, otros autores advierten de que la promiscuidad sexual, como ya lo hiciera el consumo de drogas, forma parte de un estilo de vida desviado (Gover, 2004; Howard y Wang, 2003; Kreiter y cols, 1999) y, por tanto, con mayor probabilidad de sufrir abuso. Lavoie y Vézina (2002) por su parte, afirman que la promiscuidad sexual y el mayor número de relaciones de pareja reflejan en realidad una falta de supervisión paterna o una falta de apego con los padres. La falta de afecto y de supervisión pueden llevar a estas chicas a satisfacer fuera del hogar esas necesidades y, como consecuencia, a precipitarse en su elección de pareja lo que maximiza la probabilidad de relacionarse con un chico violento.

Respecto al *inicio de las relaciones sexuales* algunos estudios han hallado que tener una conducta sexual temprana se relaciona con un mayor riesgo de sufrir violencia de pareja de todos los tipos en las chicas adolescentes (Cleveland y cols, 2003; Klaestle y Halpern, 2005; Koss, 1985; Koss y Dinero, 1989 citados en Harned, 2002; Lavoie y Vézina, 2002; Tourigny y cols, 2006; Vicary y cols, 1995). En concreto, Lavoie y Vézina (2002) informan de que ser sexualmente activa antes de los trece años hace más proclive el sufrir agresión por parte de la pareja en comparación con aquéllas que se inician más tarde. Las autoras encuentran que esta variable en realidad se relaciona con la edad de la pubertad, es decir, las chicas que pasan antes por la pubertad tienen más riesgo de abuso. Otra explicación la encontramos en Tourigny y cols (2006), quienes argumentan que tener relaciones sexuales en la adolescencia con tu pareja hace que las chicas consideren su relación como más seria y que aumente su vinculación emocional, lo que conllevaría un mayor riesgo de tolerar conductas de abuso por parte de la pareja. Asimismo, no podemos olvidar que algunas de estas experiencias sexuales de las que nos informan las chicas bien podrían haber sido forzadas.

Sin embargo, son muchos los autores que consideran que la promiscuidad en el número de parejas románticas y sexuales es mejor predictor de este tipo de violencia que la edad de

inicio de las relaciones sexuales (Krahé, 1998; Lavoie y cols, 2001; O'Keefe y Treister, 1998; Synovitz y Byrne, 1998)

Respecto al *uso de los métodos anticonceptivos*, son diversos los estudios que han hallado que un uso inadecuado de éstos se relaciona con la violencia de pareja (Howard y Wang, 2003, 2005; Kreiter y cols, 1999; Rickert, Wiemann y cols, 2002). La explicación es que posiblemente el uso inadecuado de estos métodos forma parte de un estilo de vida caracterizado por conductas de riesgo que hacen al adolescente más proclive a sufrir abuso, si bien sería interesante clarificar si existe una variable relativa a un estilo de vida de riesgo que esté mediatizando la relación entre un mal uso de los métodos anticonceptivos y la victimización, y cuál es dicha variable (Silverman, Raj, Mucci y Hathaway, 2001 citados en O'Keefe, 2005).

No obstante, algunos autores nos advierten de que el mal uso de estos métodos es más una consecuencia que un antecedente (Roberts, Auinger, y Klein, 2005). Estos autores consideran que posiblemente las chicas adolescentes temen que la discusión sobre si utilizar o no preservativo conduzca a la violencia. Asimismo, resulta probable que las chicas que son forzadas a tener relaciones sexuales no puedan obligar a sus parejas a utilizar el preservativo.

Respecto a un *embarazo temprano* en la adolescencia, algunos estudios han evaluado la relación entre ambas variables hallando que se relaciona de manera significativa y positiva con las agresiones en la pareja. Cuanto más pronto se convierte en madre la adolescente, mayor riesgo tiene de sufrir violencia física y psicológica (Rickert y Wiemann y cols, 2002). En concreto, ser madre antes de los 21 años aumenta el riesgo de victimización de abuso (Moffit y Caspi, 1999 citado en Schewe, 2001). Respecto a la explicación que nos ofrecen los investigadores ante este hallazgo encontramos a Scarmella, Conger, Simona y Whitbeck (1998) quienes argumentan que el embarazo adolescente se relaciona con otros factores de riesgo vinculados a la victimización de este tipo de violencia, como son las conductas disruptivas y desviadas, muchas de las cuales ya han sido expuestas.

### ***Adaptación escolar***

En este epígrafe atenderemos tanto a temas disciplinarios como de logro académico.

Respecto al primero, algunos estudios advierten que presentar problemas disciplinarios en el colegio se relaciona con un mayor riesgo de sufrir violencia de pareja en las chicas adolescentes (Reuterman y Burky, 1989).

Respecto al segundo, ciertas investigaciones informan de que tener buenos resultados académicos y sentirse implicada en el colegio, es decir, sentirse a gusto en el colegio y cercana a los agentes que lo conforman, son factores protectores ante la violencia de pareja en las chicas adolescentes (Bergman, 1992; Cleveland y cols, 2003; Halpern y cols, 2001; Maxwell y cols, 2003; O'Keefe, 1998; Stets y Henderson, 1991). Por el contrario, aquellas adolescentes que



no tienen intención de continuar sus estudios después de la secundaria obligatoria o que no han conseguido graduarse se encuentran en una situación de mayor riesgo de abuso físico y sexual (Maxwell y cols, 2003; Reuterman y Burcky, 1989; Rickert y cols, 2002). Del mismo modo, aquéllas con menor éxito académico son más proclives a sufrir violencia física (Magdol y cols, 1997), sexual (Rickert y cols, 2004) y psicológica, o tanto física como psicológica (Halpern y cols, 2001).

La explicación que los estudiosos nos ofrecen ante este hallazgo es que las chicas que tienen éxito académico sienten un mayor sentido de autoeficacia y de control sobre sus vidas, lo que a su vez disminuye el riesgo de victimización, como expondremos posteriormente.

#### **4. Ajuste psicológico**

##### ***Tristeza, desesperanza, ideación e intentos de suicidio***

Los diferentes estudios que han incluido estas variables coinciden en que los síntomas depresivos (tristeza, desesperanza, ideación e intentos de suicidio) se relacionan de manera positiva y significativa con un mayor riesgo de sufrir violencia de pareja. En muchos de estos estudios se hace uso de análisis multivariados y se observa que los síntomas depresivos son una variable que sigue resultando significativa a pesar de tomarla en consideración junto con otras (Howard y Wang, 2003; Magdol y cols, 1997; Vicary y cols, 1995). De entre estos estudios algunos son longitudinales, lo que ha posibilitado demostrar que los síntomas depresivos son un antecedente de este tipo de violencia (Cleveland, Herrera y Stuewig, 2003; Foshee y cols, 2004; Roberts y cols, 2003). No obstante, autores como Roberts y cols (2003) nos advierten de que, en los estudios que no sean longitudinales, los síntomas depresivos y las conductas suicidas pueden ser tanto precursores como consecuencias del maltrato en la pareja. Es decir, o bien pudiera ser que la tristeza extrema les conduzca de forma pasiva a situaciones de abuso y no respeto por parte de su pareja, siendo más vulnerables a sufrir maltrato físico, o bien pudiera ser que sufrir abuso por parte de su pareja les conduzca a un distrés y tristeza extremos.

Si atendemos a las diferencias entre sexos encontramos que en el caso de las chicas se halló, a partir de análisis multivariados de corte transversal, que por un lado, entre un 5.19% y un 16.52% de las que presentaban tristeza eran además víctimas de violencia por parte de la pareja (Howard y Wang, 2003) y, por otro, que aquellas chicas que informaron de haber sufrido al menos un episodio de tristeza o desesperanza casi cada día durante dos o más semanas consecutivas eran 3.62 veces más proclives a convertirse en víctimas de violencia de pareja (Howard y Wang, 2003). También se encontró que entre un 7.08%-15.7% de las chicas que presentaban ideación suicida sufrían violencia en la pareja (Howard y Wang, 2003) y, finalmente, que las chicas adolescentes que habían intentado suicidarse eran más proclives a

haber sufrido al menos un episodio de violencia física por parte de su pareja (Kreiter y cols, 1999).

En lo que respecta a los chicos, se encontró que los que habían sufrido episodios de tristeza e ideación suicida eran el doble de proclives a sufrir violencia en la pareja en comparación con los que no lo habían padecido (Howard y Wang, 2003). Años más tarde, Howard (2005) replicó el estudio pero con población latina y encontró la misma relación significativa pero más intensa todavía. En concreto, que los chicos con pensamiento suicida eran seis veces más proclives a sufrir abuso físico por parte de la pareja y que aquellos chicos adolescentes que habían intentado suicidarse también eran más proclives a sufrir este tipo de violencia.

No obstante, al tratarse de estudios de corte transversal no queda claro si estos síntomas depresivos de ideación e intención suicidas aumentan la vulnerabilidad a ser físicamente maltratados o si es el hecho de haber sufrido abuso físico lo que les conduce a un distrés extremo.

### *Autoestima frágil*

Diversos investigadores han hallado que tantos los como las adolescentes que informan de tener una baja autoestima son más proclives a sufrir violencia por parte de su pareja (Ackard, Neumark-Satiner y Hannah, 2003; Howard y Wang, 2003; Jezl, Molidor y Wright, 1996; Lavoie y Vézina, 2002; Meras, 2003; Pirog-Good, 1992; Sharpe y Taylor, 1999; Silverman y cols, 2001). La interpretación a este resultado es que cuando uno/a no se siente válido/a es más proclive a precipitarse en una relación de pareja no conveniente, sin llegar a elaborar un razonamiento consciente respecto al trato que esa persona tiene con él/ella, y llegándose a creer merecedor/a de dicho mal trato cuando éste ya se ha producido.

Sin embargo, otras investigaciones han mostrado que esta relación sólo se cumple en las chicas: mayor victimización de abuso psicológico (O'Keefe y Treister, 1998 citados en O'Keefe, 2005) y de abuso físico (Sharpe, 1999). La explicación más posible a la relación entre una baja autoestima y el sufrir violencia por parte de la pareja en las chicas es explicada por algunos autores como Sharpe y Taylor (1999). Estos autores establecen que en las chicas, en general, su autoestima se basa en gran medida en sus relaciones de pareja, de modo que haber sufrido abuso afecta mucho más a su autoestima. Asimismo, es más probable que las chicas muestren consecuencias más negativas derivadas del abuso sufrido, lo que conlleva altos niveles de ansiedad y fuertes repercusiones negativas sobre su autoestima (Stets, 1991 citado en Sharpe, 1999).

Hay autores como Sharpe y Taylor (1999) que no sólo no han encontrado que una baja autoestima se relacione con la victimización de abuso en los chicos, sino todo lo contrario, es decir, que una elevada autoestima en los chicos se asociaba con una mayor probabilidad de

sufrir tanto abuso físico como psicológico por parte de su pareja. A pesar de que los autores no aportan una explicación a este hallazgo, estos datos pueden ser interpretados en base al concepto de autoestima narcisista descrito y estudiado por Barry y cols (2007), por el que aquellas personas que presentan una autoestima irracionalmente elevada e inestable con la que se creen en un estatus superior y buscan mantenerlo a costa del interés legítimo del otro, son más proclives a verse involucrados en relaciones de abuso y, por tanto, a ver respondidos sus intentos de control y agresión con otras formas de violencia.

Finalmente, también encontramos estudios que no han hallado tal relación entre la baja autoestima y el mayor riesgo de sufrir este tipo de violencia, si bien son mucho menos numerosos (Follingstad y cols, 1992; Lavoie y cols, 2001; O'Keefe, 1998; Small y Kerns, 1993).

### ***Dependencia emocional***

Sharpe y Taylor (1999) establecieron que la persona codependiente alcanza la intimidad con su pareja, pero no así el desarrollo de una identidad propia y diferenciada de la de ésta. Resulta pertinente tratar este rasgo cuando hablamos de población adolescente, ya que, en ocasiones, observamos en algunos de ellos/as una relación de pareja prematura, previa a un desarrollo emocional completo y necesario para estar en condiciones de tener una relación de pareja (Sharpe y Taylor, 1999).

Las diversas investigaciones que han estudiado la dependencia emocional como factor de riesgo de victimización de violencia de pareja encuentran un considerable acuerdo en lo que a las chicas adolescentes se refiere (Charkow y Nelson, 2000; Lavoie y cols; 2001; Vicary y cols, 1995). Las chicas con este rasgo serían más proclives a tolerar la conducta de abuso de su pareja con tal de evitar perderla, con tal de alcanzar la ansiada intimidad con él, aunque para ello debieran renunciar a sus propias necesidades. Un excesivo compromiso obligado, que podría manifestarse en forma de conductas codependientes, sentaría la base de un abuso y se relacionaría con una escalada en el abuso físico (Oliver y Valls, 2004). En esta misma línea, autores como Castelló (2005) exponen que las personas con dependencia emocional son más proclives a escoger parejas con rasgos narcisistas y explotadores, que se muestran seguras de sí mismas, y presentan un ego inflado, y a su vez ejercen hacia sus parejas violencia con mayor probabilidad. Del mismo modo, estas personas tienden a rodearse de quienes nutren dicho ego, mostrándoles admiración e idealizándolos e incluso subordinándose ante sus deseos.

La explicación de por qué este es un factor de riesgo para las chicas viene dada por las autoras Charkow y Nelson (2000), quienes consideran que se debe a una socialización diferencial en lo respecta a expectativas de pareja. En este sentido, a la chica se le transmite la idea de que es responsabilidad de ella que la relación se mantenga y que además esta relación es básica para su felicidad. De ahí, la creencia en muchas chicas de que la pareja es imprescindible para su supervivencia, o a entender el amor como un refugio en un mundo convulso. Esto podría derivar en

chicas dispuestas a todo por salvar una relación. Los chicos, por el contrario, se socializan en la autonomía e independencia. Los resultados de esta investigación confirman que las chicas que tienen una relación de dependencia tienden a sufrir más abusos (citado en Oliver y Valls, 2004).

### ***Bajo sentido de autoeficacia / locus de control externo***

En el desarrollo de la identidad personal se produce un proceso de comprensión de que las acciones de uno tienen una influencia predecible sobre otras personas. Al final de la adolescencia el control parental y de la sociedad, en general, va disminuyendo y comenzando a reconocerse la influencia que uno mismo tiene sobre su propia vida (Sharpe y Taylor, 1999). Cuando nos encontramos con adolescentes con una identidad difusa, estos creen que sus éxitos y fracasos son debidos a factores externos, y que en consecuencia ellos y ellas no tienen control sobre lo que ocurre a su alrededor (Sharpe y Taylor, 1999). Este menor sentido de la autoeficacia refleja una escasa confianza en uno mismo.

Diversos son los autores que han analizado este factor de riesgo concluyendo que la confianza en uno/a mismo/a, y hacer atribuciones de control interno se relacionan inversamente con el riesgo de sufrir este tipo de violencia (Sharpe y Taylor, 1999).

Los diferentes estudios que han tratado esta variable sólo la han identificado como factor de riesgo de victimización en el caso de las chicas adolescentes y no en los chicos (Howard, 2005; Umberson, Anderson, Glick y Shapiro, 1998; Walsh y Foshee, 1998). Así por ejemplo, Walsh y Foshee (1998) hallaron que aquellas chicas que tenían confianza en su habilidad para protegerse de una agresión sexual eran menos proclives a sufrirla.

Finalmente, cabe mencionar que algunos estudios consideran que esta variable estaría mediando otras que hemos visto anteriormente y que se relacionan con un mayor riesgo de sufrir violencia de pareja, como son los síntomas depresivos y la baja autoestima, en el sentido de que una falta de confianza en una misma se relaciona con una menor autoestima y sentimientos de tristeza y desesperanza. Sin embargo, está todavía por comprobar (Vézina y Hebert, 2007).

### ***Actitud justificadora del abuso en la pareja***

La gran mayoría de los estudios han identificado esta variable como factor de riesgo presente en las chicas. En concreto, estos estudios han concluido que aquellas chicas que consideran que ciertas dosis de violencia en la pareja están justificadas y se pueden tolerar son mucho más proclives a sufrir violencia de pareja que aquellas que no lo toleran (Malik y cols, 1997; Muehlenhard y Linton, 1987; O'Keefe y Treister, 1998). Sin embargo, Foshee y cols (2005) identificaron esta variable como factor de riesgo de sufrir violencia por parte de la pareja tanto en chicos como en chicas.

### ***Actitudes y creencias tradicionales en los estereotipos y roles de género***

Vézina y Hebert (2007) a partir del meta-análisis que llevaron a cabo, concluyeron que son escasos los estudios que encuentran una relación significativa entre una conformidad con las creencias y roles tradicionales de género y el sufrir violencia por parte de la pareja (Chen y White, 2004; Currie, 1983; Sigelman y cols., 1984, citados en O'Keefe, 2005; Harned, 2002; Maxwell y cols, 2003; Muehlenhard y Linton, 1987; Sugarman y Hotaling, 1989 citado en Harned, 2002). Algunas de estas investigaciones estudiaron la posible relación entre esta variable y las distintas tipologías de abuso (físico, sexual y psicológico), sin que llegasen a encontrar ninguna relación entre la conformidad con las creencias en los roles tradicionales y el sufrir cualquiera de las tipologías de abuso por parte de la pareja. De ahí que concluyan que una intervención dirigida a cambiar la aceptación de nuestro alumnado de la ideología patriarcal puede ser ineficaz para reducir el riesgo de sufrir abuso por parte de la pareja (Harned, 2002).

Aquellos estudios que sí identifican esta variable como factor de riesgo de victimización no lo hacen con todas las formas de abuso, normalmente tan sólo se encuentra con el abuso sexual (Foshee, Benefield y cols, 2004). Dentro de este grupo encontramos un estudio de gran interés llevado a cabo por Ramos y Fuentes (2004) con 485 chicas adolescentes escolarizadas con una edad media de 19 años. Estas autoras concluyeron que la conformidad con creencias estereotipadas y tradicionales sobre las relaciones heterosexuales las colocaba en una situación de riesgo o vulnerabilidad para sufrir abuso sexual. En concreto, el 41% de las encuestadas mantuvo relaciones sexuales no deseadas bajo coacción (presión verbal en forma de chantaje y mentira) y mostraba creencias del tipo: “el chico ha de tener dominio en las relaciones; está justificado usar la coacción cuando la chica ha provocado al chico; se pierde el derecho a decir *no* cuando se sobrepasan ciertos límites, por ejemplo cuando se ha excitado al otro; la mujer dice *no* a una invitación sexual cuando realmente quiere decir *sí*; y los chicos tienen dificultades para controlar su deseo sexual”. Antecedentes de este estudio los encontramos en Muehlenhard y Linton (1987), quienes hallaron resultados similares. En concreto, que aquellas chicas adolescentes que habían sufrido abuso sexual presentaban creencias sexuales más conflictivas, similares a las arriba mencionadas, en comparación con las que no habían sufrido abuso, es decir, las primeras aceptaban más la violencia hacia las mujeres que las segundas (citado en Harned, 2002).

Sin embargo, no todos los estudios han hallado que ciertas actitudes y creencias sobre roles de género tradicionales discriminen entre una chica que ha sufrido abuso sexual de otra que no (Koss, 1985; Koss y Dinero, 1989 citado en Harned, 2002); e incluso en otros estudios se encuentra el resultado opuesto (Himelein, 1995). En concreto, Himelein (1995) obtuvo una relación inversa entre el conservadurismo sexual y la victimización de abuso sexual. Las creencias más tradicionales sobre sexualidad reducían el riesgo de sufrir este tipo de violencia

porque aumentaba la desconfianza de las chicas en las relaciones y evitaba que se involucraran en relaciones sexuales. Paralelamente, tener una visión de los roles sexuales menos tradicional se asociaba con la victimización de abuso sexual, dado que se tendrían más conductas sexuales de riesgo. No obstante, hemos de ser cautos con la interpretación de estos resultados, dado que también es cierto que asumir una actitud tradicional podría estar asociado a una mayor pasividad en el caso de prácticas sexuales no deseadas con la pareja y que, por tanto, estas chicas no se sintiesen con derecho a decir *no* a su pareja, lo que contribuiría a considerar que, en este caso, sí se asociaría con un mayor riesgo de sufrir abuso sexual.

Un aspecto muy importante que se ha de tener en cuenta a la hora de interpretar los diversos resultados es que las creencias sobre los roles de género pueden ser tanto causa como consecuencia de sufrir abuso por parte de la pareja. Así por ejemplo, una chica con una fuerte adhesión a la ideología patriarcal tradicional es más probable que adopte una actitud pasiva ante la agresión de su pareja. Sin embargo, sufrir agresiones por parte de la pareja también puede fortalecer la creencia de que es algo normal que un chico controle a su novia, en ocasiones derivada de la disonancia que genera que la persona que supuestamente más te quiere te produzca ese daño (Harned, 2002).

### ***Creencias irracionales sobre el amor: el amor romántico***

Existe unanimidad en las investigaciones que han estudiado estas creencias, concluyendo que éstas presentan una clara relación con el riesgo de sufrir violencia de pareja (Follingstad y cols, 1992; Sharpe y Taylor, 1999).

Una visión excesivamente idealista y romántica del amor hace a los adolescentes especialmente vulnerables a involucrarse en una relación de abuso por malinterpretar la violencia en la pareja, ya que pueden atribuir el abuso a síntomas de amor intensos, considerar los celos y la posesión de la pareja como una prueba de amor y consecuentemente a sentirse obligados a entregarse por completo a sus parejas. En esta misma línea, Gagne y Lavoie (1993) informaron de que los celos románticos son la principal causa de la gran mayoría de los episodios de abuso en una relación de pareja (citado en Sharpe y Taylor, 1999).

### ***Creencias erróneas respecto a la violencia de pareja***

La investigación ha comprobado que las creencias erróneas o distorsionadas respecto al comportamiento de los agresores, de la dinámica de una relación de abuso o del perfil de la víctima son factores de riesgo a la hora de sufrir esa violencia. Así, como ejemplo, encontramos que cuando los adolescentes consideran que las relaciones de pareja violentas tan sólo ocurren en población adulta, se encuentran en riesgo de sufrir malos tratos (Lewis y Fremouw, 2001 citado en Fernández-Fuertes y cols. 2006). La explicación a estos resultados estriba en que

cuando uno busca argumentaciones para no sentirse en riesgo de sufrir cualquier dificultad consigue su tranquilidad, pero de ese modo no desarrolla determinados factores que pueden ayudarlo a la hora de protegerle de una relación de abuso. En este sentido, si un adolescente considera que el maltrato en la pareja es un problema que sólo afecta a la población adulta, no desarrollará sus herramientas de detección para escapar a tiempo de una relación con características violentas.

### **3.3.2. A nivel de Microsistema**

#### **1. Factores históricos**

##### ***Exposición a la violencia en el contexto familiar: testigo de violencia interparental y víctima de abuso infantil intrafamiliar***

Numerosas investigaciones han relacionado el ser testigo de violencia familiar o sufrirla durante la infancia con la victimización de la violencia de pareja (por ejemplo Arriaga y Foshee, 2004; Chen y White, 2004; Cyr y cols, 2006; Ehrensaft y cols, 2003; Follingstad y cols, 1992; Foshee y cols, 2004; Gagné y cols, 2005; Hendy y cols, 2003; Malik y cols, 1997; Roscoe y Callahan, 1985, citado en Hickman y cols., 2004). Esta relación se hace especialmente patente en los estudios llevados a cabo con adolescentes provenientes de los Servicios de Protección a la Infancia, quienes no sólo tienen citas y relaciones a una edad más temprana, sino que han sufrido violencia de pareja con mayor frecuencia que otros grupos que no provienen de familias multiproblemáticas. En concreto, Wekerle y Wolfe (1999) hallaron que el 90% de las chicas de entre 14-16 años evaluadas ya tenían citas o parejas y más del 50% de ellas habían sufrido abuso físico y sexual (citado en O'Keefe, 2005). Sin embargo, no todos los estudios han conseguido encontrar una relación significativa entre ambas variables (por ejemplo, Damaris, 1987; Lavoie y cols, 2001; Lavoie y Vézina, 2002; O'Keefe y Treister, 1998).

Respecto a la vinculación entre la victimización de abuso en la familia o ser testigo de violencia en la misma en función del sexo, encontramos que una mayoría de investigaciones sólo han hallado esta relación significativa en las chicas adolescentes, no así en los chicos (Ascroft y cols, 2004; Chen y White, 2004; Cyr y cols, 2006; Ehrensaft y cols, 2003; Follingstad y cols, 1992; Foshee y cols, 2004; Gagné y cols, 2005; Hendy y cols, 2003; Malik y cols, 1997). No obstante, algunas investigaciones han observado dicha vinculación tanto en chicos como en chicas (Arriaga y Foshee, 2004; Wolfe, Scott, Wekerle y Pittman, 2001).

Si atendemos a tipologías de abuso sufridas durante la infancia encontramos que en el caso específico del abuso sexual en la familia de origen hay numerosos estudios que encuentran una relación significativa entre éste y el sufrir violencia por parte de una futura pareja (Banyard, Arnold y Smith, 2000; Cyr y cols, 2006; Gagné y cols, 2005; Himelein, 1995;

Sanders y Moore, 1999; Small y Cern, 1993; Tourigny y cols, 2006). De manera más específica, Cyr y cols (2006) han hallado que algunas características del abuso sexual en la infancia, como la duración, la presencia o no de violencia asociada, y el que existiera o no penetración, pueden llegar a aumentar el riesgo de sufrir este tipo de violencia. Por el contrario, algunos estudios no han conseguido encontrar una relación significativa entre ambos (Ehrensaft y cols, 2003; Himelein, 1995; Lavoie y cols, 2001; Symons y cols, 1994). Del mismo modo, algunas investigaciones establecen que determinadas tipologías de abuso sufridas por la pareja durante la adolescencia se vinculan más al haber sido víctima de abusos intrafamiliares. En concreto, Wolfe y cols. (2001) encontraron que la relación era más significativa cuando existía abuso sexual en comparación con el abuso físico, resultados como vemos coherentes con lo expresado por Cyr y cols (2006). Así pues, de entre los que informaban sufrir abuso sexual por parte de su pareja, el 49% de los chicos y el 53% de las chicas habían sufrido maltrato en la familia de origen, mientras que entre los que informaban sufrir abuso físico por parte de su pareja, el 40% de los chicos y el 25% de las chicas habían sufrido maltrato en la infancia (citados en Hickman y cols., 2004).

Algunos estudios matizan si determinadas tipologías de abuso sufridas en la familia de origen predicen de manera específica la victimización de ese tipo de violencia en una pareja futura. Este es el caso de Ashcroft y cols (2004), quienes a partir de un estudio longitudinal hallaron que las mujeres tanto de raza negra como caucásica que sufrieron abuso físico, pero no sexual, en su familia de origen en el instituto, no tuvieron mayor riesgo de sufrir abuso sexual en la universidad. Sin embargo, las chicas que sufrieron abuso sexual, pero no físico, eran más proclives a sufrir abuso físico en la universidad, que las que nunca habían sufrido abuso. Finalmente, si estas chicas durante los años de instituto habían sufrido tanto abuso físico como sexual, entonces tenían un mayor riesgo de sufrir abuso físico por parte de su pareja durante la universidad. En concreto, entre las chicas de raza negra el 84% sufrió violencia de gravedad en la pareja y el 75% fue agredida sexualmente.

Si atendemos al periodo temporal en el que se es testigo de violencia interparental y se sufre abuso infantil encontramos que Ashcroft y cols (2004) a partir de un estudio longitudinal hallaron que las chicas que habían sufrido abusos sexuales o físicos o que habían sido testigo de abuso en la infancia (antes de los 14 años), pero no durante la adolescencia o años de instituto, tenían el mismo riesgo de ser víctimas de abuso durante los años de la universidad que otras que no lo hubieran sufrido o presenciado durante la infancia. Sin embargo, si habían sido testigos o habían sufrido abuso durante la infancia y la adolescencia entonces sí eran más proclives a sufrir violencia en la pareja durante los años de universidad.

La explicación que los distintos investigadores ofrecen ante la exposición a la violencia en la familia de origen como predictor de sufrir violencia por parte de una pareja durante la adolescencia se circunscribe en la teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977). En esta



teoría, como ya hemos señalado, se argumenta que la violencia se aprende a través de la exposición de modelos violentos. Ser víctima o testigo de la violencia en la familia de origen contribuye al aprendizaje en el adolescente de que la violencia es aceptable y un medio tolerable de resolver conflictos; se aprende a esperar conductas similares de todas las personas que quieren; y como resultado de sufrir los golpes ven mermada su autoestima, lo que les hace más proclives a aceptar una conducta negativa o agresiva de sus parejas (Kantor y Asdigian, 1997; Miller y Downs, 1993 citados en Chen y White, 2004).

En los últimos años el modelo teórico del Aprendizaje Social se ha ampliado mediante la incorporación de variables mediadoras, de modo que la influencia entre la violencia interparental y la violencia de pareja ya no sería directa, sino más bien indirecta y mediada por variables como el *patrón de apego inseguro*, el *sentimiento de ineficacia o de inferioridad* en las relaciones interpersonales y los *síntomas de estrés postraumático*. Todos ellos reforzarían la relación significativa que existe entre el haber sufrido abuso intrafamiliar y el sufrir violencia por parte de la pareja (Sanders y Moore, 1999; Wekerle y Wolfe, 1998; Wekerle y cols, 2001; Wolfe y cols, 1998). Así, los chicos que han sufrido abuso en la infancia desarrollan un patrón de apego inseguro que les hace sentirse inferiores y no merecedores del amor y el respeto en cualquier relación que puedan establecer. Asimismo, estos adolescentes tienen una tendencia a elegir como parejas a personas con características que encajen dentro de este modelo. Es más, el abuso infantil puede desencadenar síntomas de estrés postraumático como la disociación, la irritabilidad, y los sentimientos de ira. En concreto, la disociación podría llevar a estos adolescentes a experimentar un distanciamiento emocional que les impidiese identificar situaciones potenciales de riesgo, y la irritabilidad e ira podrían exacerbar aún más los patrones de violencia existentes (Vézina y Hebert, 2007).

Otras de las variables mediadoras identificadas del impacto que la violencia interparental tiene en la violencia de pareja sufrida por los adolescentes, son la *valoración* de esta violencia como una *amenaza* para la estabilidad, unión y supervivencia de la familia, y el *sentimiento de culpa* ante dicha violencia. En este sentido, Kim, Jackson, Hunter y Conrad (2009) hallaron que cuando un adolescente interpretaba la violencia entre sus padres como una amenaza para la estabilidad de la familia era más proclive a sufrir violencia en sus propias relaciones, dado que temer que una familia se rompiera por causa de la violencia, basándose en sus experiencias en su familia de origen, les hacía luchar y esforzarse por mantener su propia relación de pareja, a costa de lo que fuera y a pesar de la situación de riesgo que estuviese viviendo. Asimismo, encontraron que aquellos adolescentes, tanto chicos como chicas, que se sentían culpables de la violencia que habían protagonizado sus padres eran más proclives a verse envueltos en relaciones de pareja conflictivas en las que siguieran percibiéndose culpables, responsables y merecedores de la violencia que su pareja ejercía sobre ellos/as. Experiencias que a su vez reforzaban su sentimiento de culpa y degradación.

Como conclusión podemos afirmar que estas variables mediadoras hacen referencia a problemas psicológicos (baja autoestima, sentimiento de culpa, aislamiento, estigma social,...) y conductas de riesgo asociadas como el consumo de drogas, la promiscuidad sexual, y conductas suicidas como resultado de haber sufrido abuso infantil, especialmente descrito en el caso del abuso sexual intrafamiliar. Estos problemas perjudican la capacidad de la chica adolescente para identificar actitudes degradantes y conductas violentas por parte de su pareja, lo que dificulta el que pueda escapar de dicha situación (Tourigny y cols, 2006). Igualmente, le hacen más propensa a adoptar un estilo de vida desviado que aumenta el riesgo de involucrarse en una relación violenta (Lavoie y cols, 2001).

Ahora bien, la mayoría de los autores (por ejemplo Cárdenas y Ortiz, 2005) reconoce que la influencia de la familia de origen nunca es determinante, ya que existe en los hijos/as un factor de “resiliencia” que juega un papel fundamental. Esto explica que encontremos relaciones significativas con estudios de corte transversal y correlaciones bivariadas y, sin embargo, no las hallemos con estudios longitudinales o cuando se ponen en relación otras variables mediadoras (Arriaga y Foshee, 2004).

### ***Prácticas disciplinarias irregulares y falta de atención y afecto parental***

Numerosos estudios han identificado que el abandono emocional, la falta de afecto e implicación emocional (Cárdenas y Ortiz, 2005; Cleveland y cols, 2003; Ehrensaft y cols, 2003; Lavoie y Vézina, 2002; Magdol y cols, 1998; Reuterman y Burcky, 1989); ); la falta de supervisión o límites por parte de los padres (Cárdenas y Ortiz, 2005); el autoritarismo (Ehrensaft y cols, 2003; Magdol y cols, 1998; Reuterman y Burcky, 1989; Small y Kerns, 1993); el excesivo proteccionismo; la involucración de los hijos en los conflictos parentales de tal modo que éstos sienten que son queridos bajo ciertas condiciones como la de dar apoyo a una de las partes (Cárdenas y Ortiz, 2005); y finalmente, el otorgar unas responsabilidades a los hijos desproporcionadas para el momento evolutivo en el que se encuentran (Meras, 2003), se relacionan con unos hijos e hijas que de adolescentes serán más proclives a sufrir violencia por parte de la pareja

En concreto, los adolescentes que no se sienten queridos por sus padres crecen creyendo que no merecen ser amados ni respetados (Magdol y cols, 1998). Por el contrario, aquellos hijos/as que se sienten queridos, que han vivido una cercanía afectiva y confianza con sus padres desarrollan una creencia firme de que merecen ser amados y respetados y unas buenas habilidades interpersonales, que acaban buscando y replicando en sus relaciones de pareja (Magdol y cols, 1998), y tienen, como consecuencia, más probabilidades de elegir correctamente a una pareja adecuada con la que ser felices (Cárdenas y Ortiz, 2005).

Asimismo, aquellas chicas adolescentes excesivamente protegidas durante la infancia no se les enseña a ser independientes, de modo que con mayor probabilidad buscarán a

hombres que les protejan y que tomen decisiones por ellas, como siempre han hecho sus padres (Meras, 2003).

Del mismo modo, aquellos adolescentes cuyos padres presentan unas prácticas caracterizadas por un estilo autoritario, en el que llegaron a utilizar métodos disciplinarios basados en el castigo físico, son más proclives a sufrir violencia por parte de su pareja (Ehrensaft y cols, 2003; Magdol y cols, 1998; Reuterman y Burcky, 1989; Small y Kerns, 1993). Por el contrario, aquellos adolescentes cuyos padres presentan un estilo democrático caracterizado por demostrar afecto, calidez, sensibilidad a las necesidades de sus hijos, junto con una capacidad para establecer unos límites claros ante el comportamiento de éstos, están más protegidos de involucrarse en relaciones de abuso (Small y Kerns, 1993). La razón es sencilla: estos padres están involucrados de manera positiva en la vida de sus hijos, guiándoles pero otorgándoles responsabilidades, y de este modo estos adolescentes estarán más preparados para reafirmarse ante las dificultades y para buscar ayuda en el caso de encontrarse en una situación de riesgo como es la violencia en la pareja.

Igualmente, la falta de supervisión parental durante la infancia y la adolescencia se relaciona con un mayor riesgo de sufrir violencia por parte de la pareja, tanto en población afroamericana (Howard, Yue, y Boekeloo, 2003 citado en Howard, 2005) como latina (Howard, 2005), mientras que el haber tenido supervisión parental les protege de sufrirla (Ehrensaft y cols, 2003; Howard y cols, 2003; Small y Kerns, 1993 citados en Vézina y Hebert, 2007). Este hallazgo se debe a que aquellos menores que no han recibido supervisión por parte de sus padres interpretan que son indiferentes para éstos y que no son queridos. Esto a su vez, y como ya hemos descrito, se relaciona con una más baja autoestima y una creencia de que no van a recibir afecto ni respeto por parte de aquéllos que les aman.

Finalmente, encontramos que las chicas adolescentes que han tenido que asumir unas responsabilidades desproporcionadas para el momento evolutivo en que se encontraban son más proclives a involucrarse en relaciones de pareja abusivas. La explicación a este hallazgo la encontramos en que son personas con un fuerte sentido del deber y de la responsabilidad y consideran que la felicidad de los otros está siempre por encima de la suya. Son felices dando y nunca es bastante su entrega. Si algo falla en su relación se culpabilizan a sí mismas hasta el sufrimiento. Una chica con estas características se encuentra en riesgo de relacionarse con un chico de apariencia débil, que necesita ayuda. Ella, con mayor probabilidad tratará de “salvarle” de su desdicha y la relación de ambos girará en torno a las necesidades de él, abandonando todo en favor a estas necesidades. Una vez sometida comenzará la espiral de violencia. Esta violencia le creará un sentimiento de culpa porque atribuirá con mayor probabilidad que el maltrato se debe a que su pareja se siente desdichada (Meras, 2003).

### ***Estructura familiar no tradicional***

Las diversas investigaciones presentan resultados nada concluyentes al respecto. Por un lado, diversos estudios no han hallado una relación significativa entre la estructura familiar y la violencia de pareja (Buzy y cols, 2004; Lavoie y Vézina, 2002; Malik y cols, 1997; O'Keefe y cols, 1986; Reuterman y Burcky, 1989; Rickert y cols, 2004; Roberts y cols, 2003; Vicary, Klingaman y Harkness, 1995). Por otro lado, e igual de numerosos, hay estudios que han encontrado que vivir en una familia con estructura no tradicional se relaciona con un mayor riesgo de sufrir este tipo de violencia (Billingham y Noteabert, 1993; Foshee y cols, 2004; Gover, 2004; Halpern y cols, 2001; Magdol y cols, 1998; Symons y cols, 1994; Tourigny y cols, 2006).

En este sentido, el hecho de haber vivido con ambos padres durante la infancia y en la adolescencia se consideraba un factor protector contra la violencia de pareja psicológica (Magdol y cols, 1998). Este hallazgo es explicado por algunos autores a partir de la idea de que los adolescentes que provienen de hogares intactos, donde no ha habido separación, son supervisados más de cerca, lo que reduciría el riesgo de que llevaran a cabo conductas de alto riesgo. Es más, Gover (2004) considera que la relación entre la estructura familiar y este tipo de violencia está mediatizada por las conductas de riesgo.

Por el contrario, aquellos adolescentes que habían vivido la separación de sus padres eran más proclives a haber sido testigos de conflictos interparentales, lo que a su vez podría haber modelado ese tipo de patrón de relación de cara a su propia relación de pareja. Sin embargo, también existe la posibilidad de que precisamente quienes hayan pasado por la separación de sus padres estén más dispuestos a hacer lo imposible por no vivir de nuevo una situación parecida en su propia relación de pareja (Tourigny y cols, 2006).

Del mismo modo, la falta de uno de los progenitores en el hogar, por el motivo que fuese, se relacionaba con hijos/as adolescentes más proclives a sufrir abuso psicológico por parte de su pareja. En el caso de las chicas adolescentes la falta de la figura materna les hacía tener el doble de riesgo de sufrir abuso psicológico de su pareja en comparación con las que sí que contaban con esta figura (Halpern y cols, 2001).

### ***La familia como transmisora de estereotipos de género***

Algunos estudios realizados desde una perspectiva de género ponen de manifiesto el importante papel de la familia como principal agente socializador y transmisor de estereotipos de género que pueden perpetuar el desigual reparto de poder entre hombres y mujeres y, por tanto, convertirse en uno de los fundamentos de la violencia en la pareja (Amurrio, Larrinaga, Usategui, y Del Valle, 2008). En concreto se refieren a aquellas familias en las que los hijos adolescentes perciben que las normas se aplican de forma desigual en función del sexo (como por ejemplo, el hecho de que se les exija a las chicas una mayor participación en las tareas

domésticas y cuidado de personas dependientes que convivan en el hogar en comparación con los chicos adolescentes), así como una falta de autonomía y de aprendizaje a la hora de compartir responsabilidades entre ellos y ellas, y finalmente, una mayor emocionalidad expresada por la madre, y a su vez, una mayor confianza con ésta a la hora de tratar temas de relaciones personales.

### ***Haber sufrido sucesos vitales estresantes o traumáticos en un pasado reciente o lejano***

Wolitzky-Taylor y cols (2005) en un estudio nacional con muestra de adolescentes representativa hallaron que aquéllos que habían sufrido sucesos traumáticos o estresantes como agresiones sexuales o físicas ejercidas por alguien distinto a la pareja, accidentes de coche, desastres naturales, incendios, enfermedad grave o muerte de alguien querido, y separación o divorcio de los padres, eran significativamente más proclives a sufrir violencia por parte de una pareja, así como a sufrir síntomas de estrés postraumático y episodios de depresión mayor que, a su vez, también se asociaban significativamente con el mayor riesgo de sufrir violencia de pareja.

## **2. Factores interpersonales o relacionales**

### ***Perpetración de violencia hacia la pareja actual***

La violencia común de pareja es la más frecuente entre la población general adolescente. En concreto, algunos datos nos reflejan que el 66% de los adolescentes que sufren violencia de pareja son tanto víctimas como agresores, un 14% son tan sólo víctimas, y un 20% son agresores (Gray y Foshee, 1997, citado en Vézina y Hébert, 2007). En este contexto, la perpetración de los malos tratos en la pareja puede ser tanto causa como consecuencia de la victimización (por ejemplo, uno que ha sido golpeado puede devolver el golpe con el propósito de defenderse o dar el primer golpe te puede convertir en víctima de otro recibido como reacción al infligido).

Diversos estudios nos indican que las chicas que ejercen violencia hacia sus parejas tienen un riesgo mayor de ser agredidas gravemente, indicando que sufrir y ejercer abuso es un fenómeno interactivo, lo que no implica que ambas partes sean igualmente responsables (Harned, 2002), ya que habría que analizar, como hemos comentado en reiteradas ocasiones, el contexto en que se produce el abuso (Ascroft y cols, 2004; Cyr y cols, 2004; Harned, 2002; Magdol y cols, 1998; O'Keefe y Treister, 1998). Algunas autoras como Harned (2002) identifican este factor de riesgo como uno de los principales que explican la victimización en violencia común de pareja (entre un .13-.69). Sin embargo, otros autores han identificado este factor de riesgo no sólo en chicas adolescentes sino también en chicos (Bookwala y cols, 1992;

Gray y Foshee, 1997; Malik y cols, 1997; Saunders, 1988; Stets y Straus, 1990 citados en Harned, 2002).

Asimismo, se ha hallado una especificidad en lo que a tipología de abusos se refiere. Esto significa que el ejercicio de un tipo de violencia es un factor de riesgo de sufrir violencia del mismo tipo que ha sido previamente ejercido hacia la pareja.

### ***Victimización de violencia con parejas anteriores***

Prácticamente la totalidad de los estudios que han evaluado esta variable han hallado que haber sufrido violencia de pareja es un factor de riesgo de revictimización (Himelein, 1995; Lavoie y cols, 2001; Rickert y cols, 2004; Smith, White y Holland, 2003). El único estudio prospectivo llevado a cabo durante cuatro años y que merece una atención especial por sus características y hallazgos es el de Smith y cols (2003) con 1569 chicas en el que concluyeron que aquellas chicas que habían sufrido violencia en la pareja durante los años de instituto tenían mayor riesgo de sufrir abuso en los primeros años de universidad. En concreto, el 38% de las que sufrieron abuso en el instituto, habían sufrido algún incidente de ataque físico o sexual por parte de otra pareja desde ese momento hasta el 4º año de universidad. Esto nos lleva a concluir que la posibilidad de ser víctima en la juventud tiene que ver con unas relaciones violentas en la adolescencia (Oliver y Valls, 2004). Asimismo, algunos autores nos advierten de que sufrir un tipo de violencia por parte de la pareja te hace más proclive a sufrir cualquier otro tipo (Howard y Wang, 2005; Kreiter y cols, 1999; Rickert y cols, 2004; Smith y cols, 2003).

Algunas de las explicaciones que los investigadores ofrecen es que dado que las chicas, en comparación con los chicos, son más proclives a sentirse culpables del fracaso de una relación de pareja y de tener menos confianza en sí mismas, pueden llegar a sentirse incluso responsables de esos episodios de violencia. Ellas llegan incluso a dudar de su capacidad para reafirmarse en posibles situaciones futuras (Himelein, 1995). Asimismo, también es posible que algunas chicas estén en riesgo de revictimización porque no han llegado a percibir que ciertos actos son abusivos y, por tanto, siguen normalizándolos (Symons y cols, 1994). Finalmente, las propias consecuencias de haber sufrido violencia de pareja son en sí mismas factores de riesgo, ya mencionados, de convertirse de nuevo en víctimas de este tipo de violencia (por la baja autoestima, depresión, aislamiento social, etc.)

### ***Nivel de conflictividad y de ira en la relación de pareja***

O'Keefe y Treister (1998) hallaron que una elevada conflictividad en una pareja se relaciona con una mayor insatisfacción y, a su vez, con una mayor probabilidad de sufrir abuso por parte de la pareja en el caso de las chicas adolescentes (citados en O'Keefe, 2005).

### ***Compromiso y estabilidad en la relación***

Algunas investigaciones revelan que conforme las relaciones de pareja son más duraderas y alcanzan un mayor grado de compromiso e implicación emocional existe mayor probabilidad de que surjan los conflictos de pareja y nos encontremos con violencia común de pareja, lo que implica un mayor riesgo de sufrir abuso (Bergman, 1992; Magdol, Moffit y Silva, 1998; Pederson y Thomas, 1992 citados en Halpern y cols, 2001; Cleveland y cols, 2003). Sin embargo, otras investigaciones de carácter nacional como la llevada a cabo por el ayuntamiento de Bilbao en colaboración con el departamento de Sociología de la Universidad del País Vasco encuentran que los adolescentes con mayor vivencia de maltrato son aquéllos con relaciones más informales y no tanto los que tienen una pareja estable (Amurrio y cols, 2008).

Algunos autores matizan que la relación entre duración y compromiso en la pareja con el hecho de sufrir abuso por parte de ésta difiere en función del tipo de abuso del que estemos hablando. Así por ejemplo, el abuso psicológico se vincula a relaciones de pareja más estables y comprometidas (Sharpe y Taylor, 1999, citados en Harned, 2002); mientras que el abuso sexual se relaciona significativamente con citas esporádicas (Cleveland y cols, 2003; Harned, 2002; Koss, 1985; Koss y Dinero, 1989, citados en Harned, 2002; Rickert y cols, 2004). La explicación a este hallazgo es que las chicas adolescentes que tienen citas esporádicas y numerosas parejas sexuales son más proclives a dar con una pareja violenta que abuse sexualmente de ellas. Sin embargo, no todos los autores encuentran esta relación (Vicary, Klingaman, y Harkness, 1995 citado en Harned, 2002). La controversia todavía es mayor cuando se trata del abuso físico, dado que algunos estudios afirman que se vincula más con las citas esporádicas (Cleveland y cols, 2003) mientras que otros lo vinculan más con las parejas estables (Ray y Gold, 1996; Roscoe y Benaske, 1985; Stets y Pirog-Good, 1987, citados en Harned, 2002).

Hasta el momento los diversos autores habían asociado la variable duración a compromiso, y ésta a su vez con una mayor probabilidad de sufrir violencia por parte de la pareja. Sin embargo, en un trabajo reciente, González y Hernández-Cabrera (2009) clarifican esta relación no poco controvertida. Estos autores concluyen que la duración depende de otra variable que es el compromiso, y que lejos de ser un constructo unidimensional, como hasta ahora se había estudiado, existen diversas tipologías de las cuales se determina una calidad u otra de la relación, lo que a su vez, y finalmente, conduce o no a la violencia.

La idea de que el compromiso es un constructo multidimensional no es novedosa, data de 1997 y corresponde a Adams y Jones, quienes ya propusieron la existencia de tres dimensiones de compromiso:

- El compromiso personal: hace referencia a todos aquellos aspectos que contribuyen a querer permanecer con tu pareja, como el amor, la compatibilidad, la satisfacción personal, el apego y la atracción.
- El compromiso obligado: hace referencia a la dificultad de terminar una relación por todo lo invertido en ella (costes emocionales y sociales), porque no se perciben alternativas a esa relación que le sean favorables, y por la presión a continuar con esa pareja
- El compromiso moral: hace referencia a que moralmente te ves obligado a continuar la relación en base a unas creencias o valores.

González y Hernández-Cabrera (2009) quisieron poner a prueba esta variable y sus tipologías en una muestra muy amplia de adolescentes y en otra de universitarios de Tenerife, de 1068 y 328 sujetos respectivamente. Estos autores hallaron que la falta de alternativas percibidas aumentaba el compromiso *obligado*, y que, a su vez, era este tipo de compromiso el que se vinculaba con un mayor riesgo de sufrir violencia de pareja. Asimismo, encontraron que el compromiso obligado disminuía conforme aumentaba el personal, especialmente en población universitaria. Los autores atribuyen este resultado a que los adolescentes por su falta de habilidades, de perspectiva temporal y de madurez experimentan un temor a la ruptura mucho mayor de lo que como adultos podamos imaginar. Esto puede conducirles a alcanzar una exclusividad prematura con su pareja que, sin duda, es peligrosa para su desarrollo. También se observó que la falta de alternativas aumentaba el compromiso obligado y, a su vez, el riesgo de sufrir este tipo de violencia.

### ***Los “juegos violentos” en la pareja***

En los últimos años se ha estudiado esta variable como predictora de victimización en violencia de pareja. Algunos resultados parecen contradictorios, pero el motivo parece que estriba en el tipo de juego y la interpretación que los miembros de la pareja hacen de ese juego. Así por ejemplo, Casado-Kchoe, Vanderbleek y Thanasiu (2007) encuentran beneficios derivados de estos juegos en pareja como son la mayor satisfacción y emociones positivas expresadas entre ambos. Por el contrario, son diversos los autores que han hallado una relación entre el juego y la violencia de pareja (por ejemplo Foshee y cols, 2007). Parece que la línea de separación entre los juegos caracterizados por persecuciones, saltos y peleas y la violencia en sí misma no siempre está clara para un adolescente (Fry, 2005 citado en González y Hernández-Cabrera, 2009).

Una posible solución a las mencionadas controversias la proporciona de nuevo el trabajo de González y Hernández-Cabrera (2009), con 1068 adolescentes y 328 universitarios de Tenerife, en el que se evalúa por un lado, el impacto que los “juegos agresivos” en la pareja puede tener de cara a un mayor riesgo de sufrir violencia, y por otro, si se habían producido



interpretaciones y reacciones negativas en ellos o en sus parejas derivadas del “juego agresivo” que uno de los dos había provocado.

Estos autores distinguen dos tipos de juegos, los *juegos agresivos* en los que se realizan conductas violentas de “menor gravedad” como empujar o insultar, y los *juegos agresivos simulados* en los que un miembro de la pareja finge estar celoso o enfadado. Entre los resultados hallaron que la interpretación subjetiva que los miembros de la pareja hacen del juego es más importante que el juego en sí mismo, de modo que si la percepción durante el juego era negativa (enfado), independientemente del tipo de juego, era más probable que derivara en un riesgo mayor de sufrir violencia de pareja. Por tanto, el riesgo de sufrir este tipo de violencia estaba modulado por el efecto de la variable interpretación y reacción negativa. Asimismo, no encontraron diferencias entre ambos grupos de edad (adolescentes frente a universitarios) en lo que a frecuencia de un tipo de juego u otro se refiere. Ahora bien, sí que es cierto que los universitarios se mostraban más intolerantes con dichos “juegos”, ya que presentaban tras el juego una media superior de reacciones negativas que en el caso de los adolescentes.

González y Hernández-Cabrera (2009) clarificaron todavía más la relación entre el “juego agresivo” y el riesgo de sufrir agresiones por parte de la pareja incluyendo junto a la variable interpretación y reacción negativa del juego, las diferentes dimensiones del concepto de compromiso. En concreto, estos autores hallaron que el compromiso *personal* indirectamente reducía el riesgo de sufrir este tipo de violencia al reducir también las reacciones negativas hacia el juego. Esto es, hemos comentado que la interpretación del juego influye en las reacciones y, a su vez, en el riesgo de sufrir violencia hacia la pareja, pero ahora sabemos que si existe satisfacción en la relación de pareja la probabilidad de que esas reacciones sean negativas son mucho menores, es decir, que las reacciones emocionales negativas son menos probables conforme el compromiso personal es mayor. Asimismo, encontraron que el compromiso *obligado* aumentaba el riesgo del juego simulado y éste a su vez del riesgo del juego agresivo. Los autores explican este hallazgo argumentando que cuando uno se siente presionado por mantener su relación de pareja, con la insatisfacción que eso lleva aparejado, es relativamente fácil caer en un juego agresivo en el que la ira y los celos fingidos son expresiones de ese sentimiento de insatisfacción. Este juego fingido aumentaría el riesgo de que evolucionase en un juego agresivo no simulado y en unas reacciones negativas hacia éste, que a su vez derivarían en un riesgo mayor de sufrir agresiones por parte de la pareja. Finalmente, también hallaron que el compromiso personal reducía el obligado, lo que a su vez reducía la frecuencia del juego agresivo simulado.

### ***Haber sido víctima de acoso escolar (bullying)***

El modelo de coerción social que caracteriza a los fenómenos de malos tratos entre iguales (*bullying*) al que Ortega (2000) denomina esquema dominio-sumisión, es probable que esté presente también en el tránsito de las relaciones entre iguales a las primeras relaciones sentimentales, como patrones rígidos que pasan desapercibidos para sus protagonistas (Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008). En este sentido, son diversas las investigaciones que han hallado que las chicas adolescentes víctimas de acoso escolar y sexual en el colegio son más proclives a sufrir violencia de pareja (Gagné y cols, 2005; Lavoie y Vézina, 2002). La explicación que los autores ofrecen es que las chicas que han sufrido acoso sexual se sienten impotentes para defenderse en situaciones violentas semejantes, porque han llegado a creerse que son merecedoras del sufrimiento vivido (Lavoie y cols, 2001). Otra explicación aportada es que estas chicas aprenden a dejar de confiar en el sistema, primero en el escolar, después en la justicia, ya que no han recibido una respuesta adecuada que consiga protegerlas (Vézina y Hébert, 2007).

### ***Amigos involucrados en relaciones de abuso***

Los amigos y compañeros de clase son una importante influencia para el adolescente, y específicamente para el desarrollo de su identidad (Erickson, 1968) y la conformación de la intimidad (Moore y Boldero, 1991 citado en Sharpe y Taylor, 1999). En este sentido, los amigos pueden ser determinantes en el comienzo y mantenimiento del adolescente en una relación de pareja caracterizada por el abuso (Sharpe y Taylor, 1999). En concreto, los amigos y compañeros son confidentes de las víctimas de abuso (Bergman, 1992); les ofrecen su apoyo (Mahlstedt y Keeny, 1993); o pueden llegar incluso a legitimar tal abuso (Sharpe y Taylor, 1999).

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que tener amigos víctimas de violencia de pareja es un factor de riesgo significativo para sufrirla también (Arriaga y Foshee, 2004; Foshee y cols, 2004; Lavoie y cols, 2001; Reuterman y Burcky, 1989). En algunos estudios se ha descubierto que el efecto de la variable “amigos involucrados en una relación de abuso” es incluso más importante que el de la violencia interparental (Arriaga y Foshee, 2004). La explicación que los autores ofrecen es que a través del contacto con los amigos el adolescente conforma sus expectativas respecto a cómo deber ser y funcionar una relación de pareja, qué es aceptable y qué no. De tal modo que formar parte de un grupo en el que la violencia está normalizada aumenta el riesgo de que el adolescente crea que la violencia está justificada y es tolerable en una relación de pareja, lo que a su vez les coloca en una situación de alto riesgo de convertirse también en víctimas (Connolly y Goldberg, 1999).

Si atendemos a si esta variable es un factor de riesgo para ambos sexos o tan sólo para uno de ellos encontramos un estudio de relevancia llevado a cabo por Arriaga y Foshee (2004),

quienes descubrieron resultados diferenciales entre sexos. En concreto, a partir de un estudio longitudinal con diseño de correlaciones de intervalo cruzado encontraron tan sólo en las chicas y no en los chicos, que tener amigas víctimas de violencia era un factor de riesgo para convertirse en víctimas de su propia relación. Sin embargo, en el caso de los chicos se encontró que tener amigos involucrados en una relación de abuso no predecía que fueran a ser víctimas también en un futuro, mientras que el haber sufrido violencia de pareja sí predecía tener amigos involucrados en una relación de abuso en un futuro. Estos resultados nos descubren que en el caso de las chicas se daba un proceso de modelado de conducta, es decir, las chicas se veían influidas por sus amigas, quienes se convertían en claros modelos de comportamiento. Por el contrario, en el caso de los chicos no se dio este proceso de modelado, sino más bien un proceso de selección de amistades, es decir, los chicos víctimas de violencia de pareja elegían amigos en circunstancias semejantes a las suyas, al sentirse atraídos por personas que compartían sus ideas y creencias. En relación a este hallazgo, los autores hipotetizan que posiblemente el chico que es víctima esté más discriminado por la sociedad y con el fin de no verse humillado, es más probable que busque relacionarse con gente en sus mismas circunstancias.

Estos resultados tienen implicaciones de gran relevancia para la intervención, en el sentido de que con las chicas será necesario trabajar la influencia de las amigas y con los chicos dotarles con estrategias para afrontar este tipo de violencia mediante la autoafirmación o el desarrollo de una actitud intolerante con el abuso.

### ***Amigos con una actitud justificadora de la violencia y problemas de conducta***

Numerosas investigaciones ponen de manifiesto que tener amigos con actitudes justificadoras de la violencia y con conductas de riesgo como el consumo de drogas y la conducta antisocial o delictiva, son factores de riesgo de sufrir violencia de pareja en chicas adolescentes (Lavoie y cols, 2001; Howard y Wang, 2003). La explicación que los autores ofrecen es que por un lado, la adolescente que se relaciona con personas que aprueban la violencia va desarrollando una actitud tolerante hacia esas formas de abuso, viviendo un proceso de normalización de la violencia, y por otro lado, la chica adolescente que pasa su tiempo con jóvenes delincuentes y antisociales aumenta la probabilidad de involucrarse en conductas de riesgo y de relacionarse con parejas con conducta violenta.

### ***Falta de afecto o apego inseguro con los amigos***

Diversos autores han hallado, en las chicas adolescentes, que tener un apego inseguro con los amigos, no sentirse satisfecha con esas relaciones, experimentar una falta de afecto por parte de ellos, o sentirse aislada y sola, son un factor de riesgo significativo para sufrir violencia de pareja tanto física como psicológica (Feiring y cols, 2001; Sharpe y Taylor, 1999;

Vicary y cols, 1995). De hecho, autores como Sharpe y Taylor (1999) consideran que este factor de riesgo es uno de los principales para explicar la violencia común de pareja.

Lo cierto es que este factor puede ser tanto causa como consecuencia, dado que por un lado, las chicas que se sienten rechazadas por su grupo de iguales acaban volcándose en su pareja y pueden dar muestras de una mayor tolerancia hacia la violencia ejercida por la misma al temer perderla y quedarse solas, pero por otro lado, las chicas que han vivido un proceso de violencia por parte de su pareja se encuentran aisladas de sus amigos y sin red social que las apoye (Vézina y Hébert, 2007).

### ***Aislamiento social***

Las investigaciones que han estudiado esta variable han encontrado que la soledad o el aislamiento facilitan que se viva como normal la dominación y el maltrato, ya que se normalizan actitudes de control y de justificación de la violencia, y que se esté dispuesto a tolerar conductas de abuso por parte de la pareja por miedo a perderla (Cárdenas y Ortiz, 2005; Vicary y cols, 1995).

Asimismo, se ha de tener en cuenta que cuando a una situación de aislamiento se le suma la dependencia emocional de la pareja es fácil que surjan situaciones de celos extremos, ya que cada vez que uno de ellos intente satisfacer sus necesidades fuera de su pareja el otro se sentirá herido y celoso y, como ya sabemos, los celos enfermizos suelen ser un factor desencadenante del abuso en la pareja (Cárdenas y Ortiz, 2005).

## **3.3.3. A nivel de Exosistema**

### **1. Factores demográficos**

#### ***Ubicación geográfica***

En lo que respecta a la ubicación del adolescente en un entorno rural o urbano encontramos muy pocos estudios, de modo que eso dificulta alcanzar una conclusión clara, y en España no contamos con datos al respecto, de modo que desconocemos si sería relevante para nuestro país.

Vézina y Hebert (2007) consideran que entre estos estudios se desprende que vivir en un área rural es un factor de riesgo de sufrir violencia de pareja en comparación con los que viven en áreas suburbanas o urbanas (Reuterman y Burcky, 1989; Spencer y Bryant, 2000; Olimb, Brownlee, y Tranter, 2002). Este resultado lo atribuyen a que vivir en una zona rural se asocia con otros factores de riesgo para este tipo de violencia como: ideología patriarcal, aislamiento social, así como falta de servicios y de actividades recreativas.

Ahora bien, encontramos algunos estudios con resultados opuestos en los que señalan que las tasas son más altas en áreas suburbanas y urbanas (Bergman, 1992; O'Keefe, 1997; Watson y cols, 2001).

## **2. Factores comunitarios**

### ***Exposición a la violencia en la comunidad***

Algunos estudios han hallado que existe una relación significativa y positiva entre vivir en una comunidad caracterizada por la violencia y tener un mayor riesgo de sufrir violencia de pareja en chicas adolescentes (Gagné y cols, 2005; O'Keefe y Treister, 1998). Sin embargo, otros no han conseguido encontrar una relación significativa (Malik y cols, 1997; O'Keefe, 1998).

La explicación que los autores ofrecen se circunscribe en la Teoría del Aprendizaje Social por la que las chicas adolescentes es más probable que se relacionen con chicos de su misma comunidad o barrio y aprendan a esperar en ellos los modelos de relación violentos a los que han estado expuestas durante su vida.

### ***Exposición a la violencia en los medios de comunicación***

Existen escasas investigaciones que específicamente hayan analizado la relación entre la exposición a modelos violentos de pareja televisados y el mayor riesgo de sufrir violencia de pareja, normalmente evaluada a partir de otros factores relacionados. En concreto, se ha encontrado que las chicas adolescentes que veían videos musicales de rap en los que aparecían escenas de violencia entre parejas en un contexto de normalización, eran más proclives a considerar esta violencia como algo aceptable, y como consecuencia presentaban un mayor riesgo de involucrarse en relaciones de estas características (Johnson, Adams, Ashburn y Reed, 1995 citados en Manganello, 2008).

### ***Tamaño del colegio***

Halpern y cols (2001) opinan que la influencia de los factores demográficos y comunitarios está mediada por la exposición a la violencia en la comunidad. En este sentido y para estos autores, el factor comunitario más influyente es la ubicación y el tamaño del colegio. En el estudio nacional longitudinal con muestra representativa de estos autores, hallaron que los chicos y chicas que asistían a colegios de gran tamaño (de 1000 a 4000 estudiantes) eran 1.5 veces más proclives a sufrir abuso psicológico por parte de su pareja que los que estaban escolarizados en colegios de menor tamaño (hasta 1000 estudiantes).

## **3.3.4. A nivel de Macrosistema**

### **1. Factores comunitarios**

#### ***Tolerancia cultural a la violencia por parte de la comunidad***

Cárdenas y Ortiz (2005) establecen que existe una tolerancia en nuestra cultura a cierta dosis de violencia en una relación de pareja. Esta tolerancia se traduce en creencias del tipo: "discutir acaloradamente es normal en una relación de confianza"; "este acto violento se

puede perdonar si el otro está acalorado”; y “si mi pareja me reprende es porque le importo y me quiere”. El hecho de que existan estas creencias se relaciona con un mayor riesgo de tolerar y sufrir violencia de pareja en las chicas y chicos adolescentes.

### **3.4. CONCLUSIONES**

La investigación ha sido capaz de reconocer que la violencia de pareja está multideterminada y ha identificado factores de riesgo de gran relevancia. Sin embargo, todavía no está claro el peso relativo que cada uno de ellos tiene o los efectos sumatorios que provoca la combinación de varios de ellos, ni el mecanismo a través del cual estos factores se asocian con este tipo de violencia. Aun con todo, podemos afirmar que los factores explican en torno al 40%-60% de por qué se ejerce y sufre violencia en la pareja (por ejemplo Cano y cols., 1998; O’Keefe, 1997 citado en O’Keefe, 2005). Asimismo, resulta prioritario en futuras investigaciones subsanar las diversas limitaciones metodológicas que presentan los estudios analizados y que fueron enumeradas al comienzo de este capítulo. Pero a pesar de las deficiencias mencionadas podemos llegar a ciertas conclusiones que resultan relevantes para el estudio del perfil de agresor y víctima.

La agresión verbal y haberse visto anteriormente involucrado en una relación de abuso son predictores altamente consistentes de violencia en la pareja actual (Cano y cols, 1998). También la gran mayoría de los modelos teóricos reconocen la influencia negativa de los modelos agresivos en casa y en la comunidad en lo que respecta a la violencia en la pareja (Malik y cols, 1997 citado en O’Keefe, 2005). En este sentido, O’Keefe (1997) puso de manifiesto los efectos negativos que tuvo el haber sido testigo de abusos en la familia de origen sobre una violencia ejercida en el contexto escolar y en la comunidad o barrio. Finalmente, hemos de destacar como factores de riesgo de gran peso y a trabajar en todo programa de prevención aspectos como: “la aceptación o justificación del abuso”; “déficit en habilidades de afrontamiento”; “déficit en asertividad”; “déficit en habilidades de comunicación”; “déficit en habilidades de resolución de problemas” y “problemas con el control de la ira” (Schewe, 2001).

De entre todos los factores identificados como de mayor peso, O’Leary (2007) los ha resumido en tres: la dominancia y los celos; el conflicto y el desajuste en la pareja; y finalmente, el desequilibrio emocional, desbordamiento o sintomatología depresiva. Si nos fijamos, cada uno de ellos se refiere a tres de los modelos teóricos más representativos que hemos analizado, a saber, la orientación feminista, la criminológica, y la psicopatológica (Andrés-Pueyo y cols., 2008).

De una manera más rigurosa encontramos un estudio en el que se identificó el peso relativo de cada uno de estos factores de riesgo tanto para ejercer como para sufrir violencia por parte de la pareja, si bien se llevó a cabo con población adulta. Se trata de la investigación realizada por Sith, Smith, Penn, Ward y Tritt (2004), quienes a partir de un meta-análisis

multifactorial con 85 estudios sobre factores de riesgo de perpetración y victimización de violencia de pareja en población adulta compararon los tamaños del efecto de cada uno de estos estudios para llegar a un tamaño del efecto global para cada uno de los factores de riesgo siguiendo un enfoque ecológico, como aquí hemos hecho. Si bien la aplicabilidad de los hallazgos no es del todo relevante a esta tesis doctoral, puesto que la muestra no es adolescente, sí resulta de interés conocer si algunos de estos factores de riesgo son comunes en ambas poblaciones y cuál es su peso relativo respecto al resto de factores.

En lo que respecta a los factores de riesgo *para el ejercicio de la violencia hacia la pareja* encontramos que los factores identificados en el exosistema, al ser más distales a la violencia, obtuvieron los tamaños del efecto más pequeños: el desempleo ( $r=.10$ ); tener escasos ingresos económicos ( $r=.08$ ); menor nivel educativo ( $r=.13$ ); y ser joven ( $r=.13$ ). Respecto a los factores de riesgo identificados en el microsistema encontramos tamaños del efecto fuertes y moderados: abuso verbal ( $r=.49$ ); forzar las relaciones sexuales ( $r=.45$ ); satisfacción marital ( $r=.30$  en hombres y  $r=.25$  en mujeres); historia de abusos previa hacia la pareja ( $r=.24$ ); y los celos en hombres ( $r=.17$ ). Por último, y respecto a nivel ontogenético encontramos en la violencia ejercida por el hombre hacia su pareja: consumo de drogas ilegales ( $r=.31$ ); actitudes justificadoras de la violencia ( $r=.30$ ); adhesión a los roles y estereotipos tradicionales de género ( $r=.29$ ); ira y hostilidad ( $r=.26$ ); consumo de alcohol ( $r=.24$ ); y depresión ( $r=.23$ ).

En lo que respecta a los factores de riesgo *para la victimización de violencia por parte de la pareja* encontramos que los factores identificados en el exosistema al ser más distales a la violencia no han alcanzado tamaños del efecto significativos, pero sí lo han hecho, y con un peso semejante, los ubicados en el microsistema y en el sistema ontogenético. En concreto, la perpetración de violencia de pareja previa es un factor de riesgo potente de victimización con un fuerte tamaño del efecto de  $r=.41$ . De este resultado es imposible conocer si fue la violencia de la mujer la que provocó la del hombre o si la violencia de ella fue en defensa propia. Sólo podemos concluir que son dos variables fuertemente asociadas. Del mismo modo, los síntomas depresivos y tenerle miedo a la pareja son dos factores de riesgo con un tamaño del efecto moderado ( $r=.28$  y  $r=.27$ , respectivamente), y el consumo de alcohol de la mujer es un factor de riesgo con un pequeño tamaño del efecto ( $r=.13$ ). Sería muy adecuado que en próximas investigaciones se replicara este mismo estudio, pero en esta ocasión con población adolescente.

A modo de resumen presentamos a continuación las principales conclusiones extraídas a partir de las investigaciones que hemos revisado y mencionado a lo largo de este capítulo.

Atendiendo al modelo ecológico, comenzaremos con las conclusiones sobre los *factores de perpetración de violencia de pareja* entre adolescentes.

A nivel de *macrosistema*:

- El hecho de que exista una tolerancia cultural a la violencia, entendiéndola como un medio adecuado para la resolución de problemas hace más proclives a los y las adolescentes a ejercer esa violencia hacia sus parejas porque se sienten legitimados por las normas sociales.

A nivel de *exosistema*:

- Se han hallado tasas de violencia de pareja más elevadas en las zonas urbanas interiores en comparación con las rurales.
- El estar expuesto a violencia en el barrio y en la comunidad, y a los modelos violentos que ofrecen los medios de comunicación, se asocian con una actitud más justificadora de la violencia y un mayor riesgo de ejercerla a la pareja.

A nivel de *microsistema*:

- El haber estado expuesto a violencia en la familia de origen, ya sea como víctima directa sufriendo abusos intrafamiliares, ya como indirecta, siendo testigo de violencia interparental, se relaciona de manera moderada pero positiva con un mayor riesgo de ejercer violencia en la pareja en ambos sexos, dado que se produce un modelado de actitudes justificadoras de la violencia y del comportamiento, y se aprende erróneamente que amor y violencia son compatibles.
- La percepción en la chica adolescente de que existe una falta de afecto, de implicación emocional y de supervisión por parte de sus padres se relaciona con una actitud más defensiva y violenta y, por tanto, más proclive a ejercer maltrato a la pareja, puesto que considera que no puede confiar en nadie.
- El haber sufrido previamente violencia por parte de la pareja es un factor de riesgo de ejercerla como contraataque o en defensa propia en las chicas adolescentes.
- El haber ejercido violencia a las parejas anteriores es un factor de riesgo de agredir a la pareja actual en el caso de los chicos adolescentes.
- El ejercer violencia hacia los iguales o compañeros es un factor de riesgo de perpetración de violencia de pareja en ambos sexos.
- Tener amigos violentos o involucrados en relaciones abusivas por su efecto de modelado actitudinal y comportamental es un factor de riesgo de agredir a la pareja en ambos sexos.
- El ejercer abuso psicológico (abuso verbal, celos patológicos, acoso,...) a la pareja es un predictor de perpetrar abuso físico en chicos y chicas.
- Una escasa competencia social con un déficit en habilidades sociales y de comunicación son un factor de riesgo de ejercer violencia de pareja, especialmente en chicas adolescentes.



- La insatisfacción en la pareja y un elevado número de conflictos e ira, aumentan el riesgo de ejercer violencia hacia la pareja en ambos sexos.
- Las chicas adolescentes que perciben un mayor compromiso y pertenencia de su pareja son más proclives a ejercer violencia hacia su pareja.

A nivel individual u *ontogenético*:

- Ser chico es un factor de riesgo tan sólo para la tipología de abuso sexual.
- La adolescencia temprana (14-16 años) se considera que es más proclive al ejercicio de la violencia debido a su falta de madurez a la hora de controlar sentimientos de intensidad.
- La etnia no se considera factor de riesgo, dado que está mediada por otras variables como el nivel socioeconómico.
- La insatisfacción personal con el nivel socioeconómico hace más proclives a los adolescentes a ejercer violencia hacia la pareja, funcionando éste como un estresor más.
- El escaso nivel de estudios por abandono temprano se relaciona con un mayor riesgo de ejercicio de violencia.
- Presentar problemas de conducta o un estilo de vida desviado caracterizado por consumo de sustancias, conductas violentas o delictivas, bajo rendimiento escolar, conducta sexual temprana, múltiples parejas sexuales, prácticas sexuales de riesgo y embarazo precoz, les hace más proclives a ejercer violencia hacia su pareja. En el caso del consumo de sustancias, éste puede ser utilizado por el agresor como excusa o justificación de su violencia, si bien también puede desencadenar la violencia en personas ya proclives a ella.
- Si bien la mayoría de los agresores adolescentes de sus parejas no presentan trastornos psicopatológicos, lo cierto es que determinados rasgos de personalidad y un bajo nivel de ajuste psicológico son factores de riesgo de ejercer violencia de pareja. En concreto: la depresión, el retraimiento, la personalidad agresiva y a la defensiva, la ansiedad, la hostilidad, una menor tendencia a la culpa y la vergüenza, una baja autoestima, un bajo sentido de la autoeficacia, una fuerte necesidad de control y poder, la dependencia emocional, el analfabetismo emocional, la impulsividad, la falta de control emocional, una actitud justificadora de la violencia y una expectativa de resultado positivo tras la violencia, y una interpretación hostil ante situaciones conflictivas de pareja.
- Aunque de forma muy controvertida en los resultados encontrados, se señala que una fuerte adhesión a creencias tradicionales en los estereotipos y roles de género está relacionada con un mayor riesgo de ejercer violencia hacia la pareja.

Como conclusión a este ámbito podemos afirmar que aquellos factores que se han revelado con mayor poder predictivo a partir de numerosos estudios con alto rigor metodológico, como son los estudios longitudinales con análisis de regresión y los estudios multivariados, son principalmente, los de ajuste psicológico y los interpersonales o relacionales. En concreto:

- tener una personalidad agresiva y a la defensiva, así como un alto nivel de cólera
- presentar un fuerte deseo de dominio y control a la pareja, una actitud justificadora del abuso y unas expectativas de resultado positivo tras la agresión
- haber sufrido violencia por parte de la pareja
- haber ejercido violencia a parejas anteriores
- tener amigos violentos o involucrados en relaciones de abuso
- ejercer violencia psicológica de tipo acoso, abuso verbal y celos patológicos
- mostrar un fuerte nivel de ira, conflictividad y escasa satisfacción en la relación de pareja.

Finalmente, también se han revelado un factor sociodemográfico (el *abandono temprano de los estudios*) y otro relativo a problemas de conducta (el *consumo abusivo de alcohol y otras sustancias previo a la adolescencia*) como factores de riesgo fuertemente predictores de perpetración de violencia hacia la pareja. El resto de factores se ha identificado a partir de estudios transversales con correlaciones bivariadas, lo que impide clarificar la relación entre estos factores y el ejercicio de abuso hacia la pareja.

Continuamos con las conclusiones sobre los *factores de victimización de violencia de pareja* entre adolescentes, siguiendo de nuevo la distribución de niveles que efectúa el modelo ecológico.

A nivel de *macrosistema*:

- El hecho de que exista una tolerancia cultural a la violencia facilita el que se desarrolle una actitud tolerante con las distintas formas de abuso provenientes de la pareja en los y las adolescentes.

A nivel de *exosistema*:

- Se han encontrado las mayores tasas de victimización de violencia de pareja en las zonas rurales ya que estas zonas están asociadas a otros factores de riesgo como una ideología patriarcal y un mayor aislamiento social.
- El estar escolarizados en colegios de mayor tamaño les hace más proclives a sufrir violencia por parte de la pareja.
- Que las chicas adolescentes estén expuestas a la violencia en su barrio y comunidad y a los modelos violentos que la televisión les ofrece, les hace más

tolerantes con estas formas de abuso y más proclives a sufrirlas por parte de su pareja.

A nivel de *microsistema*:

- El haber estado expuesto a violencia en la familia de origen, ya bien sea como víctima directa sufriendo abusos intrafamiliares o como indirecta, siendo testigo de violencia interparental, se relaciona de manera moderada pero positiva con un mayor riesgo de sufrir violencia en la pareja en ambos sexos, dado que se produce un modelado de actitudes justificadoras de la violencia y del comportamiento, y afecta a su autoestima.
- La falta de afecto, supervisión e implicación parental, unas prácticas parentales caracterizadas tanto por el autoritarismo como por la sobreprotección, así como el otorgar unas responsabilidades desproporcionadas para la edad de los hijos, se relacionan con un mayor riesgo de sufrir violencia por parte de la pareja en ambos sexos.
- El haber vivido en una familia con una estructura no tradicional en la que haya faltado alguno de los progenitores, se relaciona con mayores dificultades para la supervisión y un mayor riesgo de que los hijos asuman conductas de riesgo, lo que a su vez va ligado a una mayor probabilidad de sufrir violencia por parte de la pareja.
- Pertenecer a una familia con una fuerte adhesión a los estereotipos y roles tradicionales de género que haya podido funcionar como transmisora de los mismos, aumenta la probabilidad de que las chicas se involucren en relaciones abusivas.
- El haber sufrido fuertes estresores que hubieran comprometido su ajuste psicológico les hace más proclives a ambos sexos a sufrir violencia de pareja.

A nivel individual u *ontogenético*:

- Ser chica es un factor de riesgo de sufrir abuso sexual.
- Los adolescentes más mayores son más proclives a sufrir violencia, dado que conforme avanzan en edad su número de relaciones es mayor, y la probabilidad de sufrir abuso por parte de ellas también aumenta.
- Tener una pareja más mayor también es un factor de riesgo dado que los varones son más proclives a asumir un rol más controlador y las chicas tienen más oportunidades de acceder a lugares y consumir sustancias que tendrían vetados por su edad.
- Los y las adolescentes que ejercen violencia hacia sus parejas son más proclives a sufrirla.

- Las chicas adolescentes que han sufrido violencia con parejas anteriores tienen más riesgo de sufrirla con la actual, por las consecuencias que les supusieron los abusos y por su tendencia a normalizarlo y a sentirse culpables por éste.
- Las chicas que experimentan más insatisfacción, ira y conflictos en su relación de pareja son más proclives a sufrir violencia en esa relación.
- Los y las adolescentes con un fuerte compromiso obligado, es decir, que se sienten presionados por continuar con la relación por todo lo invertido y porque no perciben otra alternativa a la de permanecer en esa relación, experimentan más insatisfacción y son más proclives a caer en juegos agresivos de ira y celos fingidos con su pareja, existiendo un mayor riesgo de sufrir violencia en ese contexto de relación.
- Las chicas que han sufrido acoso escolar se sienten merecedoras del mismo y más incompetentes para afrontar situaciones violentas, lo que las hace más proclives a sufrir a su vez violencia por parte de la pareja.
- Las chicas con amigas involucradas en relaciones de abuso les hace más propensas a involucrarse ellas también en relaciones de este tipo a través de un modelado actitudinal y comportamental.
- La falta de apego hacia las amigas y el sentimiento de aislamiento hacen que las chicas adolescentes se precipiten en relaciones de pareja que no les convienen, y que toleren abusos por miedo a quedarse solas.
- La etnia no se identifica como factor de riesgo por sí sola dado que está mediada por otros factores.
- Un bajo nivel socioeconómico adquirido se relaciona con un mayor riesgo de sufrir violencia por parte de la pareja.
- Un bajo nivel de estudios por abandono temprano se relaciona con mayor riesgo de sufrir violencia de pareja.
- Las escasas creencias religiosas, cuando van aparejadas a la asunción de un estilo de vida desviado con múltiples conductas de riesgo, se relacionan con un mayor riesgo de sufrir violencia por parte de la pareja.
- Las chicas que presentan un estilo de vida desviado caracterizado por consumo de sustancias, conductas violentas o delictivas, bajo rendimiento escolar, elevado número de parejas sexuales y embarazo temprano, les hace más proclives a sufrir violencia por parte de su pareja. La explicación la encontramos en que el consumo de sustancias merma su capacidad de reacción y percepción del riesgo, además de que el estigma social dirigido a las chicas que consumen las hace sentir más

culpables y merecedoras del abuso, y también al hecho de que estas chicas tienden a relacionarse con chicos con un estilo de vida semejante al de ellas.

- Ciertos procesos psicopatológicos o de desajuste psicológico son un factor de riesgo de sufrir violencia por parte de la pareja. En concreto: presentar síntomas depresivos, de tristeza, de ideación e intentos suicidas, tener una baja autoestima y un bajo sentido de autoeficacia, presentar dependencia emocional y una actitud tolerante hacia la violencia de pareja, creer en los mitos del amor romántico, mostrar un desconocimiento o conocimiento distorsionado de la violencia de pareja, y, aunque con resultados controvertidos, presentar una fuerte adhesión a los estereotipos y roles tradicionales de género.

Como conclusión a este ámbito podemos afirmar que aquellos factores que se han revelado con mayor poder predictivo a partir de numerosos estudios con alto rigor metodológico, como son los estudios longitudinales con análisis de regresión y los estudios multivariados, son principalmente, y como ya ocurriera con los de perpetración, los más cercanos en el tiempo, es decir, los de ajuste psicológico y los interpersonales o relacionales. En concreto:

- presentar tristeza, desesperanza y pensamiento suicida
- tener una actitud justificadora del abuso
- presentar creencias irracionales sobre el amor con carácter de amor romántico
- haber ejercido violencia hacia la pareja actual
- haber sido víctima de violencia por parte de parejas anteriores
- y específicamente en las chicas, tener amigas víctimas de violencia por parte de sus parejas.

Finalmente, también se han revelado como factores de riesgo importantes algunos relativos a problemas de conducta como son *un consumo previo a la adolescencia y abusivo de alcohol y otras sustancias*, y *una conducta antisocial, problemática o delictiva*. El resto de factores se ha identificado a partir de estudios transversales con correlaciones bivariadas, lo que impide clarificar la relación entre dichos factores y el ejercicio de abuso hacia la pareja.

Como vemos, el perfil de la pareja agresora está más delimitado que el de la víctima, de modo que en futuras investigaciones deberíamos profundizar en este estudio. Asimismo, cobran importancia determinados factores relacionales como son el ejercicio de abuso como factor de riesgo de sufrir abuso, y el sufrir abuso como factor de riesgo de ejercerlo, de los que se desprende que la violencia común de pareja es más bien la norma que la excepción entre la población adolescente. Los amigos como modelos de conducta y como transmisores de actitudes justificadoras del abuso son una influencia de gran peso por encima de la familiar. Finalmente, determinados estilos de comportamiento desviados (consumo de sustancias y conductas antisociales) les hacen más proclives a verse involucrados en relaciones abusivas, lo

que nos descubre un componente de la violencia de pareja no tan específico, sino más bien ligado a otras formas de violencia.

A continuación presentamos una tabla resumen (v. Tabla 11) de los distintos factores de riesgo tanto de perpetración como de victimización discriminando entre sexos que han resultado significativos, al menos, para algunos estudios.

Tabla 11. Relación de los factores de riesgo de perpetración y victimización de violencia de pareja en adolescentes según sexo hallados por diferentes estudios

		FACTORES DE RIESGO DE PERPETRACIÓN		FACTORES DE RIESGO DE VICTIMIZACIÓN	
		CHICO	CHICA	CHICO	CHICA
FACTORES DEMOGRÁFICOS	Adolescencia temprana	X	X		
	Sexo	X	X		X
FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS	Bajo nivel de estudios	X	X		X
	Menor logro académico	X	X		X
	Paternidad temprana (adolescencia)	X			X
	Bajo nivel de estudios parental			X	X
	Escasa adhesión a las creencias religiosas				X
	Bajo nivel socioeconómico	X	X	X	X
	Pobreza en la familia de origen	X	X		
PROBLEMAS DE CONDUCTA	Consumo de alcohol y otras sustancias	X	X		X
	Delincuencia violenta	X	X		
	Conducta antisocial	X	X		
	Participación en peleas			X	
	Conducta sexual de riesgo			X	X
	Llevar una pistola			X	X
	Elevado número de parejas sexuales			X	X
	Elevado número de relaciones de pareja			X	X
	Conducta sexual temprana	X	X		X
FACTORES HISTÓRICOS	Exposición a la violencia	X	X		X
	Abuso infantil	X	X	X	X
	Testigo de violencia parental	X	X		X
	Estructura familiar no tradicional			X	X
	Prácticas disciplinarias irregulares, falta de atención y afecto parental.	X	X	X	X
	Agresividad durante la infancia		X		
AJUSTE PSICOLÓGICO	Depresión y ansiedad	X	X		
	Tristeza, desesperanza y pensamiento suicida			X	X
	Intento de suicidio			X	X
	Trastorno de la personalidad	X			
	Personalidad agresiva/defensiva	X	X		
	Menor tendencia a la culpa y vergüenza	X	X		
	Deseo de dominio y control a la pareja	X	X		
	Baja autoestima	X	X	X	X
	Analfabetismo emocional	X			
	Falta de control emocional	X	X		
	Dependiente emocional	X			X
	Escasa autoconfianza, menor sentido de autoeficacia	X		X	X
	Actitud justificadora del abuso y expectativa de resultado positivo tras la agresión	X	X		
	Percepción desajusta respecto a una situación de conflicto de pareja	X			
	Actitudes y creencias tradicionales en los roles de género	X	X		X
Creencias irracionales sobre el amor: "el amor romántico"			X	X	
FACTORES INTERPERSONALES	Violencia de pareja en relaciones anteriores	X	X		X
	Nivel de conflictividad e ira en la relación de pareja	X	X		X
	Aislamiento social				X
	Mayor duración de la relación (relación estable)			X	X
	Cohabitar con la pareja			X	X
	Violencia hacia los iguales	X	X		
	Amigos violentos o involucrados en relación de abuso	X	X		X
	Apego inseguro con el grupo de amigos				X
	Perpetración de abuso previo			X	X
	Victimación de abuso previa		X		
	Abuso verbal y conducta celosa	X	X		
	Acoso	X	X		
	Habilidades deficitarias		X		
	Percepción de compromiso en la relación		X		
FACTORES COMUNITARIOS	Zona geográfica urbana	X	X		
	Tolerancia cultural a la violencia por parte de la comunidad	X		X	X
	Exposición a la violencia en la comunidad				X
	Estudiar en grandes colegios en zonas urbanas			X	X





**SEGUNDA PARTE: LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN  
DE LA VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE  
ADOLESCENTES**



# **CAPÍTULO IV. LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES EN EL MUNDO**

## **4.1. INTRODUCCIÓN A LA CLASIFICACIÓN**

A mediados de los años 80 del pasado siglo comenzaron a surgir programas para la prevención de la violencia de pareja entre adolescentes en Canadá y en EEUU promovidos por los Servicios Sociales, que ya atendían hasta ese momento a niños víctimas del abuso y a víctimas de violencia en la pareja en casas de acogida (Tutty, 2002). Estos programas son en su mayoría de carácter escolar y dirigidos a población general, si bien algunos programas contemplan formatos en pequeños grupos para aquel alumnado en especial situación de vulnerabilidad por encontrarse ya involucrado en relaciones de pareja abusivas o por haber sido testigo o víctima directa de abusos o violencia intrafamiliar.

La pretensión a lo largo de este capítulo en un primer momento, y a modo introductorio, es describir cuáles son las características generales de estos programas, para pasar a continuación a analizar cada uno de ellos en sus aspectos más relevantes (fundamentación teórica en la que se basan, población a la que se dirigen, meta y objetivos que se proponen, contenidos trabajados, metodología, y finalmente, rigurosidad de la evaluación llevada a cabo).

## **4.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS PROGRAMAS**

### **4.2.1. Fundamentación teórica**

Algunos programas adoptan la perspectiva feminista, mientras que otros se basan en modelos psicosociales con un enfoque de género neutro en los que se persigue un entrenamiento en habilidades (O'Keefe, 2005).

### **4.2.2. Población objeto**

Los programas de prevención de la violencia en la pareja se dirigen a estudiantes entre 7º-12º curso (12-17 años) (Tutty, 2002). La población sobre la que principalmente se ha trabajado es la afroamericana de entorno urbano y unos pocos estudios con europeos-americanos de entornos suburbanos (Close, 2005).

### **4.2.3. Meta última**

Evitar involucrarse en relaciones de pareja violentas y promover las relaciones saludables y respetuosas (Tutty, 2002).

#### 4.2.4. Objetivos

- Desarrollar la conciencia o sensibilizar ante este problema aumentando el conocimiento sobre qué es la violencia de pareja, en qué consiste y por qué ocurre.
- Darles a conocer los recursos que existen en su comunidad para ayudar a víctimas de este tipo de abuso y fomentar una conducta de búsqueda de ayuda.
- Desarrollar un pensamiento crítico hacia los estereotipos de género.
- Desarrollar habilidades de resolución de conflictos y de comunicación (Tutty, 2002).

#### 4.2.5. Contenidos

La mayoría trabaja con correlatos de la violencia de pareja como son las actitudes, los estereotipos de género, habilidades de manejo de conflictos y de resolución de problemas, mayor conciencia sobre la violencia de pareja, y reestructuración de las creencias con respecto a la violencia de pareja (O'Keefe, 2005). Estos son los contenidos más generales:

- Características de una relación saludable
- El control y el poder en las relaciones de pareja
- La desigualdad de género
- Los roles y los estereotipos de género
- La representación de la violencia y del género en los medios de comunicación
- La dinámica de una relación violenta
- El acoso escolar
- Las habilidades de comunicación
- Estrategias para el afrontamiento de la presión de los iguales
- El acoso sexual
- Estrategias para manejar la frustración y la ira de forma no violenta
- Recursos comunitarios de apoyo y atención a víctimas y agresores/as

#### 4.2.6. Metodología

##### *Diseño de intervención*

En una revisión llevada a cabo por Close (2005) concluyó que todos los estudios sobre programas de prevención llevados a cabo entre 1992-2001 utilizaron diseños cuasiexperimentales con pre y post-test y prácticamente la totalidad de ellos de corte transversal. El problema que plantean los diseños transversales son que se relacionan con un tiempo y un lugar en el que tomamos la medición, además de que se ciñe a una región demográfica específica (Close, 2005). Asimismo, no permiten separar la edad del efecto cohorte ni extraer conclusiones causales (Feiring y cols, 2002). Si en lugar de los diseños de corte transversal fuesen estudios longitudinales, podríamos contar con suficientes mediciones a

distintos intervalos temporales como para comprobar si los efectos se mantienen a lo largo del tiempo (Close, 2005).

### ***Métodos de presentación***

Los métodos interactivos son los más utilizados. Estos permiten captar la atención del adolescente y le ofrecen una oportunidad única para desarrollar habilidades. Entre las técnicas utilizadas encontramos los juego de roles, vídeos e historias. Asimismo, desde mediados de los años 90 algunos programas como “Formando Olas” (*Making Waves*) utilizan como monitores a estudiantes adolescentes formados, es decir, se entrena a estudiantes de mayor edad de institutos a presentar materiales a estudiantes más jóvenes, normalmente los contenidos se presentan a partir de representaciones teatrales. Se comprobó que los estudiantes más jóvenes estaban más receptivos a la información proveniente de sus compañeros mayores y que el material que estos presentaban era más relevante a la realidad del adolescente (Tutty, 2002).

### ***Segregación de los grupos según sexo o grupos mixtos***

Desde la Universidad de Calgary (Canadá) recomiendan trabajar por separado con chicos y chicas ciertos temas, al menos al principio, y después reagruparlos y compartir aprendizajes. La idea de la segregación parte de observar diferencias en los resultados alcanzados entre chicos y chicas. En este sentido, se observa que las chicas, de partida, tienen más conocimiento que ellos, y que durante el desarrollo del programa mejoran significativamente más tanto en conocimientos como en actitudes, aunque muchas de ellas sufren el fenómeno llamado “efecto techo”, es decir se estancan en su aprendizaje, llegando a un límite máximo (Tutty, 2002).

### ***Entrenamiento de monitores y profesorado***

El entrenamiento de los profesionales encargados de implementar el programa oscila entre 0 horas, es decir, el no entrenamiento, a las 20 horas. A lo largo de este entrenamiento se les dota con información acerca de las relaciones de pareja violentas y se les enseña cómo dirigirse hacia los adolescentes agresores o víctimas de abuso (Tutty, 2002).

### ***Sesiones informativas para los padres***

Menos del 50% de los programas revisados ofrecen sesiones informativas para los padres. Ahora bien, los que sí cuentan con este tipo de sesiones se encargan de dotar a los padres con información sobre relaciones de pareja violenta y de estrategias para ayudar a su hijo/a si se encuentra en una relación de abuso (Tutty, 2002).

#### **4.2.7. Evaluación**

Los efectos de los programas sobre la violencia son difíciles de demostrar, dado que si bien la mayoría de los programas son de prevención primaria, lo cierto es que nos encontramos con adolescentes que ya están experimentando violencia por parte de sus parejas en sus tempranas relaciones, con lo que en estos casos se necesitaría llevar a cabo una prevención secundaria. En este sentido, resulta difícil demostrar si el programa ha sido eficaz en la reducción de la conducta violenta porque varía en función de las experiencias previas que el adolescente haya tenido con sus relaciones (Schewe, 2001).

En cualquier caso, podemos afirmar que la mayoría de los programas evalúan y consiguen aumentar los conocimientos sobre la dinámica de una relación violenta y modificar las actitudes justificadoras de la violencia. Sin embargo, no todos los programas tienen éxito, algunos como “Talleres sobre violencia doméstica para institutos” (*High School Domestic Violence Workshop Currículo*) no consiguieron hallar diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control (Tutty, 2002). Asimismo, en algunos casos se evalúa y se consiguen reducir las conductas de abuso. No obstante, lo más frecuente es que ésta no sea evaluada y que cuando se haga, no se consigan resultados tan positivos como los que se obtienen en conocimientos, creencias y actitudes (Schewe, 2001).

Si analizamos la diferencias entre sexos en cuanto a resultados obtenidos en la evaluación nos encontramos con que inicialmente las chicas, en comparación con los chicos, tienen un nivel de conocimientos sobre la violencia de pareja mayor, unas actitudes menos justificadoras de la violencia y ejercen más abuso emocional hacia sus parejas. Una vez finalizado el programa de prevención se observa que las chicas alcanzan los objetivos propuestos mucho más rápidamente que los chicos, así como una mayor reducción del ejercicio del abuso emocional y una mayor resistencia a la presión de los iguales en comparación con sus homólogos masculinos (Tutty, 2002).

### **4.3. CLASIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES EN EL MUNDO: PROGRAMAS DE AMPLIO ESPECTRO**

#### **4.3.1. Población general**

**“Mujeres en contra de la violencia y del abuso de Saltspring” (*Saltspring Women Opposed to Violence and Abuse*). SWOVA, 2000**

##### ***Fundamentación teórica***

Este programa adopta la perspectiva feminista combinada con modelos psicosociales en los que se persigue un entrenamiento en habilidades sociales.

### ***Población objeto***

Este programa está destinado a población escolar, en concreto, a los cursos comprendidos entre el jardín de infancia y 12º curso (0-17 años).

### ***Meta y Objetivos***

Con los más pequeños se pretende desarrollar una “tolerancia cero” hacia la violencia en el entorno escolar, previniendo el acoso escolar, y conforme se van haciendo más mayores transmitirles valores y habilidades para prevenir la violencia contra las mujeres.

### ***Contenidos***

- Los objetivos del agresor: el poder y el control hacia el otro
- La presión de los iguales
- Tipos de acoso (acoso sexual, escolar,...)
- La imagen corporal (autoconocimiento y autoestima)
- El establecimiento de límites en las relaciones
- Primeros signos de abuso en una relación de pareja
- Identificación y expresión de emociones
- La prevención del abuso sexual
- Habilidades de comunicación y asertividad
- La transmisión de los estereotipos de género a través de los iguales y de los medios de comunicación

### ***Metodología***

El programa tiene una duración de entre 10 y 12 sesiones de una hora de duración, según el curso escolar en que se encuentren. A lo largo de estas sesiones se llevan a cabo actividades interactivas como juegos de roles y discusiones en pequeños grupos, así como visionado de películas sobre violencia y acoso a las que les sigue una discusión.

El programa es impartido por el propio profesorado del centro, quienes reciben una formación de tres horas sobre la prevención de la violencia.

### ***Evaluación***

Stevenson (2001) llevó a cabo un estudio de dos años de duración con una muestra de 536 estudiantes cuyos resultados fueron contrastados con un grupo de comparación compuesto por estudiantes de colegios de otro distrito. Asimismo, se realizaron evaluaciones en dos momentos temporales (pre y post-test). En el pre-test se halló que el 77% de las chicas y el 52% de los chicos del grupo de intervención habían afirmado haber sufrido alguna situación de violencia en una relación cercana, mientras que en el post-test, los estudiantes de este mismo grupo de intervención dieron muestras de haber aprendido más acerca de lo que era una relación insana. Sin embargo, no contamos con datos exactos, dado que no se informó sobre porcentajes y no se llevaron a cabo tests de significación estadística. En concreto, en el grupo

de intervención y ante la pregunta “¿qué harías si mantuvieses una relación donde se diesen conductas de abuso?”, las respuestas fueron más ajustadas en el post-test (“saldría de esa relación”) que en el pre-test. En resumen, podemos afirmar que tras haber pasado por el programa, los estudiantes puntuaban significativamente más alto en conocimientos sobre violencia en relaciones interpersonales y en actitudes no tolerantes con el abuso.

**“A.S.A.P- Un Programa Escolar Anti-Violencia” (A.S.A.P- A School-based Anti-Violence Program). London Family Court Clinic, Ontario, Canadá. Sudermann, Jaffe y Hastings, 1992**

### ***Fundamentación teórica***

Este programa adopta la perspectiva feminista y la teoría del aprendizaje social. Esta última establece que aquellos adolescentes que han sido testigos del abuso ejercido por el padre hacia la madre en la familia de origen, son más proclives a reproducir la conducta observada en sus propias relaciones de pareja (Gelles y cols., 1990 citados en Jaffe, Sudermann, Reitze, y Killip, 1992). Asimismo, esta teoría predice efectos negativos para la resolución de un conflicto a raíz de observar contenido violento en la televisión. Por su parte, la perspectiva feminista establece que las mujeres, a lo largo de la historia, han sido víctimas de la violencia de pareja y que el control que los hombres han ejercido sobre las mujeres ha sido un valor religioso y legal (Dobash y Dobash, 1979 citado en Jaffe y cols, 1992). Esta teoría viene avalada por algunos estudios, como ya se relató en capítulos anteriores, como por ejemplo algunos que concluyeron que cuanto más igualitaria eran las actitudes hacia los roles de género menor tiempo permanecían en una relación de abuso (Flynn, 1990, citado en Jaffe y cols., 1992).

### ***Población objeto***

Este programa está destinado a toda la comunidad escolar: niños del jardín de infancia hasta el curso 12º (18 años), profesorado, personal de administración, y padres y madres.

### ***Meta y objetivos***

Prevenir la violencia de pareja a través del desarrollo de un plan escolar de carácter comprensivo que abarque tanto la cultura como el currículum, en el que se movilizan todos los recursos de apoyo para prevenir la violencia provenientes del profesorado, la administración, los padres y estudiantes, y ofrecer a los estudiantes la oportunidad de generar estrategias para acabar con la violencia y desarrollar conductas y actitudes alternativas a ella. De manera más específica, persigue por un lado, la prevención de la violencia de pareja mediante la modificación de las actitudes que la justifican, el aumento de los conocimientos sobre las distintas formas de abuso hacia la mujer (abuso físico, verbal, psicológico y sexual), y las causas y consecuencias de la violencia de pareja, así como sobre los indicadores tempranos



de una relación de abuso; y por otro, dar a conocer los recursos de atención a agresores y víctimas disponibles en la comunidad y el procedimiento a seguir.

### ***Contenido***

- Los estereotipos de género
- La sociedad y la violencia (la seguridad percibida)
- La violencia en las relaciones de pareja adolescentes
- La influencia de los medios de comunicación en el modelado de violencia y como transmisores de estereotipos de género
- El acoso escolar y sexual
- La diversidad cultural y el racismo
- Los hijos como testigos de violencia interparental
- Mitos y realidades sobre la violencia de pareja
- Las habilidades sociales

### ***Metodología***

El programa ASAP abarca 65 unidades y un documento con un listado de recursos en la comunidad para los últimos cursos. La información se suele presentar en tablas resumen o cuadros comparativos y es completada con actividades como debates, representaciones teatrales, material audiovisual sobre relaciones de pareja violentas y las consecuencias de esa violencia en los hijos testigos de la violencia interparental. Asimismo, desde ASAP se les ofrecen otros recursos (como folletos y guías de discusión) que pueden utilizar una vez finalizado el taller con el objetivo de seguir trabajando por la prevención de la violencia de pareja.

El programa es implementado por el propio profesorado y en algunas sesiones acuden personas que pasaron por una relación violenta y ya están recuperadas de ese proceso, personal de policía, y profesionales trabajadores en casas de acogida para mujeres víctimas de malos tratos. El profesorado que implementa el programa es previamente entrenado en el contenido del manual del ASAP y se le insta a que valore la prevención de la violencia como un esfuerzo continuo en el que deben trabajar y apoyarse unos en otros. Del mismo modo, el profesorado debe motivar a los padres a que se involucren en el proyecto asistiendo a reuniones periódicas y fortaleciendo lo aprendido por parte de sus hijos a través del programa.

### ***Evaluación***

Jaffe, Sudermann, Reitzel y Killip (1992) llevaron a cabo una primera evaluación de un solo grupo (intervención) con mediciones en tres momentos temporales (pre-test, post-test y seguimiento a las seis semanas de implementado el programa) con una muestra de 1547 estudiantes de 9º-12º curso (14-17 años) pertenecientes a cuatro institutos. Se trató de que la

muestra fuese representativa de los distintos niveles socioeconómicos dentro de Londres (Ontario, Canadá). Asimismo, la muestra fue estratificada por curso y programa escolar. En concreto, los cursos escolares se dividían en los de menor edad, pertenecientes a 9º-10º curso (14-15 años) y los mayores, pertenecientes a 11º-12º curso (16-17 años). Por su parte, los programas escolares se dividían en general y avanzado. En cuanto al diseño utilizado se trataba de un diseño cuasi-experimental con pre y post-test y sin grupo control.

En cada instituto un comité escolar planeó e implementó presentaciones a todos los estudiantes en un auditorio y organizaron discusiones en cada clase dirigidas por profesionales trabajadores en la comunidad y profesorado. De los cuatro institutos, la mitad de ellos emplearon dos días y medio de presentaciones en un auditorio y una hora de discusión en clase, la otra mitad empleó todo un día de intervención. Esto les permitió ir más allá de la toma de conciencia y la adquisición de conocimientos, desarrollando incluso un plan de acción para solucionar el problema de la violencia en las familias.

En cuanto al instrumento de evaluación utilizado fue un cuestionario creado ex profeso, "Cuestionario sobre la Violencia en las Relaciones de Pareja" (*Questionnaire on Violence in Intimate Relationships*). Este cuestionario evaluaba el conocimiento sobre la violencia contra la mujer (por ejemplo, "es más probable que una mujer sea atacada en su hogar que en la calle"); la actitud respecto a los roles de género (por ejemplo, "en una pareja donde hombre y mujer comparten el mismo poder es normal que surjan los conflictos"); y la intención conductual en situaciones violentas hipotéticas (por ejemplo, "¿si vieras a un chico que agarra fuertemente a su novia ignorarías la situación?"). Con respecto a la intención conductual se ha de destacar que muchos estudios no incorporan la evaluación de este componente y que el hecho de hacerlo ayuda a contar con un indicador de cambio conductual en lo que respecta a la violencia, el cual como se advirtió anteriormente, resulta sumamente necesario.

Asimismo, fueron seleccionados ítems pertenecientes a otros cuestionarios con el fin de favorecer la comparación con estudios previos relativos a conocimientos y actitudes sobre la violencia de pareja. En concreto, nueve ítems sobre actitudes justificadoras de la agresión sexual en una cita; seis ítems sobre abuso verbal en una pareja; historia de violencia de pareja vivida y conocimiento de personas que sufren violencia de pareja; así como una evaluación de la asistencia al programa.

Con respecto al procedimiento, el profesorado fue el encargado de la administración de los cuestionarios que fueron anónimos: (1) previa a la implementación del taller (pre-test), en concreto una semana antes de la intervención; (2) tras la implementación (post-test), en concreto una semana después; y (3) tras un seguimiento a las 6 semanas de finalizar la intervención, en dos de los cuatro centros que participaron.

En lo que se refiere a los resultados obtenidos previos a la implementación del taller encontramos que con respecto a la prevalencia del abuso, en el pre-test los adolescentes

informaron tener conocimiento de algún amigo, conocido o familiar que había sufrido o sufría violencia de pareja. En concreto, el 54% conocía alguna relación de violencia; el 19.6% informó haber sufrido abuso verbal por parte de su pareja, si bien sólo el 56.5% de los encuestados tenía pareja. Asimismo, el 81.2% estaba de acuerdo en el importante papel que el colegio jugaba a la hora de aumentar su conciencia con respecto a los efectos de la violencia y cómo prevenirla. Otros resultados en la fase previa a la implementación del programa fueron los siguientes:

- ✓ Conocimientos del alumnado respecto a la violencia contra la mujer: encontramos que, en su mayoría, los ítems fueron contestados correctamente. Probablemente esto se deba al formato de verdadero y falso de los mismos. En este sentido, se decidió adoptar un formato de respuesta múltiple para sucesivas evaluaciones.
- ✓ Actitudes respecto a la violencia contra la mujer: un 61.2% de los chicos y un 69.6% de las chicas opinaban que las mujeres maltratadas podrían abandonar a su pareja agresora si quisieran de verdad hacerlo.
- ✓ Igualdad en los roles de género: mostraron ambivalencia ante esta cuestión, sin embargo las chicas presentaron una actitud más favorable hacia la igualdad entre chicos y chicas y más contraria a la violencia familiar.
- ✓ Intervenir en situaciones de violencia: tanto los chicos como las chicas se mostraron dubitativos respecto a intervenir en una situación de violencia de pareja en la que se daba un abuso físico de “menor gravedad” o una conducta de control, aunque las chicas manifestaron una mayor intención conductual para intervenir en un caso de abuso.
- ✓ Justificación de actos extremos de violencia: finalmente, un porcentaje relativamente pequeño de chicos, aunque significativo por la gravedad del abuso, justificaba y aprobaba la violación bajo determinadas circunstancias. En concreto, el 17% de los varones excusaba la violación si la chica había engañado al chico, en el sentido de que le había dado falsas esperanzas al crearle expectativas sexuales y luego le había dicho que “no”.

En lo que se refiere a los resultados obtenidos tras la implementación del taller encontramos que se produce un aumento en conocimientos, modificación actitudinal y en intención conductual tras haber pasado por el programa (post-test). Así, por ejemplo, disminuyó el porcentaje de alumnado que aprobaba la violación bajo determinadas circunstancias, se generó una actitud más intolerante con el abuso (especialmente en las chicas y en las de menor edad), y se demostró mayor nivel de conocimiento en todos los ítems. Los resultados positivos obtenidos se mantenían cuando se llevó a cabo el seguimiento a las seis semanas de haber acabado el programa.

Si atendemos a las diferencias entre sexos, se halló que las chicas, en general, presentaban actitudes y unas intenciones conductuales menos violentas y más ajustadas que los chicos, mientras que en éstos se encontraron tantos ítems sobre actitud justificadora del abuso en el sentido deseado como en el contrario. Una posible explicación a este hecho aportada por los autores es que posiblemente los chicos se encuentran a la defensiva, ya que se sienten estigmatizados e injustamente tratados al focalizarse el programa en la violencia ejercida del hombre hacia la mujer. Asimismo, otra posibilidad, ya que se descubrieron casos de violencia de pareja, es que algunos de estos chicos habían ejercido abuso contra sus parejas, de modo que la prevención primaria les llegaba tarde. Lo que queda claro es que se necesitan encontrar formas innovadoras de involucrar a estos chicos con información sobre violencia de género lo suficientemente interesante para ellos como para que no rechacen el material que se les ofrece (Tutty, 1997).

En cuanto a la evaluación cualitativa llevada a cabo para valorar el grado de satisfacción de los participantes, se halló una gran satisfacción respecto a los temas tratados a lo largo del programa y, además, un alto porcentaje del alumnado (un 88.9%) creía que el colegio debería jugar un papel muy importante en la prevención de la violencia.

Los autores no aportan información respecto a si existen diferencias en función de la intensidad del formato del programa utilizado.

Un año más tarde, en 1993, Sudermann y Jaffe llevaron a cabo una segunda evaluación donde obtuvieron resultados muy parecidos a los anteriores, en concreto, cambios positivos en actitudes, conocimientos y en intención conductual tras pasar por el programa.

Entre las limitaciones de esta evaluación encontramos que no se hizo uso de un grupo control, dificultando la apreciación de posibles cambios en actitudes y conductas en ausencia del programa. Asimismo, no se han analizado las propiedades psicométricas del cuestionario creado ex profeso, lo que hace que las conclusiones sobre la eficacia del programa en lo que respecta al cambio actitudinal y de intención conductual puedan ser equívocas.

**“Esperando Respeto: Un Programa Educativo de Iguales” (*Expecting Respect: A Peer Education Program*). Edmonton, Alberta, Canadá, 1996**

***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en modelos psicosociales a partir de los cuales se pretende dotar de las habilidades necesarias para promover un estilo de vida saludable en el que no haya cabida ningún tipo de violencia ni hacia los demás ni hacia uno mismo (por ejemplo, adicciones).

***Población objeto***

Está dirigido a población escolar entre 6º-12º curso (11-17 años).

## ***Objetivos***

El objetivo de este programa es entrenar a una serie de estudiantes seleccionados, dotándoles de información y desarrollando en ellos una serie de habilidades necesarias (de comunicación, de valoración del riesgo, de negociación y establecimiento de límites), para que puedan exponer posteriormente los contenidos al resto de compañeros de clase. Para los estudiantes convertidos en monitores es una oportunidad para examinar sus valores personales, creencias y actitudes con respecto a las relaciones de pareja y sus actitudes hacia la violencia.

La meta última que se persigue es la prevención de diversos tipos de violencia de la que pueden ser objeto los adolescentes, de ciertas conductas problema como son las adicciones, y promover las relaciones saludables entre ellos.

## ***Contenido***

### Currículum para 6º-9º curso (11-14 años):

- El acoso escolar (bullying)
- Los anuncios publicitarios como transmisores de estereotipos de género y modelaje de violencia
- Las adicciones

### Currículum para 9º-12º curso (14-17 años):

- Salud sexual
- Toma de decisiones en el comportamiento sexual
- Acoso sexual y estrategias de protección
- Estilos de resolución de conflictos
- El tabaco como un asunto de justicia social

## ***Metodología***

Las temáticas anteriormente mencionadas son presentadas por los estudiantes entrenados al resto de compañeros para favorecer una toma de decisiones acertada. Todo ello a partir de una metodología dinámica en la que se busca la máxima participación del alumnado a través de técnicas como vídeos con discusiones guiadas, juego de roles, estudio de casos prácticos, cuestionarios, análisis de anuncios y creación de otros más adecuados (en pequeños grupos de trabajo), competiciones y juegos interactivos.

## ***Evaluación***

Morrison, Budd, Moar y Wichman (2002) resumieron y organizaron la información recibida a partir de unas encuestas cumplimentadas por 2230 estudiantes que habían asistido a las exposiciones de sus compañeros-monitores. Se halló que más del 90% encontró que el material era fácil de comprender; para un pequeño porcentaje de ellos (un 7%) la falta de habilidades de los monitores a la hora de manejar la clase fue un problema; casi el 77% calificó

las temáticas como importantes para sí mismos y para sus amigos; más del 70% de los estudiantes pensaba que la información recibida les sería de gran utilidad a la hora de tomar decisiones más adecuadas; y a la mayoría les encantaron las actividades interactivas. En cuanto a los estudiantes-monitores, estos informaron haber adquirido conocimientos sobre el abuso y las estrategias de prevención, haber aprendido a ser asertivos y a dar apoyo a un amigo, tener mayor confianza en sí mismos, y una clara mejora del clima escolar tras el pase por el programa.

**“Adolescentes Seguros: Poderosas Alternativas a la Violencia” (*SafeTeens: Powerful Alternatives to Violence*). Vancouver, British Columbia, Canadá. Roberts, 1989**

### ***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en modelos psicosociales a partir de los cuales se pretende dotar de las habilidades necesarias para promover relaciones saludables.

### ***Población objeto***

Se trata de un programa escolar para adolescentes pertenecientes a los cursos entre 6°-12° (11-17 años).

### ***Meta y objetivos***

Este programa pretende fortalecer la seguridad personal de los adolescentes, ayudarles en una toma de decisiones reflexiva y ajustada, mejorar su autoestima, desarrollar un estilo comunicativo asertivo, y promover las relaciones saludables.

### ***Contenido***

#### Preadolescentes de ambos sexos (6°-7° curso) de 11 y 12 años:

- Asertividad
- Habilidades para el establecimiento de relaciones saludables
- Habilidades de identificación de acoso y agresión sexual
- Respeto a los límites
- Aceptación de las diferencias
- Autoestima e imagen corporal
- El acoso escolar
- Prevención en el consumo de alcohol y otras drogas

#### Chicas de 8° a 12° curso (13-17 años):

- Violencia de pareja
- Acoso y agresión sexual
- Habilidades para establecer y escoger relaciones de pareja saludables
- Racismo
- Sexismo
- Homofobia

- Habilidades de autodefensa

#### Chicos de 8º a 12º curso (13-17 años):

- Violencia de pareja
- Acoso y agresión sexual
- Habilidades para establecer y escoger relaciones de pareja saludables
- Racismo
- Sexismo
- Homofobia
- Estereotipos de género

#### ***Metodología***

El programa se presenta de manera separada para chicos y para chicas con alguna alteración en sus contenidos, tal y como puede apreciarse en el epígrafe de *Contenidos*. Los talleres para adolescentes (8º a 12º curso) tienen una duración de medio día o día completo, asimismo, se llevan a cabo charlas y talleres para educadores y padres, y un entrenamiento específico a los adolescentes más mayores, entre 15-17 años (10-12º curso), para que implementen sesiones a sus compañeros más jóvenes y puedan modelarlos en las relaciones no violentas.

#### ***Evaluación***

No existen en la actualidad evaluaciones formales de este programa. No obstante, contamos con una evaluación de la satisfacción de la población objeto. En este sentido, Artz y Blais (1995) analizaron el grado de satisfacción de 84 chicas que habían pasado por el programa. Estas chicas lo calificaron de divertido, ajustado para su edad, interactivo, que lejos de atemorizarlas les había hecho sentir más seguras y fuertes, y que consideraban que merecía la pena recomendárselo a sus amigos. Años más tarde, en 1997, Roberts y White llevaron a cabo una evaluación con 86 chicos y chicas a partir de la cual concluyeron que el 99% afirmó haberse sentido fuerte y seguro, un 94% reconoció haber hablado o pensado sobre el taller con posterioridad, un 97% que les gustaría asistir a nuevas sesiones, y finalmente, un 97% que recomendaría este programa a sus amigos.

### **4.3.2. Población de riesgo**

**“Entrenamiento en elecciones positivas para los adolescentes” (*The positive adolescents choices training*). Hammound y Yung, 1991**

#### ***Fundamentación teórica***

El programa se basa en la convicción de que la conducta violenta se produce como resultado de unas estrategias ineficaces a la hora de resolver problemas interpersonales. De

modo que si se entrena a los adolescentes en las habilidades necesarias para la resolución de conflictos esta violencia no se producirá.

### ***Población objeto***

El programa está destinado a población en situación de riesgo de ejercer abuso o perpetrar violencia en sus relaciones, ya sean de pareja o no. En concreto, el programa se caracteriza por su sensibilidad cultural a la raza afroamericana, y está dirigido especialmente a estudiantes de secundaria en situación de desventaja educativa y económica y con un historial de conductas violentas.

### ***Meta y objetivos***

Se pretende evitar que el adolescente sufra violencia o la utilice como herramienta para resolver sus conflictos diarios, a la vez que intenta promover un estilo más eficaz y respetuoso con sus iguales y con la pareja.

### ***Contenidos***

El programa consiste en un entrenamiento estructurado en los diferentes componentes conductuales de las habilidades sociales: comunicación, resolución de problemas y negociación.

Las sesiones consisten en un entrenamiento para dar feedback negativo o positivo, según corresponda; aceptación del feedback; resistir la presión de los iguales; desarrollo de habilidades en la resolución de problemas; y desarrollo de las habilidades de negociación.

### ***Metodología***

El programa consiste en 37 sesiones que se extienden a lo largo de todo un semestre. Este programa se implementa en pequeños grupos de unos 10-12 adolescentes que son previamente seleccionados por el profesor, en función de si se observa en ellos un déficit en habilidades, problemas de conducta o si han sido víctimas de abuso con anterioridad.

El procedimiento que se sigue para el desarrollo de las habilidades anteriormente mencionadas es en primer lugar, una breve exposición del componente conductual específico de cada habilidad; en segundo lugar, los estudiantes observan a chicos/as de su edad que actúan como modelos; en tercer lugar, ellos mismos practican las habilidades; y finalmente, participan en role-playings en los que ponen en marcha las habilidades aprendidas mientras son grabados.

### ***Evaluación***

Hammound y Yung (1991) seleccionaron para la evaluación una escuela de enseñanza secundaria en la que la mayoría de los estudiantes eran afroamericanos y muchos tenían un nivel educativo y económico bajo. Este centro escolar fue seleccionado especialmente porque presentaba el mayor número de expulsiones por conducta violenta en esa población, y porque más del 50% de los estudiantes informó de haber vivido al menos un acto violento en sus experiencias personales tanto de relación de pareja como con sus iguales.



Para la evaluación se contó con un diseño pre-test y post-test con grupo experimental, conformado por 15 estudiantes, y con grupo comparación de 13 sujetos. En concreto, utilizando metodología observacional, se evaluaron el número de suspensiones y expulsiones, y unas grabaciones en las que los adolescentes ponían en marcha sus habilidades sociales; se comparó el grupo experimental con el grupo de comparación antes de comenzar el programa (pre-test) y una vez finalizado éste (post-test).

Los resultados de la observación revelaron que los participantes en el programa demostraron haber mejorado en todas las áreas, hallándose las principales mejoras en aquellas habilidades que presentaban un mayor déficit previo a la implementación del programa (pre-test). En concreto, los participantes presentaban menos conductas violentas, suspensiones y expulsiones una vez completado el programa. Por su parte, el grupo de comparación presentó diversas suspensiones y dos expulsiones con motivo de ciertas conductas violentas. Estos resultados sugieren que los estudiantes que pasaron por el programa eran menos proclives a involucrarse en conductas de abuso en comparación con el resto de compañeros que no habían participado en el programa. Así pues, al menos tras finalizar las sesiones, los incidentes de violencia disminuyeron y mejoraron las habilidades consideradas a la base de una resolución de problemas adecuada.

Algunas de las limitaciones encontradas en este estudio fueron que el tamaño de la muestra utilizado era muy pequeño (13 adolescentes) y que, además, no se recabaron datos externos ni longitudinales para poder observar si los efectos del programa se mantenían en el tiempo (Cornelius y Resseguie, 2007).

#### **4.3.3. Población de riesgo y población general**

**“Relaciones Saludables: un curriculum sobre prevención de la violencia” (*Healthy relationships: a violence-prevention curriculum*). Halifax, Nova Scotia, Canada. Hombres por el cambio (*Men for Change*), 1992**

##### ***Fundamentación teórica***

Este programa adopta la perspectiva feminista combinada con modelos psicosociales en los que se persigue un entrenamiento en habilidades sociales.

##### ***Población objeto***

El programa está destinado tanto a población general, en concreto a colegios con adolescentes entre 7º-9º curso (12-14 años), como a población en situación de riesgo, como casas de acogida y centros de terapia de Canadá y Estados Unidos.

##### ***Meta y Objetivos***

Eliminar la violencia contra las mujeres y potenciar la igualdad de género a través de la adquisición de conocimientos, el cambio actitudinal y el desarrollo de habilidades.

## ***Contenido***

### Currículum del 7º Curso (12 años):

- Manejo de la ira y la agresividad (identificación y expresión emocional, tolerancia a la frustración, identificación y reconocimiento de las distintas formas de violencia)
- Acoso escolar (bullying)
- Habilidades de comunicación y de resolución de conflictos

### Currículum del 8º curso (13 años):

- Análisis y desarrollo de actitud crítica hacia los estereotipos de género
- Análisis de la presión de los iguales y la influencia de los medios de comunicación sobre la conducta violenta y la desigualdad de género
- Habilidades de pensamiento crítico y alternativo al uso de la violencia

### Currículum del 9º curso (14 años):

- Las relaciones saludables entre chicos y chicas (igualdad de género, habilidades de comunicación)
- Análisis en forma de grupos de discusión de temas como el acoso sexual, la desigualdad de género a través de los estereotipos, la homofobia y la influencia de los anuncios publicitarios en la desigualdad de género.

## ***Metodología***

Los autores del programa, miembros del grupo “hombres por el cambio”, no ofrecen formación y entrenamiento reglados al profesorado que desee implementar el taller, si bien a lo largo de éste pueden contar con el apoyo y la resolución de cualquier tipo de duda o incidencia que surja.

Cada sesión está pensada para tener una duración de entre 45 minutos y una hora con el fin de adaptarse a la jornada escolar.

Entre los recursos materiales a utilizar encontramos un total de 53 actividades a ser cumplimentadas por el alumnado, así como folletos, fotocopias y material audiovisual.

## ***Evaluación***

Josephson y Proulx (1999) llevaron a cabo un estudio de tres años para evaluar la eficacia del programa en siete colegios e institutos de Winnipeg con una muestra total de 1143 estudiantes de entre 7º-9º curso (12-14 años). A partir de autoinformes, los estudiantes del grupo de intervención informaron de las siguientes mejoras significativas con respecto a sus compañeros del grupo control: un descenso significativo en el número de incidentes de violencia física y en su tolerancia hacia los abusos en las relaciones de pareja, y un estilo de comunicación más asertivo ante una situación de conflicto verbal (estos resultados fueron alcanzados de manera más temprana en las chicas que los chicos). Sin embargo, no fue hasta el tercer año de seguimiento que se mostraron significativamente más capaces de romper con una pareja violenta. Asimismo, se halló en el grupo de intervención un conocimiento mejorado

sobre las posibles tipologías de abuso presentes en la dinámica de una relación de pareja violenta. Finalmente, fueron más capaces de reconocer la influencia de los medios de comunicación en la desigualdad de género a través de la transmisión de estereotipos de género.

**“En contacto con adolescentes” (*In Touch with Teens*). Comisión de Agresiones a las Mujeres de Los Ángeles (*Los Angeles Commission on Assaults Against Women*), 1992**

***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en los modelos psicosociales como la teoría del aprendizaje social, estableciendo que gran parte de la violencia es aprendida, de modo que también puede ser desaprendida y, por tanto, prevenida. Las experiencias tempranas respecto a relaciones de pareja que se puedan tener durante la adolescencia marcarán relaciones posteriores en la edad adulta, de modo que la población adolescente es una población objeto muy relevante con la que trabajar y sus relaciones han de considerarse con la entidad que se merecen. Ellos y ellas deben ser considerados como personas responsables que tienen que adoptar una actitud proactiva en el establecimiento de relaciones de pareja saludables.

Asimismo, la perspectiva feminista también se contempla en este programa, dado que se considera que la violencia que el chico adolescente ejerce hacia su pareja está contemplada en los estereotipos y roles de género que marcan su masculinidad, y que lejos de culpabilizarle o considerarle el enemigo por ello, se le debe entrenar en el control de sus impulsos y en el desarrollo de una identidad alejada de lo marcado por esos estereotipos, es decir en una nueva masculinidad.

Finalmente, el programa también asume parte de los modelos ecológicos puesto que considera que la prevención de la violencia de pareja no acaba en el trabajo que se hace con el adolescente a través de un programa escolar, sino que es necesario que se impliquen en esta labor y trabajen conjuntamente todos los agentes que rodean a los jóvenes como son la comunidad, familiares e instituciones.

***Población objeto***

Este programa está destinado a adolescentes de centros escolares ordinarios, así como a menores en centros de internamiento o en situación de riesgo en otras organizaciones que existan en la comunidad de los Ángeles. Sin embargo, también se llevan a cabo iniciativas a nivel comunitario y con otros agentes que tienen un contacto directo y ejercen influencia sobre estos jóvenes.

***Meta y Objetivos***

Prevenir la violencia de pareja y promover las relaciones saludables y respetuosas.

***Contenido***

- Las relaciones de pareja respetuosas e igualitarias

- El acoso sexual
- El abuso sexual
- Las raíces de la violencia de pareja
- La dinámica de una relación de abuso: el ciclo de la violencia
- Los objetivos del agresor: el dominio y control de la pareja

### ***Metodología***

El programa escolar consta de doce unidades, y junto a éste se llevan a cabo otras iniciativas a nivel comunitario que se pretende tengan un impacto positivo sobre estos jóvenes como son el diseño de campañas publicitarias para la prevención de violencia; la organización de eventos para jóvenes en la comunidad; la educación a familiares para el establecimiento de relaciones saludables libres de abuso; la conformación de un club organizado y liderado por jóvenes contra la violencia que transmiten información sobre la prevención de ésta a través de una metodología de igual a igual; programas específicos para chicas en campamentos donde se les da educación para la salud y entrenamiento en mejora de su autoestima; programas para reducir el acoso sexual y la violencia de pareja en los campus universitarios; y proyectos de arte que sirven como vehículo terapéutico y de expresión emocional tras haber pasado por algún proceso de relación violenta.

### ***Evaluación***

La evaluación fue llevada a cabo por la Coalición de Prevención de Violencia de Los Ángeles (2000), (citado en Tutty, 2002) quienes utilizaron un diseño pre-test y post-test sin grupo de comparación. Se halló que tras finalizar el programa (post-test), los conocimientos sobre las relaciones saludables y sobre el acoso y la agresión sexual habían aumentado. Asimismo, el programa fue muy bien evaluado por los implementadores.

**“PazAdolescente: Un proyecto para acabar con el Abuso a través de la Educación y la Terapia con los adolescentes” (*TeenPEACE: Project to End Abuse through Counselling and Education*). Nashville, TN, Estados Unidos, 1998**

### ***Fundamentación teórica***

Este programa asume que la violencia se aprende a partir de múltiples fuentes como los padres, los iguales y la sociedad, y dentro de ésta a partir de los medios de comunicación y sus normas sociales.

### ***Población objeto***

Está destinado por un lado a población escolar, en concreto para los cursos de 6º a 12º (11-17 años), y por otro, a grupos educativos y de terapia para aquéllos que han agredido a sus parejas u otras mujeres organizados desde los Servicios Sociales y el Tribunal de Menores.

### ***Meta y objetivos***

La meta de este programa es promover relaciones de pareja no violentas basadas en la igualdad a través de la adquisición de conocimientos, cambio actitudinal y desarrollo de habilidades.

### ***Contenidos***

- La violencia en las relaciones de pareja
- La igualdad entre hombres y mujeres
- El abuso de sustancias
- El afrontamiento del estrés
- Los valores y las creencias de los hombres y las mujeres
- El respeto sexual
- La educación y las habilidades en prevención (módulo opcional)

### ***Metodología***

El programa escolar comprende 12 sesiones impartidas por el profesorado. Previo a la implementación del programa todo el personal escolar es entrenado por los autores del mismo durante dos días.

### ***Evaluación***

Por un lado, Schut y Worley (1998) llevaron a cabo una evaluación del programa escolar con una muestra de 63 estudiantes de 6º a 12º curso (12-17 años). Estos autores hallaron cambios estadísticamente significativos en este alumnado tras pasar por el programa, tanto en la categoría de conocimientos como en la de actitudes, comparando el momento pre-test con el post-test.

Por otro lado, Schut, Worley y Powell (1998) llevaron a cabo una evaluación del programa de tratamiento del Tribunal de Menores para población agresora y encontraron resultados más positivos todavía que con población normativa. En el post-test, y a partir de los autoinformes de 54 menores delincuentes que habían agredido a una mujer conocida por ellos, se mostró una clara reducción de las conductas de amenaza y de control, y un aumento de las basadas en el respeto. Estos resultados se mantuvieron en un seguimiento de tres meses.

**“Espera respeto: favoreciendo unas relaciones seguras y saludables para todos los jóvenes” (*Expect Respect: promoting safe and healthy relationships for all youth*).** Austin, Texas, U.S.A. Centro para la mujer maltratada, “Lugar Seguro” (*Safeplace*), 1988

### ***Fundamentación teórica***

Este programa fue desarrollado en 1988 por un recurso de atención a mujeres víctimas de malos tratos y agresiones sexuales y subvencionado por el Centro de Control de Enfermedades (*Center Disease Control*). La motivación para el desarrollo de este programa

respondía a la creciente tasa de acoso escolar, sexual y de violencia entre parejas entre la población adolescente, así como a la falta de respuestas e iniciativas dirigidas a evitar y luchar contra datos considerados alarmantes.

El nombre de este programa se debe a la necesidad por parte de las autoras de crear la expectativa en los chicos y chicas adolescentes de que las relaciones se caracterizan por el respeto y que el respeto es lo que hay que esperar de ellas.

Este programa se fundamenta en los modelos psicosociales, basándose en la premisa de que verse involucrado en situaciones de violencia de tipo acoso escolar o sexual, modela actitudes justificadoras hacia ese tipo de violencia, siendo de este modo más proclive a verse involucrado en una relación de pareja abusiva.

### ***Población objeto***

Este programa está dirigido por un lado a toda la comunidad educativa con la pretensión de crear un clima de tolerancia cero hacia la violencia mediante un programa de prevención primaria dirigido a chicos y chicas de entre 5º-12º curso (10-17 años) pertenecientes a colegios públicos de Austin (Texas), y por otro lado, a aquéllos que ya estuvieran involucrados en relaciones de abuso o lo hubieran sufrido en su familia de origen, considerándose personas en especial situación de vulnerabilidad.

### ***Meta y objetivos***

La meta última de este programa es la mejora del clima escolar dejándolo libre de todo tipo de violencia, con especial atención a la de pareja, entre iguales y al acoso sexual, y potenciando el respeto. Esta meta se diversifica en los siguientes objetivos más específicos:

- Educar a todos los agentes implicados en el contexto escolar (padres, alumnado, profesorado, personal administrativo del centro escolar) sobre las conductas de acoso sexual y escolar (bullying)
- Generar en el alumnado unas expectativas de relaciones de pareja respetuosas, igualitarias y saludables
- Entrenamiento en estrategias eficaces de afrontamiento ante una conducta violenta y de acoso en el otro
- Ofrecer un contexto dentro del entorno escolar en el que se sientan seguros y con confianza a nivel expresivo y emocional
- Ofrecer apoyo psicológico e individualizado a aquel alumnado que haya sufrido abuso
- Favorecer en el alumnado la asunción de un rol proactivo en la mejora del clima escolar, fomentando su compromiso por velar por el respeto
- Evitar involucrarse en relaciones violentas o evitar la revictimización en el caso de que ya la hubiesen sufrido en su familia de origen o por parte de una pareja y promover las relaciones saludables.

## **Contenido**

Este programa se estructura en torno a tres componentes principales.

En primer lugar, se diseñan estrategias de prevención de violencia comprensivas en el ámbito escolar. Estas estrategias comprenden la administración de una encuesta de clima escolar con el fin de hacer un análisis de la realidad, el desarrollo de una política escolar a partir de la cual se detecten y trabajen con los casos de violencia interpersonal existentes (definiendo de forma precisa las situaciones de violencia y las acciones correctivas pertinentes en su caso), y finalmente, la elaboración de una campaña de concienciación y promoción de relaciones saludables y respetuosas dirigida a todos los agentes implicados en el centro escolar, es decir, padres, profesorado y alumnado. Asimismo, se insta a los administradores a desarrollar una política escolar que asegure una respuesta unánime y eficaz ante los casos de acoso escolar y sexual.

En segundo lugar, el desarrollo de un programa de ocho sesiones de prevención escolar primaria dirigido al alumnado, a través del cual se fomente el liderazgo y compromiso entre estos jóvenes en la lucha por prevenir el acoso sexual, escolar y la violencia de pareja. De modo que entre los contenidos trabajados encontramos el acoso sexual, el acoso escolar, la violencia de pareja, y las relaciones saludables y respetuosas.

En tercer y último lugar, la creación de grupos de apoyo llamados “Espera Respeto” (*Expect Respect*) dirigidos a aquellos adolescentes tanto víctimas directas del abuso intrafamiliar o por parte de la pareja, como víctimas indirectas testigos de violencia interparental. Entre los contenidos trabajados encontramos los siguientes:

- Entrenamiento en habilidades grupales como son las de comunicación
- Las relaciones saludables, respetuosas e igualitarias frente a las caracterizadas por el abuso
- Identificación y confrontación de los estereotipos de género
- Identificación de los indicadores tempranos de una relación de abuso, la dinámica de una relación violenta y las consecuencias que la violencia ha tenido en sus vidas
- Entrenamiento en las habilidades que están a la base de una relación saludable como son el manejo de los celos y la ira, aprender a fijar límites, resolver conflictos, poner fin a una relación, y pedir el consentimiento en una relación sexual.

## **Metodología**

El programa de prevención primaria de violencia utiliza una metodología interactiva en la que se pretende que sean los estudiantes los que lideren las actividades a poner en marcha. Entre las técnicas utilizadas encontramos los grupos de discusión, representaciones teatrales y publicaciones en revistas semanales. Este programa es implementado por los propios orientadores escolares que han sido previamente formados por los autores del programa. El

entrenamiento comprende tres horas de presentación del currículum escolar a impartir, conocimientos sobre los distintos tipos de abuso y acoso, potenciación de sus propias habilidades, y un seguimiento a lo largo del programa. Todo ello acompañado de un material de apoyo sobre acoso escolar y sexual, violencia de pareja y agresiones sexuales.

Los grupos de apoyo para adolescentes víctimas de violencia son conformados por aquéllos que deseen voluntariamente participar en él, si bien normalmente estos adolescentes son alentados por profesorado y orientadores escolares a beneficiarse de estas iniciativas. Los grupos son liderados por profesionales con amplia experiencia en este campo (los trabajadores del Centro para Mujeres Maltratadas 'Lugar Seguro') y se presentan segregados por sexos, siendo el monitor del mismo sexo que el resto del grupo.

Las sesiones tienen 24 semanas de duración a razón de 55 minutos semanales y se extienden a lo largo de todo un curso escolar. Cada una de las 24 sesiones se estructura en torno al siguiente esquema: pasar lista (cinco minutos); componente educativo (quince minutos); actividades en grupo y debates, que consisten en visionado de vídeos educativos, juegos interactivos, juego de roles, expresión creativa a través del teatro y de la poesía, etc. (treinta minutos); y un cierre o conclusiones de la sesión (cinco minutos).

En una sesión extra tras el entrenamiento para implementar el programa de prevención escolar primaria, el profesorado del colegio o instituto, orientadores escolares y directores son dotados con conocimientos y entrenados por el personal del programa para responder eficazmente a aquellos casos de chicos/as que estén sufriendo acoso escolar, sexual o violencia de pareja.

En este programa, a los padres se les anima a participar activamente a partir de seminarios o remitiéndolos a los recursos que están disponibles en la comunidad. En concreto, previo a la implementación del programa, los padres reciben orientación sobre el proyecto y sesiones educativas por la tarde sobre los tipos de abuso a tratar. Posteriormente se les va entrenando en dar una respuesta eficaz ante casos de acoso escolar entre sus hijos ya sea como víctimas, agresores o testigos.

### ***Evaluación***

Sánchez y cols (2001) llevaron a cabo un estudio con una muestra de 1243 estudiantes de 5º curso (11 años) de doce colegios de primaria que fueron asignados aleatoriamente a las condiciones de intervención o control. En concreto, seis de los colegios fueron asignados a la condición de "Espera Respeto" y otros seis a la de control. Con el fin de favorecer la homogeneidad de los grupos, éstos fueron emparejados en sexo, nivel socioeconómico, raza y tamaño del colegio. Asimismo, la evaluación se llevó a cabo en cuatro momentos temporales: antes de implementarse el programa, una vez implementado, y tras un año y dos de seguimiento.



Los instrumentos de evaluación utilizados fueron validados por un experto externo al proyecto y mediante un estudio piloto previo, e iban dirigidos al alumnado y personal del centro escolar.

En cuanto a los resultados se halló que al finalizar el programa y al cabo del año de seguimiento el grupo en la condición de intervención y el personal escolar (profesorado, orientadores escolares y directores) habían mejorado significativamente con respecto al grupo control en sus conocimientos sobre acoso sexual, siendo capaces de identificarlo mejor. No ocurrió lo mismo con el acoso escolar (*bullying*), ya que tras finalizar el programa sólo el 19% de los adolescentes del grupo de intervención identificó correctamente conductas de acoso escolar. Una posible explicación a este resultado pudiera ser el propio diseño de la encuesta, ya que en ésta se les pedía que de un conjunto de conductas identificasen las que eran de acoso escolar, pero en el programa se les había enseñado a discriminar estas conductas dentro de contextos específicos que no figuraban en el cuestionario.

Asimismo, el programa mejoró la capacidad de los estudiantes y del personal del centro escolar para detectar incidentes de *bullying*, en comparación con el grupo control, es decir informaron de haber presenciado mayor número de conductas de acoso escolar, y esta mejora se mantuvo a los dos años de seguimiento. Tanto los estudiantes como el personal identificaron los recreos y las cafeterías como los lugares donde más incidentes de acoso escolar se producían, lo que resulta lógico puesto que son los lugares menos supervisados.

Respecto a la respuesta del adulto ante casos de acoso escolar y acoso sexual observamos que aumentó el porcentaje de los que opinaban que se respondería eficazmente ante ese caso de acoso, comparando el pre-test con el post-test y al grupo de intervención con el de control. Algunas de las respuestas eficaces señaladas fueron: advertir al agresor de que parara, enviarlo al director y avisar a los padres. Sin embargo, existen diferencias de opinión entre los estudiantes y el personal del centro escolar; en concreto, un tercio de los estudiantes opinó que ante un caso de acoso escolar el personal le diría a la víctima que ignorase lo ocurrido frente a un 7% del personal que opinó lo mismo.

Posteriormente, en 2003, “Espera Respeto” fue uno de los cuatro programas seleccionados a nivel nacional por el Centro para la Prevención y Control de la Enfermedad (CDC) para ser rigurosamente evaluado y posteriormente mejorado en lo que fuera posible. En concreto, se llevó a cabo una evaluación cualitativa de uno de sus componentes, los grupos de apoyo. Durante el curso 2004-2005, de entre todos los grupos participantes se seleccionaron diez para ser evaluados a través de entrevistas y por profesionales entrenados al respecto. Se contó con cinco grupos de chicos y cinco de chicas, con 31 y 28 miembros respectivamente, lo más heterogéneos posible para favorecer la generalización de los resultados. La evaluación se centró por un lado, en la experiencia de los adolescentes en los grupos de apoyo, y por otro

lado, en los cambios que habían experimentado en sus relaciones tras pasar por los grupos de apoyo.

Respecto a su experiencia en el grupo encontramos que si bien valoraron muy positivamente el contenido de las sesiones, aún con más sentimiento e interés evaluaron tanto a sus monitores como al resto de los adolescentes que conformaban el grupo. En concreto, comentaron que compartir sus experiencias personales les había permitido sentirse comprendidos, aceptados, aliviados, desculpabilizados, y supuso una oportunidad única para aprender de todos esos sentimientos.

En base a este hallazgo, ya señalado por otros autores (Nation y cols, 2003), se estableció que entablar unas relaciones saludables, caracterizadas por el respeto y la cercanía con el monitor y con el resto del grupo, les modelaba en la empatía y el respeto mutuo que debe caracterizar toda relación afectiva. En base a esas relaciones tan positivas los adolescentes pudieron mejorar su autoestima, aprender habilidades básicas y a tener expectativas de respeto que redundaron en unas relaciones saludables fuera del grupo de apoyo. Este resultado junto con la toma de conciencia del impacto tan negativo que la violencia había tenido en sus vidas potenció una actitud intolerante con las conductas violentas.

Respecto a los cambios experimentados en sus relaciones encontramos que, a excepción de dos chicos que dijeron no haber notado cambios en sus vidas, el resto de chicos y chicas afirmó haber aumentado sus conocimientos sobre las características de una relación tanto abusiva como saludable. Asimismo, las chicas mencionaron su mayor capacidad para identificar signos de alerta de una relación de abuso y para protegerse a sí mismas, buscar ayuda y poner fin a una relación de esas características. Por su parte, los chicos dieron muestras de un cambio actitudinal respecto a la violencia. En concreto, ya no presentaban una actitud justificadora de la violencia y algunos mencionaron que por primera vez habían valorado las consecuencias que la violencia había tenido en determinadas chicas. Del mismo modo, chicos y chicas afirmaron haber aprendido nuevas habilidades que habían puesto en práctica fuera del grupo de apoyo con resultados muy positivos. No obstante, existen algunas diferencias entre sexos respecto a estas habilidades mencionadas; así, por ejemplo, mientras que ellos afirmaron haber aprendido a controlar su ira y a comunicarse con mayor eficacia, ellas afirmaron haber aprendido a ser más asertivas, a enfrentarse o a buscar ayuda cuando se sentían amenazadas por una relación abusiva, y a tener unas expectativas de una relación saludable, teniendo muy claros sus límites y lo que no estaban dispuestas a tolerar. Finalmente, los y las adolescentes informaron de haber ganado en autoconciencia a la hora de identificar si se encontraban en una situación de abuso o alguna persona de su alrededor. En concreto, ellos afirmaron haber aprendido a reconocer sus propias reacciones violentas y ellas a ser conscientes de estar viviéndolas.

Como conclusión podemos afirmar que todos estos resultados positivos siguen una secuencia lógica, es decir, junto a una mayor capacidad para reflexionar sobre la violencia, identificarla y dejar de normalizarla le sigue el desarrollar habilidades para detectarla y ayudar a quien la sufre.

## 4.4. CLASIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES EN EL MUNDO: PROGRAMAS ESPECÍFICOS

### 4.4.1. Población general

“Di no a la violencia de pareja entre adolescentes” (*Stop! dating violence among adolescents*). Quebec, Canadá. Lavoie y Roy, 1995

#### *Fundamentación teórica*

Este programa se fundamenta en una perspectiva feminista según la cual la violencia contra las mujeres se explica fundamentalmente por la desigualdad entre sexos que existe en una sociedad de carácter patriarcal.

#### *Población objeto*

Se trata de un programa escolar dirigido a estudiantes entre 7º y 10º curso (12-15 años).

#### *Meta y objetivos*

Reducir o prevenir la perpetración y victimización de la violencia de pareja mediante el cambio de actitudes justificadoras del control y de la violencia hacia la pareja, el aumento de conocimientos sobre la violencia de pareja y de estrategias de control, y la promoción de la igualdad en las relaciones.

#### *Contenidos*

- Tipologías de violencia de pareja (física, sexual y verbal)
- Los objetivos de la violencia de pareja: control y dominio
- Las relaciones de parejas saludables y respetuosas y los derechos de ambos
- Las raíces de la violencia hacia la pareja en la desigualdad social
- La violencia de pareja ejercida mayoritariamente por los chicos y sufrida por las chicas, si bien puede haber algún caso de perpetración por parte de las chicas
- El agresor como único responsable de la violencia que ejerce.

#### *Metodología*

Se trata de un programa que cuenta con dos versiones, una abreviada y otra más larga. La primera consta de dos sesiones con una duración total de 120-150 minutos, mientras que la segunda consta de 4 sesiones con una duración total de 4-5 horas.

Se hace uso de una metodología dinámica con actividades como juegos de roles, ejercicios, material audiovisual, redacción de cartas ficticias a un maltratador y a una maltratada, análisis de recortes de periódico y redacción de un contrato para una relación de pareja.

El programa es implementado por el propio profesorado de los centros escolares, o bien por monitores voluntarios de la comunidad, ambos previamente formados por parte de los autores del proyecto.

### ***Evaluación***

Lavoie, Vezina, Piche y Boivin (1995) evaluaron el programa con una muestra de 500 estudiantes de 10º curso (15-16 años). Se llevó a cabo un diseño pre y post-test sin grupo control y como instrumento de evaluación se diseñó un autoinforme creado ex profeso con 25 ítems que evaluaban conocimientos y actitudes respecto a la violencia en la pareja.

La evaluación comparó los dos formatos del programa. En concreto, se asignó un instituto a la condición formato abreviado (n=238 alumnos/as) y el otro a la condición de formato ampliado (n=279). Todas las clases de ambos colegios participaron en el estudio.

En cuanto a los resultados se hallaron cambios positivos en las actitudes justificadoras de la violencia, tanto con el formato abreviado como con el de mayor duración. Asimismo, aumentaron en conocimientos en cinco de los nueve ítems los estudiantes de ambos formatos y no hubo diferencias entre sexos. Curiosamente, los participantes del formato abreviado, en comparación con los del formato de mayor duración, incluso mostraron mayores mejoras en los restantes cuatro ítems de los nueve totales. La explicación que los autores aportan a este dato es que existían diferencias previas a la implementación entre ambos institutos o formatos (pre-test).

En lo que respecta a si se hallaron diferencias en función del sexo encontramos que las puntuaciones en actitudes hacia el abuso mejoraron en ambos sexos tras finalizar el programa. Sin embargo, las chicas puntuaron significativamente más en conocimientos respecto a la violencia de pareja tanto en el pre-test como en el post-test en comparación con los chicos y en ambos formatos. Ahora bien, los cambios más positivos en las chicas los hallamos con la versión ampliada, lo que apunta a que sólo las chicas se beneficiaron del formato de mayor duración.

Los propios autores advierten de que estos resultados han de tomarse con cautela debido a las deficiencias metodológicas del instrumento, como el hecho de que no contase con una medición de la deseabilidad social en las respuestas dadas, que no se analizase el cambio conductual, o que no se llevase a cabo un seguimiento para analizar la estabilidad de los efectos del programa (Cornelius y Resseguie, 2007).

Posteriormente, se llevó a cabo otra evaluación en la que se contó con un diseño pre-test y post-test con grupo control. En esta ocasión se halló que los estudiantes en la condición de intervención mejoraron sus actitudes, comparando las puntuaciones obtenidas en el post-test con respecto al pre-test y con el grupo control. En concreto, las chicas dieron muestras de unas

actitudes menos tolerantes con la violencia que los chicos en ambos momentos temporales (pretest y postest).

**“Proyecto escolar curricular de Minnesota” (*Minnesota School Curriculum Project*).  
Levy, 1991**

***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta tanto en una perspectiva feminista, según la cual la principal causa explicativa de la violencia contra la mujer es la desigualdad entre sexos, como en modelos psicosociales, según los cuales el entrenamiento en habilidades sociales promoverá relaciones de pareja saludables.

***Población objeto***

El programa se dirige a alumnado adolescente, tanto a los que nunca han sufrido o ejercido violencia en la pareja (prevención primaria) como los que sí la han ejercido o sufrido en alguna ocasión (prevención secundaria).

***Meta y objetivos***

Prevenir la violencia de pareja, tanto la perpetración como la victimización, a través de los siguientes objetivos:

- Dotar con conocimientos respecto a la violencia en la pareja (definición, mitos, etc.)
- Cambio de las actitudes justificadoras de la violencia
- Explicar los factores de riesgo de victimización y perpetración de la violencia de pareja
- Dar a conocer los recursos comunitarios de intervención ante casos de violencia de pareja
- Desarrollar en el alumnado las habilidades necesarias para prevenir un futuro abuso en la pareja.

***Contenido***

- Conceptos relevantes en la violencia de pareja
- Mitos sobre la violencia interpersonal
- Correlatos de perpetración y victimización de la violencia de pareja
- Las habilidades de comunicación interpersonal a la base de una relación de pareja saludable y respetuosa.

***Metodología***

El programa utiliza una metodología dinámica caracterizada por discusiones de grupo, actividades y presentaciones de material audiovisual. Su duración es de cinco días (al que se añade un día más cuando se aplica al alumnado de mayor edad).

Este programa lo lleva a cabo el profesorado del centro escolar, previamente entrenado durante ocho horas por el autor del proyecto tanto sobre la implementación del currículum

escolar del programa como sobre la administración de los cuestionarios de evaluación con el fin de alcanzar la máxima homogeneidad en la implementación.

### ***Evaluación***

Jones (1987, 1991, citado en Cornelius y Resseguie, 2007) llevó a cabo la evaluación de una muestra que fue estratificada por curso escolar (secundaria e instituto) y ubicación del centro escolar (urbana, suburbana y rural). De cada colegio se identificó un colegio cercano para emparejarse y que conformara el grupo comparación. En concreto, se contaba con 560 alumnos de secundaria y 600 de instituto, repartidos en ambas condiciones de forma proporcional. El diseño utilizado fue de tipo cuasi-experimental con pre-test y post-test y con grupo de comparación pareado.

De partida (pre-test), no existían diferencias entre el grupo de intervención y el de comparación, concluyendo una homogeneidad entre ambos. Tras el pase por el programa se halló que el primero había aumentado en conocimientos sobre la violencia en la pareja, y mejorado su capacidad para la identificación de mitos. En concreto, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el de comparación en el post-test, y en el grupo de intervención entre el pre-test y post-test. Asimismo, el grupo de intervención presentó una ligera mejora en conocimientos respecto a recursos disponibles de atención a víctimas de violencia de pareja, aunque no se especificó si la mejora fue significativa o no. Del mismo modo, se halló que estos resultados no estaban mediados por las variables ubicación y sexo. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en el post-test entre el grupo experimental y el control en las actitudes hacia la violencia, concluyendo que el programa no había sido eficaz a la hora de modificar aquellas actitudes que correlacionaban con la violencia de pareja.

Finalmente, y en lo que se refiere a los resultados diferenciando entre sexos, se encontró que las chicas estudiantes de instituto, en comparación con ellos, puntuaban en la dirección deseada en los ítems sobre actitudes. En concreto, en cuatro de los cinco ítems, un mayor porcentaje de chicas presentaba actitudes menos favorables hacia la violencia que los chicos (Cornelius y Resseguie, 2007).

Como conclusión, podemos afirmar que este programa tiene un impacto positivo en conocimientos, pero no en actitudes. Esto nos lleva irremediablemente a preguntarnos si el impacto en conocimientos será lo suficientemente duradero como para tener un efecto sobre la conducta (Hickman y cols., 2004).

**“Habilidades para tener relaciones sin violencia” (*Skills for Violence-Free Relationships*). Coalición de Mujeres Maltratadas de Carolina del Sur. Levy, 1984**

### ***Fundamentación teórica***

Este programa adopta una perspectiva feminista al considerar que a la base de la violencia que el hombre ejerce contra la mujer encontramos una desigualdad de género caracterizada por una fuerte adhesión a unos roles de género tradicionales y a la aceptación del dominio masculino dentro de la relación. Todo ello anclado en un sistema patriarcal (Schewe, 2001).

### ***Población objeto***

Este programa está destinado a población escolar, en concreto, a los cursos comprendidos entre 7º-12º (12-17 años).

### ***Meta y Objetivos***

En este programa se pretende que conozcan la dinámica de una relación de pareja abusiva, identificando cómo y por qué ocurre; que modifiquen sus actitudes justificadoras de la violencia hacia la pareja; que conozcan estrategias de afrontamiento de la violencia en la pareja en el caso de que ésta ocurra; y ofrecerles información sobre cómo establecer una relación de pareja saludable y respetuosa.

### ***Contenido***

El programa es una adaptación para jóvenes de un programa de intervención para mujeres maltratadas. Entre los contenidos encontramos los siguientes:

- Conceptos principales de violencia de pareja
- Creencias irracionales o mitos sobre la violencia de pareja
- Causas de la violencia de pareja
- Estrategias y habilidades para la prevención de las relaciones abusivas (identificación y expresión de emociones, afrontamiento del estrés, habilidades de comunicación y habilidades de resolución de conflictos).

### ***Metodología***

No tenemos información sobre la metodología utilizada.

### ***Evaluación***

La evaluación no consiguió hallar cambios estadísticamente significativos en las actitudes que están a la base de la violencia.

Krajewski, Rybarik, Dosch y Gilmore (1996) evaluaron la eficacia del programa a partir de la adquisición de conocimientos sobre la violencia de pareja y del cambio actitudinal respecto a la violencia con una muestra de 239 estudiantes de 7º curso (12 años). La evaluación se llevó a cabo a partir de un instrumento estandarizado con buenas propiedades psicométricas de Rybarik, Dosch, Gilmore, y Krajewski (1995), el “Inventario de Habilidades para las Relaciones Sin Violencia” (*Skills for Violence-Free Relationships Inventory*). Asimismo, se hizo uso de un diseño longitudinal con grupo experimental y otro control con mediciones en tres momentos temporales: pre-test, post-test y tras cinco meses de



seguimiento. Tanto las puntuaciones correspondientes al conocimiento como a las actitudes del grupo experimental mejoraron del pre al post-test y cuando se compararon con las del grupo control. Sin embargo, no se mantuvieron los cambios, las comparaciones de las puntuaciones entre pre-test y seguimiento no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (Schewe, 2001).

**“S.T.A.R: Adolescentes de la Costa Sur Comprometidos con el Respeto” (S.T.A.R: Southside Teens About Respect). Chicago, Illinois, USA. Schewe, 2000**

### ***Fundamentación teórica***

El programa se fundamenta en un modelo ecológico según el cual la lucha contra la violencia de pareja requiere de la implicación de todo el sistema, entendiendo que son diversos los factores de riesgo los que aumentan la probabilidad del adolescente de involucrarse en una relación de pareja abusiva.

### ***Población objeto***

Este programa está destinado a población escolar, en concreto, a los cursos comprendidos entre 7º y 12º (12-17 años).

### ***Meta y Objetivos***

Aumentar el conocimiento de los jóvenes sobre la violencia en la pareja, como por ejemplo de sus causas y consecuencias; conocer y potenciar el uso de los recursos comunitarios que atienden los casos de violencia en la pareja; modificar aquellas actitudes justificadoras de la violencia; y desarrollar una actitud proactiva en los jóvenes, tanto durante el programa como a la hora de afrontar el problema de la violencia en la pareja.

### ***Contenido***

- La violencia de pareja, sus causas y consecuencias en quienes la sufren
- Recursos comunitarios de intervención en casos de violencia de pareja
- La dinámica de una relación de pareja violenta: el ciclo de la violencia, las estrategias de poder y control
- Características y factores de riesgo de las víctimas
- Características y factores de riesgo de los agresores.

### ***Metodología***

El programa consta de 10 sesiones y es componente de una intervención comprehensiva y destinada a la comunidad (campaña para los medios de comunicación, teléfono de ayuda, entrenamiento a padres, profesorado y alumnado). El programa escolar presenta una serie de sesiones de 50 minutos cada una de duración en las cuales se busca la participación activa del alumnado y como resultado favorecer el aprendizaje experiencial. Entre las técnicas utilizadas encontramos el juego de roles, el debate, las lecturas y el visionado de material audiovisual.

El programa es implementado por el propio profesorado de los centros escolares con ayuda de los educadores de STAR. Para ello, los profesores reciben formación sobre la definición de abuso, las dinámicas de poder y control, el ciclo de la violencia, perfil de víctima y agresor, y el impacto del abuso en nuestra sociedad.

Finalmente, se busca la participación de los padres como agentes de socialización de primer orden, ofreciéndoles la oportunidad de formarse en violencia de pareja entre adolescentes, y entrenándolos en estrategias de actuación en el caso de que sus hijos estuviesen involucrados en una relación con estas características.

### ***Evaluación***

Schewe y Anger (2000) recogieron datos en tres momentos temporales, pre-test, post-test y seguimiento a los tres años de implementación del programa, en una muestra de 118 estudiantes de 7º a 9º curso (12-14 años) de raza afroamericana, principalmente. Los resultados indican que los estudiantes habían adquirido conocimientos sobre violencia en la pareja, siendo la diferencia estadísticamente significativa entre el pre-test y el post-test, no así en el cambio actitudinal, comprobando que para la modificación de actitudes se requería mayor tiempo de intervención. Asimismo, la exposición durante esos tres años al programa consiguió que los estudiantes informaran, mediante autoinforme, de haber manifestado menos conductas conflictivas, una actitud más intolerante con el abuso, así como un aumento en las conductas de búsqueda de ayuda y una mejora en las habilidades para mantener relaciones saludables.

En lo que respecta a la información cualitativa recabada se obtuvo que los estudiantes aprendieron nuevas habilidades y cómo aplicarlas a sus relaciones. Los profesores, por su parte, informaron de haber percibido un cambio en sus alumnos en lo que respecta a su conducta, en especial a la hora del juego, pues comenzaron a jugar juntos chicos y chicas.

**“Teatro Colectivo y Prevención de la Violencia en las Relaciones” (*Collective Drama and Prevention of Violence in Relationships*). Equipo de Educación Comunitaria para la Prevención de la Violencia contra la Mujer (*Community Education Team for the Prevention of Violence Against Women*). Universidad Wilfred Laurier, Waterloo, Ontario, Canada. Walsh-Bowers, 1997**

### ***Fundamentación teórica***

El programa se basa en la creencia de que las actividades teatrales y actuaciones que surgen de ideas de los alumnos pueden ser eficaces para implicar a los adolescentes en la lucha contra la violencia de pareja. Se basa en una metodología de aprendizaje de igual a igual. Asimismo, este programa se fundamenta tanto en una perspectiva feminista como en modelos psicosociales.

### ***Población objeto***

Este programa se desarrolló para población escolar comprendida ente los cursos 7° a 12° (12-17 años).

### ***Objetivos***

Fomentar el autoconocimiento, mejorar las relaciones con los iguales, y cambiar las actitudes de los adolescentes con respecto a la violencia en la pareja.

### ***Contenido***

El contenido general versa sobre relaciones de pareja violentas, pero el contenido específico depende de la obra teatral creada por los y las adolescentes.

### ***Metodología***

El programa presenta dos opciones de representación teatral. Una primera modalidad es que los estudiantes crean una obra de teatro de unos 30 minutos con una introducción, un desarrollo y una conclusión. En una segunda modalidad el guión mantiene los apartados comentados anteriormente, pero esta vez es interactivo, de modo que se invita al público a participar como actores o directores para resolver la problemática en el escenario.

Ambos modelos presentan cinco fases. En una primera fase se selecciona qué estudiantes van a ser los actores (puede ser una clase entera o sólo un pequeño grupo) y se discute el lugar, el tiempo y los recursos económicos necesarios para llevar a cabo el proyecto. En una segunda, se recibe un entrenamiento en habilidades de interpretación y se realizan ejercicios de representación. En una tercera, el equipo de actores participa en unos talleres sobre violencia en la pareja dirigidos por estudiantes, en los que se incorpora una exploración personal de los estudiantes sobre este tema. Al escuchar distintas perspectivas sobre esta problemática los actores han de pensar en historias potenciales a representar en la obra que han de idear. En una cuarta fase, los actores tienen que escribir el guión y posteriormente ensayar la obra. Y el último paso es la representación de la obra teatral; tras ella se lleva a cabo una sesión de preguntas y respuestas para propiciar una discusión grupal sobre el proyecto realizado.

### ***Evaluación***

El equipo de Educación Comunitario (1999), llevó a cabo una evaluación en la que participaron 789 estudiantes y personal del proyecto. La investigación hizo uso de diversos métodos de evaluación: entrevistas, encuestas y notas de reflexión para evaluar el proceso y el contenido de la obra teatral. Un número elevado de estudiantes informó que tenía mayor conocimiento sobre la violencia y se sentía más capacitado para afrontarla, y algunos comentaron haber cambiado ciertas conductas tras participar en el proyecto. Se concluyó que este tipo de educación colaborativa dirigida por los propios estudiantes, es decir, con una metodología de igual a igual, resultaba eficaz por varias razones: porque presentaba un

escenario muy realista acerca de lo que era la violencia; porque no se utilizaban los típicos métodos didácticos en los que se pretende convencer al estudiante de lo nefasto de una relación con esas características; porque se favorecía que fuesen los propios estudiantes los artífices de la obra; y finalmente, porque se utilizaba un lenguaje y unas situaciones seleccionadas por los estudiantes y por tanto ajustados a su perspectiva.

**“Formando olas” (*Making Waves*). New Brunswick, Canadá. Leibovitch, Westerburg y Legere, 1995**

### ***Fundamentación teórica***

Los creadores de este programa se dieron cuenta de que cuando un adolescente se veía involucrado en una relación de abuso su principal confidente era o un amigo o un compañero, y que la mejor manera de llegar a los adolescentes y de comunicarse con ellos era por tanto, a través de sus compañeros o iguales. En este sentido, decidieron desarrollar un programa que fuese implementado y dirigido por los propios alumnos/as una vez que fuesen entrenados.

Este programa se fundamenta tanto en una perspectiva feminista como en modelos psicosociales, según los cuales el entrenamiento en habilidades sociales puede promover relaciones de pareja saludables.

### ***Meta y objetivos***

Ofrecerles apoyo para que no se involucren en relaciones de parejas abusivas ni como agresor ni como víctima; dotarles de conocimientos para aprender a reconocer las señales de peligro y las consecuencias de la violencia en la pareja; y finalmente, dar apoyo a los colegios para que desarrollen políticas y protocolos de intervención que puedan ayudar a los estudiantes que estén viviendo relaciones de pareja violentas.

### ***Población objeto***

Se trata de un programa escolar dirigido a alumnado entre 9º-12 curso (14-17 años), pero en el que se busca implicar activamente a los padres y a todo el personal docente del colegio.

### ***Contenido***

- Estereotipos de género y los medios de comunicación
- La agresión sexual y la seguridad en los adolescentes
- Las relaciones saludables frente a las caracterizadas por el abuso.

### ***Metodología***

Los institutos de New Brunswick envían todos los otoños durante un fin de semana a cuatro estudiantes, dos chicos y dos chicas, y a un profesor como monitores para aplicar posteriormente este programa a otros estudiantes. Así pues, contamos de nuevo con un programa que se sirve de una metodología de igual a igual.

Comienzan el viernes por la tarde con la obra “Las múltiples caras del abuso” (*The many faces of abuse*) y continúan con unos ejercicios para *romper el hielo*. El sábado los estudiantes participan en unos talleres de una hora de duración. Ese mismo día por la tarde, los chicos y las chicas participan en grupos separados de discusión, en los que se debate lo visto en los talleres. Los estudiantes comentan cómo se ajusta a sus propias experiencias y qué se ve en sus respectivos colegios respecto a los temas trabajados. La sesión de la tarde acaba con la creación de una parodia, poema, canción o cualquier otro tipo de presentación por parte de los equipos con el contenido de lo tratado en el programa.

Posteriormente a este entrenamiento, el equipo de *Making Waves* supervisa y ofrece apoyo a estos adolescentes monitores, quienes al finalizar la implementación del programa dan feedback a los creadores del programa sobre el ajuste de los materiales a su propio centro escolar.

### ***Evaluación***

Entre los años 2002 y 2005 se llevó a cabo una evaluación del programa sin grupo control y en tres momentos temporales, antes de la implementación del programa (pre-test), nada más implementarse el taller (post-test) y tras cuatro meses de seguimiento una vez finalizado el programa. Los resultados se basaron en una muestra de 33 estudiantes monitores entrenados.

En lo que respecta al nivel de conocimientos alcanzado para detectar las señales de peligro y las consecuencias de la violencia en la pareja, encontramos que existe un alto nivel de partida, sin embargo la mejora es significativa tras el pase del taller para la gran mayoría de los contenidos trabajados (por ejemplo, sobre la dinámica y tipología de una relación de abuso o los indicadores tempranos de ésta), y esta mejoría se mantuvo en el tiempo durante el período de seguimiento. Algunos aspectos como el papel que los estereotipos y roles de género juegan en la violencia de pareja eran altamente conocidos en el pre-test lo que supuso un escaso margen de mejora para el post-test.

En cuanto a las actitudes hacia la violencia de pareja encontramos que de partida existe una clara intolerancia hacia el abuso, pero más marcado en el caso de que provenga del chico hacia la chica que a la inversa. Tras pasar por el taller hubo un cambio actitudinal mayor hacia la tolerancia cero respecto a la violencia (independientemente de quién fuera el perpetrador), hacia las formas de abuso que los medios de comunicación ofrecen y del papel que este modelado ejerce en sus propias expectativas de funcionamiento de una relación de pareja.

En cuanto a la intención conductual se observa que tras el programa eran más proclives a evitar situaciones de riesgo y aumentó el porcentaje de chicos que aseguró que se implicarían en el caso de ser testigos de algún tipo de abuso (fuese físico, psicológico o sexual;

especialmente en las dos primeras tipologías ya que en el sexual la intención de actuar era muy alta de partida). Asimismo, los estudiantes monitores reconocieron sentirse mucho más seguros de poder llevar a cabo un proyecto de prevención de violencia de pareja en sus respectivos colegios una vez finalizado el entrenamiento.

Asimismo, fueron evaluados 88 estudiantes participantes en el programa. En cuanto a la evaluación cuantitativa, el 85% aseguró que le había gustado mucho el taller y un 86% lo calificó de excelente, un 90% consideró que otros adolescentes podrían beneficiarse de este programa, un 92% que se sintió muy cómodo durante la realización del mismo, y un 80% afirmó que la implicación del alumnado en el proyecto escolar fue muy alta. Respecto a la percepción del alumnado sobre el nivel de aprendizaje adquirido en este tema fue para el 100% alto o muy alto (las dos categorías de respuesta más altas), y la puntuación a los estudiantes monitores fue también muy alta, considerándolos accesibles, fáciles de comprender, implicados y competentes. En cuanto a la evaluación cualitativa, el alumnado mencionó como punto fuerte del programa la oportunidad de conocer a gente y cómo se motivaba la implicación y participación de todos. Del mismo modo, una gran mayoría mencionó que el programa les había proporcionado conocimientos, una mayor sensibilización, habilidades para la prevención de relaciones de abuso y la promoción de relaciones saludables a través de una metodología agradable, divertida y participativa.

Finalmente, 22 profesores/as implicados en el programa participaron en la evaluación. En cuanto a la evaluación cuantitativa y, en general, la satisfacción fue muy alta para una amplia mayoría en lo que respecta tanto a las características del taller como respecto a los estudiantes monitores encargados de liderar el proyecto. Así por ejemplo, un 64% calificó el programa de excelente, un 100% reconoció que otros adolescentes podrían beneficiarse de esta iniciativa, el 100% se sintió cómodo o muy cómodo con este taller y en torno a un 70% consideró que el estudiante monitor era accesible y que implicaba al resto de alumnado en la iniciativa. Respecto a la percepción sobre el nivel de aprendizaje adquirido fue algo más baja que en el caso del alumnado, los autores atribuyen este hallazgo a que no todos asistieron al entrenamiento del fin de semana, mencionado anteriormente. En cuanto a la evaluación cualitativa, el profesorado mencionó entre los puntos fuertes del programa que su metodología fuese de igual a igual, que les motivaba a interactuar, a compartir experiencias y que facilitaba un aprendizaje más significativo. El profesorado propuso como mejora implicar a aquel alumnado que por sus características personales le costaba más implicarse (por ejemplo, por timidez), y más información sobre cómo detectar signos de violencia de pareja entre su alumnado, así como recibir apoyo continuado respecto a este tema de manera continuada en el tiempo.

**“Descubriendo Relaciones saludables” (*Discovering Healthy Relationships*). Kitimat Servicios de Apoyo a los Hogares, Kitimat, B.C., Canadá, 2002**

***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en una perspectiva feminista donde se atribuye como principal causa explicativa de la violencia contra la mujer, la desigualdad de género.

***Población objeto***

El programa está dirigido exclusivamente a las chicas estudiantes de cursos entre 8º y 12º (13-17 años).

***Meta y objetivos***

Con este programa se pretende aumentar el conocimiento y modificar las actitudes justificadoras de la violencia en la pareja.

***Contenidos***

- La violencia de pareja
- Recursos comunitarios de atención a víctimas de violencia de género.

***Metodología***

El programa se ofrece en 24 sesiones de dos horas de duración cada una de ellas y durante un período de 12 semanas.

***Evaluación***

Se trata de un programa relativamente reciente que no cuenta con una evaluación formal. No obstante, a las estudiantes que pasaron por este taller se les pasó una escala de satisfacción en la que afirmaron que el hecho de haber podido compartir opiniones y experiencias entre sus compañeras les había gustado mucho. Asimismo, afirmaron sentirse satisfechas con el nivel de aprendizaje adquirido y finalmente, recomendaron este taller a sus compañeros, especialmente a los chicos.

**“¡Escoge bien a la persona con la que sales!” (*Date Smart*). Empresa de Publicidad de James Stanfield, Santa Bárbara, USA, 2002**

***Fundamentación teórica***

El programa se basa en el desarrollo de habilidades de promoción de relaciones saludables para evitar involucrarse en relaciones violentas.

***Población objeto***

El programa se dirige a población escolar de entre los cursos 6º-10º (11-15 años).

***Meta y objetivos***

En este programa se pretende que reconozcan los efectos perniciosos de encontrarse en una relación de pareja violenta con el fin de evitarla y escapar a tiempo de ella.

### ***Contenidos***

- Los límites personales y el estilo de comunicación asertivo (aprender a decir no y aceptar la negativa ante nuestras peticiones)
- Conceptos y habilidades relacionados con la prevención de la violencia en la pareja.

### ***Metodología***

El programa se presenta a partir de escenas de películas en las que aparecen actores con edades semejantes a las de los alumnos a los que va dirigido. Tras el vídeo se presentan una serie de preguntas para llevar a cabo una discusión guiada. Los estudiantes son entrenados en habilidades de comunicación y en habilidades en general preventivas y de promoción de relaciones saludables en las que reproducen algunas escenas del vídeo, pero haciendo uso de las estrategias adecuadas. Además del juego de roles, otras técnicas que se utilizan son reflexiones del material visionado a partir de redacciones, grupos de discusión y tormenta de ideas para generar soluciones ante situaciones problema.

### ***Evaluación***

Este programa no cuenta con una evaluación.

**“Citas seguras” (*Safe Dates*). Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill, Carolina del Norte, U.S.A. Foshee y cols., 1996**

### ***Fundamentación teórica***

El programa *Safe Dates* se fundamenta tanto en una perspectiva feminista como en los modelos psicosociales y establece la premisa de que determinadas variables, como las normas en una relación de pareja, las normas con respecto a los roles de género y la habilidad en el manejo de conflictos, modulan el cambio conductual en lo que a rol de agresor y de víctima se refiere en una relación de pareja.

Las *normas en una relación de pareja* hacen referencia a las conductas de abuso que se han hecho permisibles en ella. Algunos ejemplos de estas normas son “está bien que un chico pegue a su novia si ésta hizo algo que le molestó” y “está bien que una chica pegue a su novio si éste le pegó primero”. Las normas son instrumentos de control social y, por tanto, tienen un efecto significativo en la conducta y en la conformidad (Mizruchi y Perruci, 1962 citados en Foshee y cols, 2005). Estas normas vienen marcadas por la percepción de sanción asociada a una conducta, especialmente cuando estas sanciones provienen de personas significativas para nosotros o con las que nos sentimos más motivados a obedecer (Solomon y Harford, 1984 citados en Foshee y cols, 2005). Diversos estudios afirman que los adolescentes perciben pocas o ninguna sanción proveniente de sus iguales cuando ejercen violencia hacia sus parejas (Hotelling y Sugarman, 1986 citados en Foshee y cols, 2005). Ya conocemos la poderosa influencia que los iguales tienen sobre los adolescentes y que la aceptación de la violencia en la pareja es uno de los correlatos más fuertes con ésta última (Bergman, 1992; Deal y Wampler,



1986; O’Keefe y cols, 1986 citados en Foshee y cols, 2005). En este sentido, el programa *Safe Dates* pretende modificar las normas sobre violencia en la pareja haciéndole tomar conciencia al adolescente de las consecuencias negativas asociadas a la violencia en la pareja y modificando la respuesta de los iguales cuando son testigos de esa violencia.

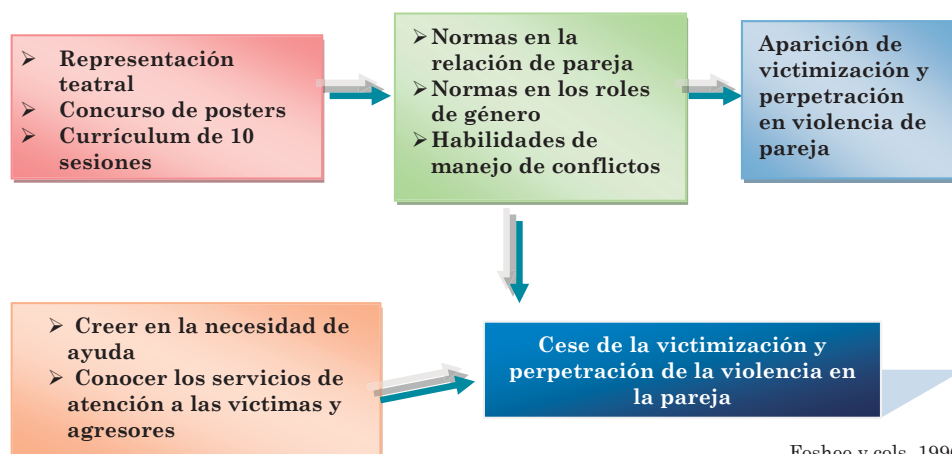
Las *normas respecto a los roles de género* y de acuerdo con las teorías cognitivas, van formándose a partir del proceso de socialización: de niños conformamos normas de roles de género y de adolescentes nos esforzamos por encajar en las categorías conformadas y correspondientes a nuestro sexo (Bem, 1981 citado en Foshee y cols, 2005). Diversos estudios han demostrado que estas normas percibidas afectan en muchas de las decisiones y conductas del adolescente, como por ejemplo en su elección vocacional, rendimiento académico, conducta sexual, etc. La conformidad con unos roles de género tradicionales, en los que se sitúa a la mujer en una posición sumisa e inferior respecto al hombre, y a éste en una posición autoritaria y de poder, se relacionan tanto con el ejercicio del abuso por parte de los hombres hacia sus parejas (Check y Malamuth, 1983; Finn, 1986 citados en Foshee y cols, 2005) como con un mayor riesgo por parte de las mujeres de permanecer en una relación abusiva (Finn, 1986 citado en Foshee y cols, 2005). Así, algunos ejemplos de conformidad con los roles de género tradicionales son: “el padre ha de tener más autoridad que la madre” y “en una relación el chico ha de ser caballeroso con ella”.

Finalmente, las *Habilidades en el manejo de conflictos* en las relaciones de pareja caracterizadas por el abuso son inadecuadas (Lloyd, 1987 citado en Foshee y cols, 2005). En este sentido, el programa pretende desarrollar habilidades para el afrontamiento adecuado de los conflictos con la pareja en los adolescentes.

Este programa, pues, aboga tanto por la prevención primaria como por la secundaria. Esta segunda prevención se fundamenta en la teoría de Weinstein (1988), a partir de la cual se establece que “tener la creencia de que como potencial agresor y víctima necesitas ayuda” y “conocer los recursos o servicios de los que dispones en tu comunidad” aumentan la probabilidad de tener una conducta de búsqueda de ayuda y, en este sentido, estaremos actuando a nivel de prevención secundaria a partir de una serie de actividades llevadas a cabo en la comunidad y en el centro escolar.

A continuación presentamos un esquema de esta teoría (figura 6).

Figura 6. Marco conceptual del programa SafeDates



### ***Población objeto***

Se trata de un programa escolar dirigido a alumnado de 8º-9º curso (13-14 años).

### ***Meta y objetivos***

- Aumentar los conocimientos sobre violencia en la pareja
- Promover relaciones de pareja saludables e igualitarias
- Desarrollar habilidades de comunicación y de resolución de conflictos
- Identificar y cuestionar los estereotipos de género
- Favorecer una conducta de búsqueda de ayuda en el caso de verse involucrado en una relación de abuso
- Favorecer una actitud intolerante con la violencia.

### ***Contenido***

- Estereotipos de género
- Habilidades en la gestión de conflictos (manejo de la ira)
- Habilidades de comunicación
- La violencia en la pareja
- Las consecuencias de la violencia para agresor y víctima
- Las conducta de búsqueda de ayuda en recursos comunitarios
- Las agresiones sexuales (cómo protegerse, establecimiento de límites sexuales claros, el respeto a la decisión del otro,...)
- Las expectativas tradicionales de género y su relación con el abuso hacia la pareja.

### ***Metodología***

El programa consta de actividades escolares y otras llevadas a cabo en la comunidad.

Las escolares comprenden diez sesiones de 45 minutos cada una para la presentación de temáticas; discusiones semiestructuradas en pequeños grupos; representaciones teatrales,

llevadas a cabo por los propios estudiantes; y un concurso de carteles basado en el contenido del programa.

Las comunitarias son eminentemente prácticas y comprenden la búsqueda de servicios que atiendan a adolescentes que sufren violencia en la pareja, así como el conocimiento y puesta en práctica del trabajo que se realiza en las líneas telefónicas de atención en situaciones de crisis.

El programa es implementado por profesorado del propio centro de las asignaturas de Educación Física y Ciencias de la Salud, tras un entrenamiento de 20 horas en el que se les presenta el programa y reciben formación en violencia de pareja entre adolescentes.

### ***Evaluación***

Este es el único programa, a excepción del de Wolfe y cols (2003), en cuyas evaluaciones se ha llevado a cabo una asignación aleatoria a las condiciones experimental y control y se han evaluado conductas de abuso y no solamente intenciones conductuales, actitudes y conocimientos. Son diversas las evaluaciones llevadas a cabo que pasamos a exponer a continuación.

Foshee, Bauman, Arriaga, Helms, Koch y Linder (1998) realizaron un estudio con 1700 estudiantes pertenecientes a 14 centros escolares ubicados en una zona eminentemente rural de Carolina del Norte. Los 14 colegios fueron estratificados por curso y emparejados según su tamaño. En este sentido, un miembro de cada par, emparejado por tamaño, era asignado o bien a la condición de tratamiento o bien a la de control. De modo que se contaba con cinco colegios por condición. El estudio hizo uso de un diseño experimental pre-test y post-test con asignación aleatoria de los 14 centros escolares en las condiciones de tratamiento y control.

Los participantes que conformaban el grupo control recibían las actividades comunitarias descritas anteriormente, mientras que los que conformaban el grupo de tratamiento recibían tanto las actividades comunitarias como las escolares. En la línea base de evaluación (pre-test) se halló que el 25.4% de la muestra había sido víctima de violencia no sexual de pareja y un 14% agresor de esa misma violencia. Asimismo, se encontró que los grupos control e intervención eran equivalentes pues no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre variables demográficas, tasas de perpetración y victimización, aceptación de las normas prescritas, percepción de consecuencias positivas o negativas de la violencia de pareja, estereotipos de género, conciencia de necesitar ayuda, conocimiento de los recursos de ayuda a víctimas de violencia de pareja, habilidades de comunicación y finalmente, respuesta a la ira.

Tras un mes de haber finalizado el programa se llevó a cabo una evaluación (post-test). Los datos revelaron un 25% menos de perpetración de abuso psicológico, un 60% menos de perpetración de abuso sexual y un 60% menos de perpetración de abuso físico en la condición

de intervención en comparación con el grupo control. Asimismo, los centros escolares en la condición de tratamiento mostraron diferencias en el sentido deseado en lo que respecta a las normas en la violencia de pareja, y de los estereotipos de género y conocimiento de los servicios de ayuda disponibles. Sin embargo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las experiencias de victimización entre el grupo experimental y el control; las víctimas de violencia de pareja pertenecientes al grupo de intervención no eran más proclives a terminar su relación ni a buscar ayuda profesional en comparación con las del grupo control (Cornelius y Resseguie, 2007).

En el año 2000, Foshee y cols llevaron a cabo una rigurosa evaluación a partir de la muestra analizada por Foshee y cols (1998), en concreto se pudo contar con el 85% de la muestra inicial. Foshee y cols (2000) pretendían analizar la estabilidad de los efectos del programa. Tras un año de haber finalizado el programa, y a partir de una serie de instrumentos de evaluación como fueron autoinformes elaborados ad hoc, se halló que los jóvenes del grupo experimental conservaban ciertas ganancias relativas a aquellas variables mediadoras en la conducta de violencia en la pareja: aceptaban menos la violencia en la pareja, percibían en ella más consecuencias negativas, informaron que manifestaban menos conductas destructivas como respuesta a la ira, y que eran más concededores de los servicios que existían en la comunidad tanto para el agresor como para la víctima. Sin embargo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control en ninguna de las variables conductuales. Asimismo, en el seguimiento, un año después de haber finalizado el programa, los efectos en la conducta no se habían mantenido. En este sentido concluimos que mientras que el programa demostró haber tenido efectos positivos en los factores de riesgo cognitivos, estos cambios no condujeron a otros paralelos en las tasas de victimización y perpetración de violencia de pareja. Este resultado refuerza lo expresado en anteriores epígrafes respecto a la necesidad de evaluar los cambios conductuales y no asumir erróneamente que los cambios actitudinales son indicativos de cambios en la conducta.

Cuatro años más tarde, Foshee, Bauman, Ennett, Linder, Benefield y Suchindran (2004) llevaron a cabo otra evaluación a partir de la muestra analizada por Foshee y cols (1998). En este estudio se pudo contar con el 48% de la muestra inicial, lo que equivale a 1556 alumnos/as.

Entre los objetivos de esta evaluación estaba comprobar la eficacia del programa *Safe Dates* en la perpetración y victimización del abuso en la pareja tras cuatro años de la intervención. En concreto, se quería conocer tanto si las sesiones de refuerzo mejoraban la eficacia del programa, como si se modificaban en el sentido deseado las variables cognitivas mediadoras, es decir, las normas en la relación de pareja y en los roles de género, las habilidades en el manejo de conflictos y el conocimiento de los recursos de atención a víctimas y agresores en la comunidad.

Las sesiones de refuerzo consistían en periódicos de unas 11 páginas que eran enviados por correo a las casas de la mitad de los adolescentes que pasaron por el programa. El periódico incluía información y ejercicios sobre los contenidos vistos a lo largo del programa (por ejemplo, “¿qué consecuencias a corto y largo plazo tiene sufrir abuso?” y “¿cómo te gustaría ser tratado por tu pareja?”). Asimismo, estos adolescentes tenían contacto telefónico con un educador en Salud tras cuatro semanas de enviar el periódico por correo. Durante el contacto telefónico el educador respondía a las preguntas del adolescente sobre los contenidos de lo leído, le daba información adicional y determinaba si el adolescente había leído realmente la información y hecho los ejercicios. Si esto era así, el adolescente recibía una gratificación de diez dólares.

Tras cuatro años de seguimiento, los resultados desvelan diferencias estadísticamente significativas en el sentido esperado entre el grupo control y el de intervención en cuanto a perpetración de abuso sexual, psicológico y físico moderado (incluía arañar, morder, abofetear, empujar, retorcer el brazo, o arrojar a la pareja algún objeto). Los efectos positivos del grupo de intervención se dieron tanto en los que en el pre-test dijeron haber ejercido abuso hacia su pareja como los que afirmaron no haberlo hecho. En este sentido, podemos afirmar que el programa consigue tanto una prevención primaria como secundaria. Sin embargo, no existieron diferencias a favor del grupo de intervención en comparación con el control en aquellos adolescentes que en el pre-test habían informado de haber ejercido abuso físico de gravedad (comprendía quemar, agarrar del cuello, dar un puñetazo, amenazar con un cuchillo o un arma). De modo que no se consiguió una prevención secundaria en la perpetración de abuso físico grave, pero sí para el resto de tipologías y grados menos severos de violencia física.

En lo que respecta a la victimización se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de intervención, el cual informó de sufrir significativamente menos abuso físico moderado en comparación con el grupo control. También se encontró un efecto marginal en victimización sexual en el sentido deseado. Sin embargo, no se hallaron efectos ni sobre la victimización psicológica ni sobre la física de gravedad en ningún momento temporal durante el seguimiento de los cuatro años.

Una posible explicación apuntada por los investigadores y autores del programa de no hallar diferencias en victimización psicológica de gravedad respecto al grupo control es que, posiblemente, desde el programa se había hecho excesivo énfasis en la violencia física en detrimento de la psicológica (p.e., mayor porcentaje de actividades sobre abuso físico y sexual que psicológico, la obra de teatro sobre el abuso físico, etc.), y que en este sentido se había lanzado al adolescente el mensaje equivocado de que las consecuencias de encontrarse en una relación caracterizada por el abuso psicológico no eran tan graves como las derivadas del

abuso físico, por lo que los adolescentes que sufrieran abuso psicológico en sus parejas no estarían tan motivados a abandonar sus relaciones.

En lo que respecta a los datos que hacen referencia a que el programa no consiguió prevenir o reducir la victimización física de gravedad ni la perpetración de esta forma de abuso, para quienes en el momento pre-test ya habían ejercido o sufrido esta forma de violencia, encontramos una posible explicación en que los que ya sufrían estas formas de abuso antes de pasar por el programa seguramente se encontraban temerosos e indefensos de abandonar una relación con estas características, y los que la ejercían presentaban patrones de abuso muy resistentes al cambio. En este sentido, se requiere para unos y otros de una intervención más intensiva y personalizada

En cuanto a las variables cognitivas mediadoras se encontró en el grupo de intervención en comparación con el grupo control y en todos los momentos temporales del seguimiento, una menor aceptación de la violencia en la pareja, una menor aceptación de los roles de género tradicionales y una mayor conciencia de la necesidad de buscar ayuda cuando se está involucrado en una relación de abuso. Sin embargo, no se hallaron efectos estadísticamente significativos sobre la habilidad en la resolución de conflictos.

En líneas generales, el grupo que había pasado por el programa en comparación con el grupo control, presentaba entre un 56% y un 92% menos de victimización y perpetración de abuso durante los seguimientos (Foshee y cols, 2004). Sin duda, unos resultados excepcionales ya que perduran hasta cuatro años después de finalizar el programa y no sólo en variables cognitivas mediadoras, sino también en conductuales.

Otro resultado positivo encontrado fue que ni el sexo ni la raza modulaban los efectos de la eficacia del programa, de modo que éste era igualmente eficaz para todos.

Finalmente, y en lo que respecta a las sesiones de refuerzo, se halló que éstas no mejoraron la eficacia del programa. En concreto, en la condición “programa *Safe Dates* junto a sesiones de refuerzo”, se puntuó más alto en el seguimiento tanto en perpetración de abuso psicológico y físico de gravedad como en victimización sexual, en comparación con los que sólo pasaron por el programa (sin las sesiones de refuerzo), aunque sólo si habían sufrido victimización previa al programa. Los resultados nos advierten de que si bien no mejoran con estas sesiones de refuerzo, tampoco empeoran respecto al grupo control, aunque sí lo hacen respecto a sí mismos (Foshee y cols., 2005). Se ha de tener en cuenta que las sesiones de refuerzo, debido a su baja intensidad, pueden no ser adecuadas para una prevención secundaria, es decir, cuando la violencia en la pareja ha sido ya una realidad, por lo que con estos adolescentes sería necesario un seguimiento más intensivo y personalizado.

**“Construyendo juntos relaciones en mayor armonía” (*The Building Relationships In Greater Harmony Together*, BRIGHT). Long Island (Nueva York). Avery-Leaf, Cascardi, O’Leary y Cano, 1997**

### ***Fundamentación teórica***

Estos autores entienden la violencia de pareja como un fenómeno multideterminado por factores sociales y psicológicos. En concreto, algunos de estos factores son el haber experimentado o haber sido testigo de abuso en la familia de origen, tener una personalidad agresiva y una actitud justificadora del abuso, mostrar una conducta celosa y controladora, tener problemas en la relación de pareja y un consumo abusivo de alcohol, presentar un estilo de negociación coercitivo y vivir en una estructura social patriarcal que determina una desigualdad de género.

Así pues, el programa se fundamenta en que la violencia de pareja es resultado de actitudes individuales que apoyan esa conducta, de un déficit en habilidades de comunicación y de un contexto cultural que apoya la desigualdad de género (perspectiva feminista).

En este sentido, el programa es sensible a las desigualdades entre hombres y mujeres, sin embargo cree en la posibilidad de que tanto los chicos como las chicas puedan convertirse en víctimas de abuso. Así pues, además del enfoque en la desigualdad de género, también se ofrece un enfoque didáctico y psicoeducativo centrado en el entrenamiento en habilidades.

### ***Población objeto***

El programa es de tipo escolar y se dirige a alumnado de 9º y 12º curso (14-17 años).

### ***Meta y objetivos***

El programa tiene como meta última prevenir que los adolescentes se involucren en relaciones de pareja abusivas, ya sea como agresor o como víctima, y promover las relaciones saludables como alternativa a esas relaciones violentas, atendiendo a una metodología didáctica y basada en el desarrollo de habilidades. Para ello, se persiguen los siguientes objetivos:

- Provocar un cambio actitudinal en aquellas actitudes que justifican la violencia y la consideran un medio para resolver los conflictos
- Promover la igualdad en las relaciones de pareja, demostrando cómo la desigualdad de género puede favorecer la violencia
- Mejorar las habilidades de comunicación constructiva enfocadas en la negociación y en la resolución de conflictos
- Aumentar el conocimiento respecto a los recursos de ayuda disponibles para víctimas de violencia de pareja
- Potenciar la conducta de búsqueda de ayuda en caso de sufrir violencia de pareja.

## **Contenidos**

- La dinámica de una relación de pareja violenta
- Habilidades para afrontar y resolver adecuadamente los conflictos
- Recursos disponibles para la atención de víctimas de violencia de pareja.

## **Metodología**

El programa escolar consta de 5 sesiones y es implementado por el profesorado, si bien previamente recibe un entrenamiento de ocho horas a cargo de los autores del programa. Este entrenamiento consiste en proporcionar conocimientos sobre la violencia de pareja y enseñarles a implementar las sesiones correctamente.

## **Evaluación**

Avery Leaf y cols (1997) seleccionaron 192 estudiantes matriculados en la asignatura “Educación en Salud” y pertenecientes a 9º-12º curso (14-17 años) de institutos de la zona este de Long Island (Nueva York) y con un nivel socioeconómico medio-bajo. El 55% eran chicos y el 45% chicas, y la gran mayoría (un 79.8%) de raza blanca.

Se conformó un diseño cuasiexperimental en el que la muestra fue asignada aleatoriamente a la condición de intervención, en concreto 102 alumnos, y a la condición de control, en concreto 90. Con el fin de evitar un sesgo de contaminación, tanto el pre-test como el post-test del grupo control, se llevaron a cabo dos semanas antes del pre-test y post-test del grupo experimental.

El personal investigador fue el encargado del pase de los cuestionarios. En un primer momento temporal (pre-test) se evaluó si existían diferencias de partida en características demográficas entre el grupo experimental y el control con el fin de comprobar la homogeneidad entre los grupos. Se observó que si bien no existían diferencias entre la raza y la edad, sí las había en la variable sexo, ya que el grupo control contaba significativamente con más chicas en comparación con el grupo de intervención (63% frente a 42%).

Las variables evaluadas fueron: estrategias en la resolución de conflictos, consecuencias sufridas como resultado de vivir una relación violenta, una actitud justificadora de la violencia ejercida hacia la pareja como medio para resolver conflictos, y una actitud justificadora de los celos y otras formas de abuso por parte de la pareja. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron la Escala de Tácticas de Conflicto modificada (*Conflict Tactics Scale*), el Cuestionario de justificación de la violencia interpersonal (*Justification of Interpersonal Violence Questionnaire*), la Escala de justificación de los celos y la violencia en las relaciones (*Justification of Dating Jealousy and Violence Scale*), y la Escala de Deseabilidad Social.

En lo que se refiere a los principales resultados recabados encontramos que tras finalizar el taller el grupo de intervención experimentó un cambio significativo y positivo en los ítems referidos a la justificación del abuso del hombre hacia la mujer, comparando la medición post-test con la medición pre-test. Asimismo, el grupo de intervención mejoró en



conocimientos sobre dicha violencia y en la identificación de mitos respecto a la violencia de género. Sin embargo, el mismo grupo no experimentó ningún cambio en la justificación del abuso de la mujer hacia el hombre, ni en la justificación de los celos en la pareja. Por su parte, el grupo control no experimentó ningún cambio.

A pesar de que el programa ha demostrado ser eficaz, hemos de ser cautos en la interpretación de los resultados. Se halla un efecto techo en las medidas de actitudes justificadores de la violencia de pareja, es decir, ya en el pre-test el 50% del alumnado rechaza o no justifica la violencia de pareja y se pasa de ese 50% a un 75% en el post-test. Los autores a partir de este momento se plantearon si o bien necesitaban instrumentos más sensibles a cualquier pequeño cambio, o si quizá este tipo de programa debiera ir dirigido a población en situación de riesgo con una actitud justificadora del abuso más marcada. En cualquier caso, podemos afirmar que el programa tuvo éxito a la hora de reducir la justificación o aceptación del abuso como estrategia para resolver conflictos en las relaciones de pareja. Finalmente, en esta evaluación no se analizó la estabilidad de los efectos observados mediante un seguimiento.

Posteriormente, el programa fue implementado y evaluado por Cascardi y cols (1999) con una muestra de 15500 alumnos afroamericanos de 7º y 8º curso (12-13 años) en diversos colegios pertenecientes a zonas urbanas deprimidas. La muestra provenía de cinco colegios que fueron asignados a una de estas tres condiciones: pasar por el programa en una ocasión, pasar por el programa en dos ocasiones (en primavera y en otoño), y grupo control (que no participó en el programa y sólo cumplimentó los cuestionarios).

El grupo que pasó por el programa en una ocasión consiguió mejorar significativamente sus conocimientos, su intención de buscar ayuda ante el problema de la violencia en la pareja, y se redujo su intención de ejercer abuso. Asimismo, este grupo en comparación con el grupo control presentaba menor abuso verbal, menores intentos de control y conductas celosas, menor agresión entre iguales, y menor acoso sexual.

El grupo que pasó por el programa en dos ocasiones consiguió un mayor cambio en el sentido deseado en comparación con el grupo que había pasado por el programa en una ocasión. La mejora se halló en lo que a intenciones conductuales se refiere, encontrándose cambios de conducta muy positivos que tampoco se habían visto en el otro grupo. Sin embargo, y desafortunadamente, la mejora en conocimientos y en la conducta de búsqueda de ayuda desapareció con el grupo que había pasado en dos ocasiones por el taller. La explicación que los autores aportan a este hallazgo es que quizá en este grupo se percibieran a sí mismos como en menor situación de riesgo de involucrarse en relaciones de abuso y que, por tanto, no se vieran en la necesidad de pedir ayuda.

#### 4.4.2. Población en situación de riesgo

Los programas escolares de prevención primaria destinados a población general no son suficientes para cubrir las necesidades de aquellos alumnos que han sido testigos de violencia familiar o que ya están involucrados en una relación de abuso. En este sentido, deben diseñarse con urgencia iniciativas específicamente diseñadas para ellos que les ayuden a construir relaciones de pareja saludables.

**“Proyecto de relaciones entre los jóvenes” (*Youth Relationships Project*). Wolfe, Wekerle, Pittman y Stumpf, 2003**

##### *Fundamentación teórica*

Este programa se fundamenta en tres teorías complementarias.

En primer lugar, la *teoría de la Transmisión Intergeneracional de la Violencia* la cual establece que aquellos adolescentes que han vivido un pasado de abusos en la familia de origen presentan con mayor probabilidad hostilidad, agresividad, escasa autoeficacia a la hora de resolver problemas, dificultad a la hora de inferir emociones e intenciones en los demás y una tendencia generalizada a una conducta de dominio y control, que se ponen de manifiesto en el contexto de una relación de pareja (Wolfe y cols, 2003).

En segundo lugar, las *teorías de agresión interpersonal* en las relaciones de pareja, a partir de las cuales se subraya la importancia que tienen las creencias y las expectativas en la justificación del abuso (por ejemplo, Foshee y cols, 2001, citados en Wolfe y cols 2003), y los déficit en habilidades de comunicación y de resolución de problemas a la hora de explicar la violencia en la pareja (Holtzworth-Munroe, 1992, citados en Wolfe y cols 2003). De modo que estas teorías se basan en el desarrollo de habilidades y en la modificación de las actitudes justificadoras de la violencia.

En tercer y último lugar, la *teoría feminista*, que considera que ciertos valores sociales mantienen la desigualdad entre sexos y promueven la violencia del hombre hacia la mujer mediante la diferente socialización de género (Dobash y Dobash, 1992 citados en Wolfe y cols 2003).

En este sentido, y siguiendo estos marcos teóricos, Wolfe y cols (2003) pretenden trabajar con aquellos adolescentes en situación de riesgo de verse involucrados en una relación de pareja violenta, debido a su pasado de abusos en su familia de origen, desarrollando en ellos un estilo de comunicación adaptativo y no violento así como habilidades de resolución de conflictos, y trabajando ciertas creencias irracionales, estereotipos de género y actitudes justificadoras del abuso. De modo que su enfoque se centra en la promoción de las relaciones saludables para así conseguir evitar involucrarse en relaciones de abuso.

### ***Población objeto***

Se trata de un programa centrado en aquellos adolescentes provenientes de familias multiproblemáticas. En concreto, estos adolescentes vienen derivados del Servicio de Protección del Menor.

### ***Meta y objetivos***

La meta última de este programa es la promoción de unas relaciones de pareja saludables y la prevención de la violencia en la pareja a través de la intervención en aquellos factores cognitivos, emocionales y conductuales que favorezcan la expresión de una relación positiva con su pareja y disminuyan la probabilidad de mostrar una conducta violenta.

Esta meta general, se concreta en los siguientes objetivos:

- Identificar y expresar sus sentimientos de forma asertiva
- Asumir la responsabilidad de su propia conducta
- Identificar y reconocer situaciones de abuso y control tanto en uno mismo como en una persona con la que se mantenga una relación cercana o con un desconocido (acoso sexual, abuso infantil, violencia en la pareja, racismo,...)
- Reconocer, respetar y hacer respetar los derechos personales de sus parejas y los suyos propios
- Cuidar su propia seguridad personal para no convertirse en víctima de malos tratos
- Identificar y modificar las actitudes negativas existentes hacia las mujeres
- Modificar las actitudes justificadoras de la violencia
- Desarrollar su competencia social favoreciendo su implicación en la comunidad y en proyectos de acción social, y desarrollando habilidades de comunicación
- Dar a conocer recursos comunitarios de atención tanto a víctimas de agresiones sexuales y violencia de pareja, como a agresores
- Favorecer el desarrollo de habilidades de búsqueda de información en los recursos de atención a víctimas de violencia de pareja y reducir sus expectativas negativas con respecto a la atención recibida
- Reducir su distrés emocional.

### ***Contenido***

- La dinámica de una relación violenta entre adolescentes (estrategias de dominio y control)
- La relación de poder y control que se establece en diferentes relaciones abusivas (acoso sexual, abuso infantil, violencia de pareja, racismo)
- La desigualdad de género y su impacto en diferentes ámbitos
- El sexismo y los estereotipos de género como influencias sociales que favorecen actitudes justificadoras de una relación de pareja violenta

- Las habilidades de comunicación (empatía, capacidad de escucha, expresión emocional, resolución de problemas de modo asertivo y capacidad para decir no)
- Los recursos comunitarios de atención a víctimas y agresores de violencia de pareja
- Proyectos de acción social de concienciación a la población general sobre el problema de la violencia de género.

### ***Metodología***

Este programa consiste en 18 sesiones con una duración de 120 minutos cada una de ellas. En estas sesiones se hace uso de técnicas interactivas que ofrecen la oportunidad de un aprendizaje experiencial y del desarrollo de habilidades a través del juego de roles, ensayos conductuales, desarrollo de un proyecto de concienciación social en la comunidad dirigido a población general, videofórum a partir de material audiovisual, y charlas a cargo de víctimas de la violencia en la pareja y agresores ya rehabilitados. Podemos apreciar que se trata de un programa con un enfoque proactivo en el que se busca potenciar la competencia social, es decir, se pretende ayudar al alumnado a tomar decisiones adecuadas y aprender formas no violentas de comunicarse.

Los destinatarios de este programa conformaban grupos de entre seis y diez adolescentes de ambos sexos, ubicados en centros juveniles de la comunidad. Ciertos autores han advertido sobre lo desaconsejado de llevar a cabo una intervención grupal con población adolescente con conducta desviada (Dishion, MCord y Poulin, 1999 citado en Wolfe y cols, 2003). No obstante, Wolfe y cols (2003) consideraron que trabajar con adolescentes con distintos niveles de habilidades prosociales favorecía el aprendizaje de habilidades necesarias para una relación saludable a través del ensayo conductual.

El programa era implementado por trabajadores sociales o cualquier otro profesional con experiencia en el trato con jóvenes, víctimas o agresores de la violencia doméstica. Se seleccionaban dos monitores, un hombre y una mujer, con el fin de que se modelase a los adolescentes en las relaciones igualitarias y en la importancia de que unos y otras compartieran poder y responsabilidades.

Estos profesionales eran previamente entrenados por personal del proyecto durante diez horas a lo largo de dos días. El entrenamiento consistía en dotarles con estrategias y habilidades para manejar posibles conflictos que pudieran surgir y para trabajar en equipo y con adolescentes, entrenamiento en los ejercicios expuestos en el manual, así como dotarles con conocimientos acerca de las causas y consecuencias de la violencia de género.

Además de la formación de estos profesionales, los autores de este programa utilizaban instrumentos que favorecían la estandarización en la implementación del programa: un manual estructurado con las sesiones desarrolladas de manera muy detallada, reuniones de seguimiento con el personal investigador para discutir aspectos relacionados con la implementación y recibir feedback por parte del personal encargado de aplicarlo,

entrenamiento personalizado con el monitor si fuera necesario, y grabación de las sesiones y revisión de las mismas para comprobar su adhesión al protocolo de implementación previsto, de este modo, el personal investigador graduaba hasta qué punto se cumplían los objetivos mediante una escala de 0% a 100%.

### ***Evaluación***

La evaluación del programa fue llevada a cabo por Wolfe, Wekerle, Scout, Straatman, Grasley y Reitzel-Jaffe (2003) quienes contaron con una muestra de 191 adolescentes (92 chicos y 99 chicas) con edades comprendidas entre los 14 y 16 años y con una historia previa de maltrato. Estos adolescentes eran mayoritariamente blancos, con un bajo nivel socioeconómico, y el 60% no vivía con uno de los progenitores, ni con el biológico ni el adoptivo. El 90% de ellos/as ya habían tenido pareja en un pasado o la tenían en la actualidad. Los adolescentes provenían de los Servicios de Protección de Menores y fueron asignados al azar a las condiciones de programa o control, en esta última recibían los servicios habituales provenientes del Servicio de Protección del Menor (ofrecerles cobijo, cariño, orientación y entrenamiento para llevar a cabo las actividades de la vida diaria con independencia, así como la visita cada dos meses de un trabajador social). Desde el programa se buscó que la participación de estos adolescentes fuese completamente voluntaria y consentida.

A diferencia de la gran mayoría de autores en sus estudios, Wolfe y cols (2003) hicieron uso de una evaluación multi-método basada en entrevistas, cuestionarios, observación, registro de audio y autoinforme, y utilizaron diversas fuentes de información como las correspondientes al propio adolescente, a su pareja, a los padres, los compañeros, profesores y trabajadores de los Servicios de Protección al Menor, dotando de rigurosidad al estudio. Las variables a analizar tras el pase por este programa tenían que ver con su ajuste emocional y conductual. En concreto, tasas de perpetración y victimización del abuso en la pareja, las habilidades de comunicación y resolución de conflictos favorecedoras de una relación de pareja saludable, y el impacto en el estrés emocional (ansiedad, depresión, problemas en el sueño, hostilidad, disociación y trauma tras el abuso infantil sufrido) durante los dos años que duraría el seguimiento.

Asimismo se evaluó el efecto de determinadas variables como mediadoras en el aprendizaje de conocimientos, habilidades y cambio conductual, como son el número de sesiones asistidas, habilidades de escucha, conducta disruptiva, grado de implicación en el programa, y relación con el grupo-nivel de cohesión grupal.

Con el fin de analizar las variables anteriormente expuestas se hizo uso de diferentes cuestionarios sobre las experiencias traumáticas en la infancia, exposición a la violencia de pareja, consumo de alcohol, habilidades de relación, estrés emocional, y victimización y

perpetración de violencia de pareja. Ésta última siempre y cuando tuvieran una relación de pareja de al menos un mes.

En lo que respecta a los resultados, los autores encontraron que tanto los adolescentes del grupo control como los del grupo de intervención habían estado involucrados en una relación de abuso en el pre-test. En el primer post-test hallaron que se había reducido la frecuencia y la gravedad del abuso en el grupo de intervención en comparación con el grupo control. En concreto, habían experimentado una significativa reducción del abuso físico y de todas las formas de victimización, así como en el distrés emocional en comparación con el grupo control. Ahora bien, tanto el grupo de intervención como el grupo control informaron de una menor tasa de perpetración y victimización. Sin embargo, los que habían pasado por el programa redujeron su tasa de perpetración a una velocidad más rápida que los del grupo control. Durante los dos años que duró el estudio y el seguimiento, el grupo de intervención fue menos abusivo con sus parejas e informó de sufrir menos abuso físico, emocional y amenazas por parte de sus parejas. Las reducciones en las tasas de victimización, en el abuso emocional y en las conductas de amenaza fueron especialmente marcadas en comparación con el grupo control.

En cuanto a las diferencias entre sexos se halló que inicialmente, antes de comenzar con el programa, las chicas informaron de mayores niveles de ejercicio de abuso físico, emocional y conductas de amenaza en comparación con los chicos. Sin embargo, tras pasar por el programa la reducción en el grado de agresión para los distintos abusos fue más pronunciada a lo largo del tiempo para las chicas.

También se observó una reducción general del distrés emocional, siendo más significativa para el grupo de intervención. No obstante, no podemos determinar que la reducción de estos síntomas se deba al programa de intervención. Seguramente los efectos más positivos sobre la reducción del distrés en el grupo de intervención hayan sido debidos al entrenamiento en resolución de conflictos, los juegos de roles y los aprendizajes basados en la experiencia que van más allá o son más generales que el entrenamiento en unas relaciones de pareja saludables. Sin embargo, el programa no consiguió hallar diferencias significativas en las habilidades de relaciones saludables (autorrevelación, asertividad, manejo de conflictos, dar apoyo emocional,...) entre el grupo de intervención y el control. Los autores atribuyen este hallazgo a la falta de sensibilidad del instrumento utilizado para la evaluación de estas habilidades.

Del mismo modo, tampoco se cumplió la hipótesis de que los más implicados en el programa obtendrían mayores ganancias. En concreto, sólo los catalogados con habilidades de escucha se relacionaron con una menor conducta de abuso y menos síntomas de distrés emocional, no así los que mostraban una conducta menos disruptiva o los que asistían a mayor número de sesiones. De hecho, al contrario de lo esperado, los que mostraron mayor

implicación en el grupo manifestaron una menor reducción de la tasa de perpetración del abuso. Los autores se plantean si este resultado sea debido a un efecto iatrogénico producido por un formato grupal en adolescentes con características especiales.

Finalmente, Cornelius y Resseguie (2007) advierten de las limitaciones de esta evaluación como son que los instrumentos de evaluación fueron autoinformes, la asignación aleatoria se vio comprometida con el fin de aumentar el número de participantes en la condición de tratamiento, los resultados no pueden ser generalizados a otras poblaciones, y hay una considerable varianza no explicada correspondiente a la mayoría de las variables analizadas.

**“Programa didáctico para la prevención de la violencia de pareja en mujeres en situación de riesgo” (*Didactic prevention program for women at risk for dating violence victimization*). Rosen y Bezold, 1996**

### ***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en una perspectiva feminista y en modelos psicosociales.

### ***Población objeto***

Está dirigido a chicas pertenecientes a institutos o incluso universitarias que son consideradas en riesgo de involucrarse en una relación de abuso, o que ya están sufriendo abuso por parte de su pareja. Estas jóvenes son remitidas por los orientadores escolares.

### ***Meta y objetivos***

Este programa tiene como meta evitar que estas chicas acaben involucradas en relaciones de pareja abusivas o en el caso de que ya se encuentren en este tipo de relaciones ayudarles a salir a tiempo de las mismas. Para ello, persigue los siguientes objetivos:

- Darles a conocer los distintos tipos de violencia que acontecen en el contexto de una relación de pareja abusiva joven
- Explorar las consecuencias negativas que en ellas ha tenido el vivir una relación abusiva
- Mejorar su autoestima
- Desarrollar habilidades de empoderamiento
- Potenciar sus habilidades de relación interpersonal.

### ***Contenidos***

La mayoría de las sesiones son de naturaleza educativa y en ellas se presenta información sobre la violencia en la pareja y se trata de modificar aquellas actitudes correlacionadas con la victimización de este tipo de violencia, a excepción de una sesión en la que se promueven habilidades para la resolución de conflictos y la toma de decisiones.

### ***Metodología***

El programa consiste en nueve sesiones de una hora de duración cada una de ellas y se implementa a lo largo de un semestre para grupos de entre tres y cinco chicas.

### ***Evaluación***

Rosen y Bezold (1996) llevaron a cabo una evaluación del programa con carácter eminentemente cualitativo. La evaluación se realizaba a partir de grupos de discusión y ejercicios escritos en los que las chicas expresaban la utilidad y validez social que consideraban tenía el programa. En definitiva, se evaluó la satisfacción personal de las chicas población objeto del programa con cada uno de los componentes de éste.

Los resultados revelaron que las chicas se encontraban satisfechas con diversos aspectos del programa, en particular con el análisis profundo que se había hecho de las relaciones y con la sesión dedicada al desarrollo de las habilidades, así como con el debate o discusión generado en torno a los derechos que tienen en una relación de pareja. Finalmente, expresaron sentirse más capacitadas para afrontar la violencia en sus relaciones de pareja (Cornelius y Resseguie, 2007).

Cornelius y Resseguie (2007) apuntaron ciertas deficiencias metodológicas cometidas en la mencionada evaluación. Por un lado, se carecía de datos empíricos y controlados que posibilitasen la evaluación de los cambios que se hubiesen producido durante la intervención. Y por otro lado, tampoco se había contado con un grupo de comparación, con la consiguiente imposibilidad de concluir de manera rigurosa acerca de la eficacia del programa.

#### **4.4.3. Población en situación de riesgo y población general**

**“Programa de prevención e intervención en violencia de pareja” (*Teen dating violence prevention and intervention program, TDVIP*). Massachusetts, Sousa, 1991**

##### ***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en una perspectiva feminista según la cual la causa explicativa principal de la violencia contra la mujer es la desigualdad entre sexos basada en un sistema patriarcal.

##### ***Población objeto***

Se trata de un programa escolar dirigido a los cursos 6º-12º, correspondiente al rango de edad de 11-17 años.

##### ***Meta y objetivos***

La meta última de este programa es conseguir evitar que estos adolescentes se involucren en una relación de abuso, ya sea como agresor o víctima (prevención primaria) y si ya lo están, intervenir para salir a tiempo de la misma (prevención secundaria). Para ello, el programa persigue los siguientes objetivos:



- Educar a todo el alumnado en la dinámica de una relación de pareja caracterizada por el abuso: tipologías de abuso, la intención de dominio y control de base a la manifestación de violencia, la relación entre la adhesión a los roles de género tradicionales y el mayor riesgo de ejercer y sufrir violencia, y estrategias para prevenir la violencia
- Promover una cultura de tolerancia cero ante la violencia en la pareja en el centro escolar
- Darles a conocer los servicios de atención a las víctimas de violencia de pareja y motivarles a revelar su situación de abuso y a hacer uso de dichos servicios
- Promover una actitud de apoyo y solidaridad hacia aquellas compañeras que son víctimas de esa violencia.

### ***Contenido***

- La dinámica de una relación de pareja violenta: tipologías de abuso e intencionalidad del agresor
- Factores de riesgo de verse involucrado en una relación abusiva
- Recursos de atención a víctimas de violencia de pareja en la comunidad
- Atención psicosocial a víctimas de violencia de pareja

### ***Metodología***

Por un lado, a nivel de prevención primaria, el programa consta de tres sesiones que se imparten en el contexto de la asignatura “educación para la salud” en las que se incluyen actividades como debates o discusiones en clase sobre la violencia de pareja, representaciones teatrales, charlas de profesionales invitados que trabajan en el circuito de atención a víctimas de violencia de pareja e iniciación de una política escolar de manejo de los casos que aparezcan.

Por otro lado, a nivel de prevención secundaria, el programa cuenta con grupos de apoyo para las víctimas de este tipo de violencia.

### ***Evaluación***

La evaluación llevada a cabo no tenía ningún tipo de rigurosidad, ni se utilizó diseño pre-test post-test ni un grupo control. A pesar de ello, Sousa (1991, 1997) expuso intuitivamente que los estudiantes habían dado muestras de un cambio actitudinal y conductual como resultado del programa. Algunas manifestaciones de los mencionados cambios fueron: confrontar a sus compañeros de clase cuando estos ejercían abuso; distribuir material por el centro escolar abogando por el fin de la violencia; hablar espontáneamente a otros compañeros sobre el programa, etc. Como conclusión, en ausencia de datos empíricos estos cambios son difíciles de evaluar (Cornelius y Resseguie, 2007).

**“La intervención en la violencia en la pareja y la prevención para los adolescentes y alumnado de secundaria” (*Dating Violence Intervention & Prevention for Teenagers and middle school students*). Servicios de Intervención en Violencia Doméstica (*Domestic Violence Intervention Services*). Universidad de Oklahoma, Tulsa, OK, U.S.A. Kraizer y Larson, 1993**

### ***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en modelos psicosociales en los que se persigue un entrenamiento en habilidades, ya que existe evidencia de que tener habilidades en la resolución de conflictos y de comunicación, así como una actitud de búsqueda de ayuda nos protege de involucrarnos en una relación de abuso y nos ayuda a salir a tiempo de ella.

### ***Población objeto***

Este programa está destinado principalmente a población escolar general, en concreto para los cursos de 6º a 12º (11-17 años), sin embargo, también puede utilizarse con población de riesgo adolescente a partir de pequeños grupos.

### ***Meta y objetivos***

La meta última es evitar que los adolescentes se involucren en relaciones de pareja abusivas, ya sea como agresor o como víctima, y en el caso de que ya se encuentren en ella, ayudarles a salir. De esta meta se desprenden los siguientes objetivos intermedios:

- Aumentar el conocimiento del alumnado sobre las relaciones de pareja violentas
- Conocer las causas de la violencia de género
- Conocer los distintos tipos de abuso: físico, psicológico y sexual
- Conocer las características de las relaciones saludables
- Favorecer la igualdad en las relaciones de pareja
- Promover cualidades inter e intrapersonales como son una buena autoestima, una conducta de búsqueda de ayuda y habilidades de comunicación y resolución de conflictos que resulten eficaces
- Promover una actitud de rechazo hacia aquellas conductas de control psicológico como los celos y la posesión, por estar relacionadas con conductas de abuso de mayor gravedad en las relaciones de pareja.

### ***Contenidos***

- La violencia en las relaciones de pareja
- El papel de la autoestima en la violencia interpersonal
- Características e indicadores del abuso físico, psicológico y sexual
- El papel del poder y del control en las relaciones de pareja
- Características de las relaciones saludables frente a las que no lo son
- Aprender a construir relaciones basadas en la dignidad y la valoración mutua
- Entrenamiento en habilidades de comunicación y de resolución de problemas

- Los recursos asistenciales de ayuda a víctimas de maltrato por parte de la pareja.

### ***Metodología***

El programa consta de cinco sesiones de una hora de duración cada una. Dura un total de cinco días. Este programa de carácter didáctico se lleva a cabo en horario escolar y se basa en el desarrollo de habilidades. A lo largo de las sesiones, profesorado y alumnado debaten los distintos temas planteados, se llevan a cabo ejercicios prácticos y se les reparte material (p.ej., folletos).

El profesorado es entrenado previamente durante tres horas por parte de los autores del programa respecto a la presentación del taller y estrategias pedagógicas que faciliten la introspección en el alumnado de los contenidos trabajados.

Del mismo modo, desde este programa se apela a la participación e implicación de los padres, quienes son convocados a reuniones en las que se les explica el taller en el que sus hijos van a participar y se les insta a cumplimentar junto con sus hijos ciertas tareas propuestas desde el programa. Asimismo, se les anima a que identifiquen en su barrio los recursos de ayuda disponibles para las víctimas de violencia en la pareja.

### ***Evaluación***

Macgowan (1997) llevó a cabo una evaluación de este programa en un colegio de secundaria en Miami con 440 alumnos con edades comprendidas entre los 11-16 años, si bien tenían una edad media de 13 años, y correspondientes a los cursos de 6º, 7º y 8º. El alumnado fue distribuido según su nivel académico entre regular y avanzado. La evaluación contó con un diseño cuasiexperimental, dado que existía manipulación de la variable independiente (pasar o no por el programa), pero no asignación aleatoria a las condiciones de tratamiento. El diseño contaba de dos grupos, uno experimental y otro control, y se llevaron a cabo evaluaciones en dos momentos temporales: pre y post-test. El grupo control se mantendría en lista de espera para recibir el programa durante el curso siguiente.

Se cuidó que hubiese una distribución equitativa según nivel académico (regular y avanzado) y cursos (6º, 7º y 8º) en ambos grupos, experimental y control, para facilitar la homogeneidad entre ambos.

El viernes previo a la implementación se llevó a cabo el pre-test en ambos grupos y un lunes, una vez acabado el programa, se llevó a cabo el post-test, también en ambos grupos.

Se diseñó un cuestionario de evaluación ex profeso en el que se evaluaban conocimientos, actitudes respecto al abuso, y estrategias de afrontamiento ante una situación de abuso. El instrumento se halló que contaba con buenas propiedades psicométricas (coeficiente alpha de .73).

En lo que respecta a los resultados de la evaluación encontramos que en el post-test, los estudiantes que habían pasado por el programa puntuaron significativamente más alto que el

grupo control en conocimientos sobre la violencia en la pareja y en actitudes menos favorables con respecto a la violencia psicológica. La evidencia sugiere que el programa fue lo que provocó esas diferencias. En general, los estudiantes del grupo de intervención mejoraron en 6 de los 22 ítems.

En lo que respecta a si existían diferencias según sexos en este estudio, no las hallamos en lo que se refiere a puntuación global. En este sentido, encontramos que tanto chicos como chicas mejoraron en el mismo número de ítems. Sin embargo, no lo hicieron en los mismos ítems. Así por ejemplo, los chicos mejoraron sus actitudes sobre el abuso físico y sexual. Ahora bien, hemos de tener en cuenta que de partida las actitudes eran más negativas en ellos que en ellas. Este resultado es realmente importante, ya que otros estudios no han conseguido este éxito con los chicos y la investigación ha demostrado que tener una actitud de aprobación hacia la violencia de pareja en general, aumenta el riesgo de ejercerla (por ejemplo, puntuar alto en “es adecuado que un hombre fuerce a una mujer a tener relaciones sexuales si ésta le ha excitado”).

Asimismo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo con nivel académico avanzado respecto al grupo con nivel regular u ordinario. Esto nos advierte de que en un futuro se deberían destinar recursos extras o una metodología diferente a los de un nivel académico inferior.

Dentro del grupo de intervención se quisieron evaluar si existían diferencias en conocimientos y actitudes en función del sexo, curso o nivel académico. En este sentido, se halló un efecto de interacción, es decir, las mejores puntuaciones dependían tanto del sexo como del nivel académico: las chicas con un nivel académico avanzado fueron las que mejores puntuaciones obtuvieron.

**“¿Qué tiene que ver eso con el amor? Respetado/a: prevención de la violencia y del abuso” (*What’s love got to do with it? Respected: violence & abuse prevention*). Cruz Roja Canadiense (*Canadian Red Cross*), 2000**

### ***Fundamentación teórica***

Como los anteriores programas, éste se fundamenta en una perspectiva feminista y en modelos psicosociales.

### ***Población objeto***

El programa está dirigido a población escolar, estudiantes de entre 9º-12º curso (14-17 años), si bien los autores consideran que también es aplicable, una vez adaptado, a población en situación de riesgo como jóvenes delincuentes o padres adolescentes.

### ***Metas y objetivos***

Favorecer el establecimiento de relaciones saludables, respetuosas e igualitarias, y evitar la violencia interpersonal, rompiendo el círculo vicioso en el que la víctima de una relación de abuso se ve inmersa.

### ***Contenido***

- Las relaciones saludables y respetuosas de pareja
- Tipología de violencia de pareja (el abuso emocional, físico y sexual)
- Estrategias de prevención de involucrarse en una relación de pareja violenta
- Recursos de intervención en casos de violencia de pareja en la comunidad
- La influencia cultural en la violencia de pareja
- Cómo ayudar a un/a amigo/a involucrado/a en una relación de abuso.

### ***Metodología***

El programa consiste en dos sesiones de una hora de duración, o de cuatro sesiones de media hora cada una. A lo largo de estas sesiones se hace uso de un vídeo, hojas de respuesta, grupos de discusión, entrevistas a padres y abuelos, y cuestionarios sobre violencia en la pareja. Asimismo, el programa es implementado por el propio profesorado, previamente entrenado y formado por los autores del proyecto, especialmente en habilidades de afrontamiento ante los posibles casos de violencia que puedan existir.

### ***Evaluación***

Legge (2002) en un estudio con 126 estudiantes de 9º curso (14 años) comparó a aquellos que habían participado en el programa (condición de intervención) con aquellos que no lo hicieron (grupo control). En el post-test, los participantes mostraban un conocimiento de la violencia de pareja significativamente mayor que el grupo control y que en el momento pre-test. Josephson (2002) llevó a cabo un análisis de género con los mismos datos y halló que los chicos puntuaban algo más bajo en conocimiento que las chicas, tanto en el pre-test como en el post-test. Sin embargo, los resultados se desvanecieron tras dos meses de concluido el programa, y no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en comparación con el grupo control.

## **4.5. CONCLUSIONES**

- Existe un extenso número de programas de este tipo que se aplican en Estados Unidos y Canadá, sin embargo, son muy pocos los que se han evaluado empíricamente y menos aún los que lo han hecho con cierta rigurosidad y han publicado sus resultados.
- Los programas escolares de prevención de la violencia en la pareja surgieron a mediados de los años 80 del siglo XX. A menudo venían desarrollados por organizaciones que atendían a víctimas de la violencia en la pareja o a niños que habían sido abusados o maltratados.

- La población objetivo suele ser la adolescencia temprana (entre 6º-7º y 12º curso). Esta edad resulta idónea para favorecer en ellos la elección de una pareja respetuosa en vez de optar por una relación caracterizada por la violencia, el conflicto y el abuso. Muchos adolescentes comienzan a tener sus primeras relaciones, empiezan a desplazar el vínculo emocional de los padres a los iguales y comienzan a conquistar su autonomía. Éste es el momento idóneo para dispensarles de todos los recursos necesarios para que puedan vivir relaciones saludables.
- Entre los objetivos que pretenden estos programas encontramos una amplia variedad de conocimientos, actitudes y desarrollo de habilidades ofertados. La meta última suele ser evitar o reducir la violencia en la pareja (tanto la agresión como la victimización, aunque esta última no es tan abordada) y favorecer las relaciones saludables y basadas en el respeto. Asimismo, el cambio de actitudes hacia la violencia se ha convertido en un objetivo principal a conseguir. Con el fin de alcanzar dichas metas se siguen objetivos intermedios como los siguientes: enseñarles lo que es la violencia en la pareja, por qué ocurre, qué hacer si ocurre, darles a conocer recursos de la comunidad a los que acudir, y enseñarles habilidades para la resolución de conflictos, de comunicación y de pensamiento crítico. Muchos de los objetivos se solapan con los de aquellos destinados a la prevención de la agresión sexual (ej. “promover las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres” o “cuestionar los estereotipos de género y las actitudes sexistas que perpetran la violencia en la pareja”). De hecho, como hemos visto, muchos programas tratan ambas problemáticas.
- Para alcanzar los mencionados objetivos los programas presentan diversos contenidos, pero por lo general responden a los siguientes: las relaciones saludables; el control y el poder en las relaciones; las primeras señales de abuso; la desigualdad de género; los roles y los estereotipos de género; la representación de la violencia y del género en los medios de comunicación y, en concreto, en los anuncios publicitarios; las dinámicas de agresión y acoso escolar (“bullying”); las habilidades de comunicación; afrontar la presión de los iguales; el acoso sexual; afrontar la decepción y la ira de una forma no violenta; y los recursos comunitarios para los agresores y las víctimas de la violencia en la pareja.
- Los métodos de presentación preferidos son los interactivos. Atrás quedaron los programas de carácter didáctico en los que simplemente se les impartían contenidos sin requerir de ellos práctica alguna. Gottfredson (1997) y Walters y cols (2000) ya advirtieron de la menor eficacia de los métodos de enseñanza didácticos, máxime si estos se centraban en causar miedo a los adolescentes con la finalidad de que evitaran involucrarse en relaciones de pareja abusivas. Al hacer uso de métodos interactivos se consigue tanto captar la atención de los adolescentes como ofrecerles una oportunidad

única para el desarrollo de las habilidades. Algunas de las técnicas que hemos visto en los programas son: juego de roles, vídeos, escritura de guiones o cartas, elaboración de pósteres, grupos de discusión, etc. Desde mediados de los 90 han proliferado los programas conducidos por otros estudiantes (ej. “Esperando Respeto: un Programa Educativo de Iguales”, o “Formando olas”). Estos programas parten de la creencia de que los adolescentes están más receptivos a la información que proviene de sus iguales y que el material está más ajustado y es más relevante a sus propias experiencias. Estos modelos entrenan a jóvenes estudiantes para que presenten material sobre violencia en la pareja a otros estudiantes más jóvenes, a veces haciendo uso de la representación teatral.

- En los últimos años ha surgido un interés por analizar las diferencias de género en las evaluaciones de los programas. Diversos investigadores han comprobado que las chicas tienen más conocimientos que los chicos antes de comenzar el programa y aprenden más, y una vez finalizado, presentan mayor cambio actitudinal y una mayor resistencia a la presión de los iguales.
- Las distintas necesidades y líneas base de chicos y chicas han llevado a algunos programas a presentar ciertos talleres por separado (ej. “Adolescentes Seguros: Poderosas alternativas a la violencia”). De este modo, se podría ajustar el aprendizaje de unos y otras, pero esto siempre debería completarse con una discusión conjunta sobre esos talleres con el fin de aproximar puntos de vista y fomentar las relaciones igualitarias basadas en el respeto al otro sexo, que es por lo que en definitiva se aboga.
- En lo que respecta al entrenamiento a los profesores, este varía desde programas que no imparten entrenamiento hasta los que aportan 20 horas. El contenido del mismo trata sobre información con respecto a la violencia en la pareja, componentes específicos del programa y cómo dirigirse a los jóvenes que han sido víctimas o han agredido a su pareja.
- Menos de la mitad de los programas ofrece sesiones informativas para los padres. Parece, pues, que no se involucra demasiado a los progenitores, cuando se sabe la poderosa influencia que ejercen sobre sus hijos y cómo ellos podrían potenciar y, lo que es más importante, mantener los resultados beneficiosos conseguidos por el programa. En aquellos programas en los que sí se tienen en cuenta, el contenido sobre el que se les informa versa sobre la violencia en la pareja y cómo ayudar a sus hijos cuando sufren esta problemática.
- En lo que respecta a la orientación utilizada, la cognitivo-conductual suele ser la escogida por la mayoría. Diversas revisiones y meta-análisis están de acuerdo en que los programas conductuales o cognitivo-conductuales son los más eficaces. En concreto,

los basados en el desarrollo de habilidades sociales con instrucciones cognitivo-conductuales. En ellos se pretende que se modifiquen las creencias, atribuciones y respuestas conductuales ante situaciones-problema en las que puede surgir la conducta violenta. Con el entrenamiento en habilidades sociales se le da la oportunidad al estudiante de optar por la alternativa más adecuada ante una situación de conflicto. Se le entrena en cómo pensar respuestas alternativas, a valorar las consecuencias de cada posible acción que tome y finalmente se le entrena en implementar la solución escogida y valorarla posteriormente (Gottfredson, 1997).

- A la hora de evaluar el programa para determinar su eficacia encontramos que la mayoría de los programas mejora los conocimientos sobre la dinámica de la violencia en la pareja y sobre lo que habría que hacer para evitar este tipo de relaciones. A pesar de que el conocimiento y las habilidades para desarrollar relaciones saludables son el enfoque de muchos programas, son pocos los que evalúan estos aspectos. Normalmente, aparecen combinados los resultados de evaluación sobre las actitudes que justifican la violencia y las conductas de abuso emocional, físico y sexual en las relaciones de pareja. El gran reto de los programas parece ser el cambio de actitudes. A menudo éste no sucede hasta el segundo año de intervención, en el caso de las adolescentes, y hasta el tercero en el caso de los adolescentes varones. Esto explica que muchas evaluaciones que no llevan a cabo seguimientos fracasen a la hora de detectar cambios en las actitudes.
- En los programas de prevención primaria se suele medir tanto el cambio de actitudes como el grado de conocimientos alcanzado. Sin embargo, pocos miden un cambio en la conducta, ya que se parte de la base de que un cambio actitudinal y en el conocimiento conducirán a un cambio conductual. Curiosamente, no todos los programas que miden el cambio conductual obtienen diferencias estadísticamente significativas con respecto al grupo control. Los que sí que las hallan suelen ser las intervenciones más duraderas como el programa “Citas seguras” (*Safe Dates Project*) o el “Proyecto de Relaciones entre los jóvenes” (*Youth Relationships Project*). Por el momento, y en la mayoría de los programas, desconocemos si los cambios producidos en conocimientos y actitudes serán duraderos y si efectivamente influirán positivamente en la conducta de los adolescentes y, en definitiva, en sus futuras relaciones de pareja.

A continuación presentamos una tabla resumen (Tabla 12-I y 12-II) de todos los programas revisados con sus principales componentes analizados.











# **CAPÍTULO V. LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES EN ESPAÑA**

## **5.1. INTRODUCCIÓN A LA CLASIFICACIÓN**

Los programas de prevención de violencia de pareja destinados a población adolescente son de muy reciente tradición, en concreto datan todos ellos de esta década pasada. Sin duda, la ley 1/2004 de Protección Integral contra la Violencia de Género ha motivado su proliferación cuando expone que la prevención de la violencia contra la mujer debe enfocarse hacia sus causas primarias, tanto desde la sensibilización e información a todos los ámbitos de la sociedad con el fin de evitar su tolerancia y combatir sus mitos y creencias que la sustentan, como desde el ámbito educativo ofreciendo una educación no sexista e igualitaria y una formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos mediante el desarrollo de habilidades alternativas y contrarias al ejercicio de la violencia.

La práctica totalidad de los programas españoles existentes están dirigidos a población escolar general, principalmente secundaria, si bien existen numerosas iniciativas para educación primaria, éstas últimas no serán mencionadas por no ser objeto de esta tesis doctoral.

La pretensión a lo largo de este capítulo en un primer momento, y a modo introductorio, es analizar cuáles son las características generales de estos programas, para pasar a analizar programa a programa los aspectos más relevantes: fundamentación teórica en la que se basan, población a la que se dirigen, meta y objetivos que se proponen, contenidos trabajados y metodología seguida, y finalmente, si se ha llevado a cabo evaluación y la rigurosidad de la misma.

## **5.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS PROGRAMAS**

### **5.2.1. Fundamentación teórica**

La totalidad de los programas españoles, a diferencia de lo que ocurre con los extranjeros, son de amplio espectro. Esto implica que no se centran exclusivamente en la violencia en la pareja, sino que trabajaban aspectos diversos como: la desigualdad de género (discriminación laboral, lenguaje sexista, identidad sexista, etc.), la identidad psicosexual, el acoso escolar, los derechos humanos, la violencia en la sociedad actual, las adicciones, y la violencia de pareja. Sin embargo, todo el peso recae en la desigualdad de género, puesto que la totalidad de los programas españoles se fundamentan en la perspectiva feminista y recordemos que para ésta la desigualdad de género es la principal causa explicativa de la violencia ejercida por el hombre hacia la mujer.

La mayoría de los programas, fundamentados en la perspectiva feminista, complementan ésta con teorías de tipo psicosocial que promueven el desarrollo de habilidades de comunicación, gestión de conflictos y manejo de la ira como herramientas fundamentales en la prevención de la violencia de pareja. Sin embargo, existen sectores más radicales desde esta perspectiva feminista que rechazan incorporar componentes como el entrenamiento en habilidades porque cree que entrenar este aspecto implica que se está culpabilizando a la víctima, como si fuera un déficit en habilidades de comunicación lo que causara la agresión de su pareja.

Asimismo, los programas españoles consideran que la prevención de la violencia contra la mujer debe contextualizarse en un marco mucho más amplio que va incorporando aspectos como la educación en valores y para la paz, la prevención de la violencia general, y la promoción de las relaciones saludables entre los iguales. Deducimos que la explicación a este modo de proceder es que el desarrollo de una actitud intolerante con todo tipo de violencia, así como el desarrollo de habilidades promotoras de relaciones saludables también tendrán un efecto preventivo y beneficioso en la lucha contra la violencia hacia las mujeres.

En resumen, la coeducación, la educación afectivo-sexual como guía en el proceso de conformación de la identidad del alumnado, y la educación en valores y para la paz serán el marco de trabajo que guiará los programas que se desarrollen.

### **5.2.2. Población objeto**

La totalidad de los programas son escolares y están dirigidos a población general y en su mayoría a secundaria. Tan sólo existen escasas iniciativas, promovidas por Ayuntamientos u organismos oficiales, que desarrollan programas para población en situación de riesgo, como adolescentes testigos de violencia interparental o víctimas de abuso intrafamiliar. Sin embargo, tampoco se contemplan otros factores de riesgo de los vistos en anteriores capítulos, y que también son relevantes a la hora de hablar de población en situación de especial vulnerabilidad de involucrarse en relaciones de abuso.

### **5.2.3. Meta última**

La meta última para algunos programas de amplio espectro es fomentar una cultura de paz en la que prevalezcan los derechos humanos y nadie sea discriminado por su sexo, raza, religión o cultura. Sin embargo, para la gran mayoría, las principales metas son promocionar las relaciones saludables entre iguales y de pareja, y evitar involucrarse en relaciones abusivas o escapar a tiempo de ellas.

### **5.2.4. Objetivos**

Entre los principales y más prevalentes objetivos encontramos los siguientes:

- Proponer al alumnado imágenes alternativas de modelos de masculinidad no asociados a la conducta violenta y sí asociados a la educación sentimental
- Favorecer el desarrollo de una identidad libre de estereotipos y roles tradicionales de género
- Hacerles tomar conciencia de la desigualdad entre sexos existente en los diversos ámbitos y desarrollar una actitud crítica (escolar, medios de comunicación, laboral, conciliación vida familiar y laboral, lenguaje, etc.)
- Darles conocimientos sobre la violencia de género, los tipos de violencia y sus consecuencias personales y sociales, y los recursos de atención a víctimas de violencia de género por parte de la pareja
- Ofrecer una educación afectivo-sexual libre de estereotipos, mitos y tabúes que favorezca su realización personal en aquello que quieran ser y deseen hacer, siendo respetuosos consigo mismos y con los demás
- Entrenarlos en habilidades sociales, de comunicación, de manejo de la ira y de gestión de conflictos
- Favorecer una actitud intolerante con cualquier forma de abuso y de discriminación
- Instarlos al autoconocimiento como paso previo a la potenciación de su autoestima.

### **5.2.5. Contenidos**

Entre los contenidos más frecuentes encontramos los siguientes:

- Las habilidades sociales, de comunicación y de resolución de conflictos
- La desigualdad de género
- El autoconocimiento y la autoestima
- Las agresiones, acoso y abuso sexual
- La educación afectivo- sexual
- Características de una relación de abuso frente a una saludable y respetuosa
- El acoso escolar
- La violencia general y cotidiana.

### **5.2.6. Metodología**

La metodología es eminentemente dinámica, participativa e interactiva, se pretende que el propio adolescente adquiera conocimientos básicos y module sus actitudes a través de ejercicios dinámicos que confronten sus prejuicios y mitos de partida. Un ejemplo de esta metodología, y que ha sido utilizada frecuentemente por los autores españoles, es el *aprendizaje cooperativo* que proporcionan los grupos de discusión de carácter heterogéneo en cuanto a sexo y actitud hacia la violencia. Se trata de una experiencia educativa en la que chicos y chicas cooperan en torno a objetivos compartidos desde un estatus de igualdad. La

finalidad de este tipo de dinámica es la de favorecer la igualdad entre chicos y chicas, y así conseguir que las actitudes intergrupales mejoren.

El papel activo de todo el proceso recae en el alumnado y el monitor, que a modo de guía trata de favorecer la expresión emocional y reflexión del alumnado, y modela relaciones respetuosas, igualitarias y libres de cualquier tipo de estereotipos.

Las técnicas utilizadas son muy variadas, desde la lectura de textos, análisis de lenguaje, canciones, medios de comunicación, búsqueda de información, debates, videofóruns, representaciones teatrales, diseños de campañas informativas, murales o cómics, hasta técnicas vivenciales como la expresión corporal, la relajación o ejercicios de confianza y cohesión grupal. El debate entre iguales favorecerá la adopción de perspectivas y su progreso en un razonamiento moral basado en el respeto a los derechos humanos.

Respecto a la segregación por sexos, algunos autores la contemplan si bien son minoría. Así por ejemplo, Barragán y cols (2001) abogan por un espacio segregado por sexos ya que consideran que ofrece una serie de ventajas para las chicas, entre las que se encuentra aumentar su satisfacción y presentar aspiraciones educativas superiores (Lee y Marks, 1988 citado en Barragán y cols., 2001). Estos autores consideran que la segregación fomenta la autoestima y la identidad sexual, amplía el espectro de las cualificaciones personales y profesionales, y aumenta su conciencia política sobre los temas antisexistas para intentar modificar los modelos sexuales socialmente elaborados.

En cuanto al entrenamiento de monitores y profesorado tan sólo se contempla en tres de los 20 programas revisados. Los que lo hacen, abogan por dotar a estos profesionales con conocimientos sobre violencia de género, sobre las características evolutivas de la adolescencia, y sobre los materiales, así como con estrategias para identificar e intervenir en casos de adolescentes involucrados en relaciones de pareja violentas.

Finalmente, y en lo que respecta a si se incorporan sesiones informativas para los padres, tan sólo en uno de los programas dirigidos a población general se incluye su implicación.

### **5.2.7. Evaluación**

La evaluación es sin duda la asignatura pendiente de los programas españoles. La gran mayoría no cuenta con evaluación, a lo sumo se diseñan cuestionarios ex profesos para que el profesorado o monitor pueda llevar a cabo una evaluación del proceso y del resultado de lo aprendido por el alumnado, o relatan las creencias y mitos que de partida presentaba el grupo de adolescentes. Sin embargo, no existe una evaluación rigurosa en la que se contemplen diseños pre-test y post-test con grupo control. En concreto, de los 20 programas revisados tan sólo cuatro cuentan con evaluación y de éstos sólo uno de ellos, el de Díaz-Aguado (2002), utiliza un diseño pre-test y post-test con grupo control, si bien no evalúa ni el cambio en las



tasas de perpetración o victimización de violencia de pareja ni una modificación de la intención conductual ante supuestos prácticos.

### **5.3. CLASIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES EN ESPAÑA: PROGRAMAS DE AMPLIO ESPECTRO**

#### **5.3.1. Población general**

**“La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la educación”. Díaz Aguado, 2002**

##### ***Fundamentación teórica***

María José Díaz-Aguado siguiendo a Bronfenbrenner (1979) y Belsky (1980) propone un modelo ecológico para comprender la violencia de género donde se analicen el microsistema, (especialmente la familia), el mesosistema (los contextos de la persona), el exosistema (estructuras sociales que le influyen, como por ejemplo los medios de comunicación), y el macrosistema (los valores culturales). Este tipo de análisis permite relacionar la realidad de la violencia contra las mujeres como algo que se da en un contexto general y se concreta en unas relaciones afectivas y sexuales (Oliver y Valls, 2004).

##### ***Población objeto***

Se trata de un programa escolar dirigido a población general y a la etapa educativa de secundaria.

##### ***Meta y objetivos***

La meta última de este programa es promover las relaciones saludables entre iguales adolescentes, sean de pareja o no. El programa se sirve de los siguientes objetivos para perseguir dicha meta:

- Comprender que todos somos absolutamente iguales independientemente de la raza, sexo, condición física o religión
- Comprender que las raíces del sexismo se encuentran en la discriminación general, es decir, el sexismo es una forma de discriminación más
- Desarrollar empatía por quien sufre discriminación
- Desarrollar una actitud crítica hacia el lenguaje y los medios de comunicación
- Comprender los efectos negativos de los estereotipos de género presentes en los medios de comunicación sobre el autoconcepto y la autoestima
- Superar los estereotipos sexistas que justifican la violencia del hombre en vez de condenarla
- Reconocer la universalidad de los derechos y la dignidad de cualquier persona

- Comprender la reciprocidad existente entre derechos y deberes
- Sensibilizar sobre los frecuentes conflictos entre los derechos humanos en la vida cotidiana
- Desarrollar procedimientos de toma de decisiones en situaciones de conflicto moral basados en la reflexión, comprensión de los Derechos Humanos y el diálogo
- Rechazar toda forma de violencia por su naturaleza destructiva
- Comprender el error que supone atribuir la violencia a una única causa
- Comprender el proceso por el cual la violencia genera violencia
- Desarrollar habilidades para analizar críticamente los episodios de violencia
- Conceptuar como violencia no sólo la física, sino también la psicológica, comprendiendo la naturaleza destructiva de ésta
- Desarrollar la empatía y solidaridad hacia las víctimas de la violencia
- Aplicar los esquemas anteriormente mencionados a la vida cotidiana y prestar especial atención al sistema escolar
- Aprender a afrontar una situación de acoso escolar: aprender a detectarlo, a decir no, a pedir ayuda y a no sentirse culpable
- Establecer vínculos sociales no violentos
- Adquirir habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia
- Enseñar al alumnado los primeros indicios o manifestaciones del abuso y cómo éste evoluciona
- Dar a conocer al alumnado las características de las familias donde existe violencia contra la mujer
- Enseñarles a emplear distintas fuentes de información
- Enseñarles a organizar la información y a favorecer el aprendizaje significativo
- Enseñarles a trabajar en equipo
- Experimentar con el papel de experto en un tema especializado
- Promover en el alumnado una identidad no sexista y no violenta
- Desarrollar en el alumnado habilidades de comunicación (escucha activa, respeto de turnos, expresión de opinión y sentimientos, inclusión en los razonamientos propios los esgrimidos por otros,...)
- Desarrollar en el alumnado habilidades sociales a través del modelado del profesorado, del feedback y las oportunidades prácticas
- Desarrollar en el alumnado habilidades para la resolución de conflictos (pensar con calma, negociar y dialogar).

### **Contenidos**

- Tema 1: “La construcción de la igualdad”: democracia es igualdad (2 sesiones)

- Tema 2: “La detección del sexismo en el lenguaje y en los medios de comunicación” (2 sesiones)
- Tema 3: “La construcción de los derechos humanos en el ámbito público y privado” (3 sesiones)
- Tema 4: “Favoreciendo una representación de la violencia que ayude a combatirla” (2 sesiones)
- Tema 5: “La prevención de la violencia contra la mujer” (3 sesiones)
- Tema 6: “La investigación cooperativa” (3 sesiones)
- Tema 7: “La construcción de una identidad no sexista y no violenta” (1 sesión).

### ***Metodología***

En este programa se vela porque la relación entre profesorado y alumnado sea próxima y democrática, en la que se le otorgue un papel activo al alumnado. Esto va a posibilitar una educación en valores democráticos donde participarán de las normas sociales que rigen la vida en común a través de relaciones estrechas de naturaleza informal.

El programa consta de siete temas correspondientes a 16 sesiones implementadas por el profesorado ordinario del centro.

Las técnicas y actividades utilizadas y propuestas en este programa son las exposiciones, el videofórum, el juego de roles para el entrenamiento en habilidades, los debates o discusiones, los grupos de discusión en los que se favorezca el aprendizaje cooperativo, el diseño de campañas publicitarias para la prevención de la violencia de pareja entre adolescentes, y finalmente, trabajos de investigación en grupos heterogéneos.

Las exposiciones versan sobre la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 por Naciones Unidas, la progresión de la violencia de pareja en frecuencia y gravedad, los mitos sobre la violencia en la pareja, el ciclo de la violencia, y finalmente, el significado de la adolescencia y la construcción de la propia identidad.

El videofórum se realiza a partir de material audiovisual con contenidos como la discriminación que la mujer sufre en la publicidad; otros mensajes publicitarios que promueven la igualdad entre sexos (la igualdad de oportunidades en el mercado laboral, la planificación familiar y las responsabilidades familiares compartidas); la discriminación por razón de sexo, orientación sexual, raza o condición social; la Declaración de los Derechos Humanos; el ciclo de la violencia genérica que causa odio y destrucción; y finalmente, la violencia de género en una pareja adulta.

Los trabajos de investigación a partir de grupos heterogéneos versan sobre una de las siguientes temáticas: la evolución de las diferencias de poder entre hombres y mujeres a lo largo de la historia; estudio de la violencia existente en el instituto, analizando la influencia de género y elaborando propuestas para erradicarla; análisis de la imagen que la publicidad

presenta actualmente del hombre y la mujer; representación del agresor y de la víctima en las noticias sobre abuso (informativos, noticias y series de televisión); análisis de las campañas publicitarias preventivas de violencia de pareja; y estudio sobre el respeto de los Derechos Humanos del hombre y de la mujer en el mundo actual.

Los debates y discusiones en la clase tienen lugar una vez que existe un clima de confianza entre el monitor y el alumnado. Esta actividad será utilizada como una oportunidad para favorecer el entrenamiento en habilidades de comunicación y la autorrevelación de experiencias personales del propio alumnado. El procedimiento que se sigue en estos debates es proponer un tema conflictivo que origine diferentes perspectivas, cuidando que la discusión se adecue al nivel de abstracción del alumnado.

Los grupos de discusión de carácter heterogéneo en cuanto a sexo, rendimiento, nivel de abstracción y actitud hacia la violencia, tratan de favorecer el aprendizaje cooperativo. La clase se estructura en subgrupos heterogéneos de entre cuatro y seis alumnos y se nombra un representante que recaba la información proporcionada por cada miembro del grupo. Estos grupos trabajan en torno a los siguientes temas: lenguaje no sexista, los derechos humanos, la violencia, el acoso escolar, propuestas para erradicar la violencia en clase, la violencia contra las mujeres, y la construcción de una identidad libre de estereotipos y no violenta. Se trata, pues, de una experiencia educativa en la que chicos y chicas cooperan en torno a objetivos compartidos desde un estatus de igualdad. Proporciona un mayor nivel de interacción entre el alumnado de características diferentes, por lo que es un procedimiento compensador de situaciones de privación social al garantizar que todos interactúen. Finalmente, hemos de mencionar que este procedimiento dota al alumnado con experiencias de responsabilidad y solidaridad: las primeras, porque en ocasiones han de responsabilizarse de una tarea concreta para que la grupal llegue a buen término, y se les otorga el papel de expertos lo que ofrece un creciente protagonismo a su propio aprendizaje; y las de solidaridad, porque en este contexto se da la conducta de solicitar y ofrecer ayuda, de modo que mejora el repertorio social y se desarrolla la sensibilidad socioemocional y la solidaridad.

En definitiva, intenta construir igualdad promocionando la mejora de las actitudes intergrupales, dado que una de las causas más importantes de la violencia contra las mujeres son las diferencias en estatus y poder entre sexos.

### ***Evaluación***

Díaz-Aguado (2002) a partir de una muestra de 601 alumnos de diversos institutos de Madrid conformó un diseño pre-test y post-test, con un grupo experimental y otro control, tratando de favorecer la homogeneidad de partida.

En lo que respecta a los resultados extraídos del alumnado a partir de cuestionarios y entrevistas encontramos que, por un lado, en el grupo experimental, en el momento post-test al compararlo con el pre-test, se redujo su riesgo tanto de sufrir como de ejercer violencia.

Este resultado se concluyó a partir de la adecuada conceptualización de la violencia por parte de este grupo (reconociendo su naturaleza destructiva y rechazando la violencia como medio para resolver los conflictos), y el desarrollo de habilidades alternativas. Asimismo, el grupo de intervención desarrolló la tolerancia en todos sus componentes (cognitivo, emocional y conductual) con grupos hacia los que antes había manifestado intolerancia; y mostró empatía y comprensión hacia los Derechos Humanos, favoreciendo la adopción de perspectivas y la aplicación de éstas en situaciones de conflicto de Derechos.

Por otro lado, en el grupo experimental al comparar sus resultados con los del grupo control, se halló una superación de las creencias sexistas y de la justificación de la violencia. Del mismo modo, se encontró un mayor conocimiento sobre la discriminación y sobre la violencia de género a lo largo de la historia y en la actualidad en ambos sexos; y un mayor desarrollo de una imagen o identidad coherente con la sensibilidad emocional en chicos y en chicas, especialmente en ellos, debido a las diferencias inicialmente observadas y atribuidas a la incompatibilidad entre dichas cualidades y la identidad masculina tradicional. Finalmente, se observó una identidad sexual menos sexista en el ámbito de lo privado (evaluado este último dato en 27 adolescentes en situación de riesgo mediante una entrevista).

En lo que respecta a los datos extraídos del profesorado respecto a la valoración que hicieron del impacto del programa sobre el alumnado, encontramos que estos afirman que las sesiones favorecen el desarrollo en los jóvenes de su capacidad de comunicación y cooperación; de su empatía; de su interés por el aprendizaje; de su tolerancia; y que, en definitiva, favorecen la prevención de la violencia. Asimismo, el profesorado considera que este programa mejora las relaciones que se establecen en la escuela, al favorecer la cohesión del grupo, la integración de todos y la mejora de la relación profesor-alumno. Sin embargo, las únicas relaciones que no mejoraron fueron las de los chicos con otros chicos. La autora interpreta este resultado como que los chicos, antes de la implementación del programa, utilizaban las actitudes sexistas y la justificación de la violencia para mejorar su cohesión con el grupo, pero debido al impacto del programa se vieron privados de ellas. La autora propone que para evitar este efecto contraproducente los profesores tienen que intentar que los chicos no vean los objetivos del programa como una pérdida para ellos, sino todo lo contrario, que les ofrece alternativas. Del mismo modo, el profesorado establece que las diversas sesiones ayudan a superar el sexismo y las condiciones que conducen a la violencia y mejoran la capacidad de comunicación y cooperación del alumnado. Este resultado es calificado por el profesorado como de gran relevancia, dado que son condiciones básicas para establecer relaciones basadas en el respeto y contrarias al sexismo y a la violencia.

En cuanto a la valoración que el profesorado ha hecho del impacto del programa en ellos mismos observamos que estos consideran que les ha beneficiado al mejorar su

competencia general, puesto que ahora conocen mejor al alumnado y responden mejor a sus necesidades; ha mejorado su actitud hacia ellos; han conseguido hacer las clases más significativas y motivadoras; se han desarrollado en ellos valores y actitudes contrarias a la violencia; han desarrollado su propia tolerancia, han aprendido a adaptar con eficacia la educación a la diversidad; y han conseguido abordar temas difíciles de trabajar, como el de la violencia.

Finalmente, y en lo que respecta a la valoración que el profesorado ha hecho de los materiales que componen el programa, encontramos que estos califican el papel de los documentos audiovisuales como de gran valía y eficacia para ayudar al alumnado a superar el sexismo y la violencia, y de las actividades sobre la prevención de la violencia contra la mujer como más significativas que las que tratan sobre el sexismo. En este sentido, el profesorado opina que al alumnado le motiva más las actividades que tratan sobre la sensibilización hacia la violencia que las que tratan temas de sexismo e igualdad.

**“¿Todo por amor?: una experiencia educativa contra la violencia a la mujer”.**  
**Sanchís, 2006**

#### ***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en la perspectiva feminista y en el enfoque psicosocial.

#### ***Población objeto***

Se trata de un programa escolar dirigido a educación secundaria.

#### ***Meta y objetivos***

La meta última de este programa es promover la igualdad entre sexos, el autoconocimiento, la aceptación personal, así como una sexualidad y unas relaciones entre iguales y de pareja saludables. Los objetivos que se persiguen para la consecución de dichas metas son:

- Desarrollar la autonomía emocional, corporal, sexual, profesional y mental, es decir, fomentar el conocimiento del propio cuerpo, de las capacidades, deseos e intereses propios en las chicas
- Analizar la educación afectivo-sexual proveniente del entorno más inmediato (padres, comunidad y escuela)
- Concienciar de que la sexualidad libre y placentera es un derecho de todos
- Analizar críticamente y tomar conciencia de las diferencias entre las expectativas sexuales y de relación que tienen los chicos frente a las chicas
- Conocer y reflexionar críticamente sobre la visión del amor que nos transmiten las revistas femeninas, los cuentos infantiles y las canciones de amor (mitos amorosos)

- Tomar conciencia de su guión de vida o de sus expectativas de relación de pareja y de tipo sexual, y de la necesidad de re-actualizarlo cuando éste no nos conduce a la felicidad
- Asumir el cuidado de uno mismo y aprender a escuchar nuestras propias necesidades
- Reflexionar acerca de los distintos modelos de pareja que existen y sobre el papel de la independencia en esa relación
- Reconocer la importancia de la seguridad afectiva y la libertad en una relación de pareja
- Identificar y desechar los falsos mitos sobre la sexualidad y las creencias estereotipadas sobre las relaciones, y conocer su relación con la victimización sexual
- Ayudarles a practicar formas de decir “no” a las presiones para tener relaciones sexuales
- Adquirir la habilidad de decidir conscientemente en situaciones comprometidas sexualmente asumiendo riesgos
- Aprender a identificar las estrategias de presión social
- Comprender que existe una ética de la sexualidad
- Promover las relaciones saludables entre ellos
- Conocer el relativismo cultural que existe con respecto a la sexualidad
- Saber diferenciar una práctica sexual ética de la que no lo es
- Desechar mitos sobre la penetración anal
- Acabar con los prejuicios hacia el colectivo de gays y lesbianas desde las emociones
- Poner en cuestión el concepto “normalidad” aplicado a la opción sexual
- Identificar los mitos sobre la masturbación femenina y aprender a valorarla
- Familiarizarse con la fisonomía y fisiología de los genitales femeninos
- Concienciarse de la represión que existe hacia el placer de la mujer y de la necesidad de hacerlo prevalecer como el del hombre
- Evitar involucrarse en una relación de abuso físico, psicológico o sexual
- Identificar a tiempo a una persona potencialmente peligrosa
- Fomentar el autoconocimiento: evidenciando expectativas y proyectos de vida
- Conocer los conceptos de meta y de valor y aprender a identificar la meta a corto y largo plazo, y reflexionar sobre la importancia que tienen ambos conceptos para nuestra vida
- Identificar si la persona que me gusta o quiero como mi pareja comparte mis valores fundamentales

- Comprender la importancia de no renunciar a aquello que para nosotros es importante como son nuestros valores
- Comprender por qué algunas mujeres se mantienen en relaciones de abuso
- Analizar el tratamiento informativo que se le da al maltrato
- Conocer qué es el acoso escolar, a cuántos les afecta, y qué lo motiva
- Aprender a combatir las presiones de la identidad masculina y tomar conciencia de que éstas existen y de lo dañinas que son
- Evidenciar la doble jornada femenina
- Aprender a valorar el trabajo doméstico y a darle la categoría de ocupación laboral
- Analizar las expectativas profesionales del alumnado y su concepción sobre el prestigio profesional
- Analizar la realidad laboral diferencial entre hombres y mujeres y desarrollar una actitud crítica hacia esta situación tanto en chicos como en chicas
- Concienciar al alumnado de la dificultad de conciliar vida familiar y laboral y de la importancia de compartir tareas entre hombres y mujeres
- Analizar el papel del Estado de Bienestar y comparar el español con el de otros países como Suecia
- Analizar desde la perspectiva de género los conceptos “prestigio social” y “prestigio profesional”
- Comprender cómo la ausencia de modelos femeninos de prestigio influye negativamente en las aspiraciones de las chicas adolescentes
- Comprender que la estructura de las familias está cambiando y que lo importante es que las nuevas familias se construyan en base a principios de igualdad y respeto
- Aprender a valorarse a uno mismo
- Aprender a valorar las cualidades prototípicamente femeninas como la del “cuidado del otro”
- Comprender la diferente interpretación que hacemos de la ira según provenga de un chico o de una chica. A la chica se la tilda de ‘histérica’ y al chico de persona que sabe ‘ponerse en su sitio’
- Aprender a manejar la ira en situaciones de conflicto mediante formas no violentas
- Comprender que responder con ira y violencia nunca está justificado
- Identificar estereotipos masculinos y femeninos que aparecen en la publicidad
- Desvelar la comunicación que nos ofrece el lenguaje corporal
- Comprender la influencia de la moda en nuestra autoestima
- Comprender la importancia de contar con una buena autoestima
- Identificar las distorsiones y estereotipos sexistas que minan nuestra autoestima



- Conocer el nuevo modelo de mujer moderna, es decir las características que toda mujer ha de tener para ser feliz y sentirse bien consigo misma y comprender cómo algunos rasgos se alejan de lo prototípicamente femenino como la sumisión, inseguridad, sacrificio por los otros relegando sus necesidades, etc.

### **Contenidos**

#### La sexualidad y las relaciones de pareja:

- Los modelos de educación sexual que recibimos en la escuela y las consecuencias que cada uno de ellos tiene sobre nuestra sexualidad
- Las diferencias en expectativas sexuales y de relación de pareja entre chicos y chicas
- La visión del amor y de la sexualidad que transmiten las revistas femeninas, los cuentos infantiles y las canciones de amor
- Los mitos sexuales
- La habilidad de decir “no” ante la presión sexual
- La habilidad para solicitar tener relaciones sexuales desde el respeto y no desde la coacción
- La penetración anal y la masturbación: mitos y prejuicios
- La tolerancia hacia el colectivo de gays y lesbianas
- Los genitales femeninos
- El relativismo cultural respecto a la sexualidad
- Los distintos tipos de vínculos amorosos: modelo de inclusión, fusional utópico, de interdependencia, de separación, y de soledad
- La habilidad para tomar decisiones en situaciones de conflicto relativas a las relaciones sexuales.

#### La violencia de pareja y entre iguales:

- Indicadores tempranos de una relación de pareja violenta
- Dificultad para las víctimas de malos tratos para abandonar una relación de abuso
- Tratamiento informativo de la violencia de pareja
- El acoso escolar.

#### La violencia contra la mujer y la desigualdad de género:

- El trabajo doméstico: la conciliación de la vida familiar y doméstica
- La discriminación laboral
- Expectativas profesionales diferenciales según sexos
- Los modelos de familia y su evolución
- Los estereotipos de género y su relación con la violencia hacia la mujer.

#### El autoconocimiento y la autoestima:

- Identificación de las expectativas, metas y proyectos de vida

- Teorías del autoconocimiento
- Los estereotipos y roles tradicionales de género en la conformación de la identidad personal
- El autoconocimiento y su vinculación con los rasgos prototípicamente adscritos a un sexo u otro.

Las relaciones entre iguales saludables y no violentas:

- El manejo de la ira en situaciones de conflicto
- Lenguaje verbal y no verbal y la importancia de su coherencia
- Errores en la interpretación del discurso del otro.

**Metodología**

Este programa de educación afectivo-sexual se desarrolla a partir de la asignatura optativa de 4º de la ESO “Papeles Sociales” y es implementado por el propio profesorado durante siete sesiones y en el horario destinado a dicha asignatura.

En este programa se hacen uso de diversas técnicas y actividades como son las representaciones teatrales o dramatización, los debates, la búsqueda de información en equipos de trabajo, la lectura de textos, el análisis crítico de canciones, revistas, noticias y cuentos infantiles, el videofórum, la elaboración de un corto, cumplimentación de cuestionarios de autoconocimiento de las propias relaciones de pareja y visitas a entidades.

En lo que respecta a las dramatizaciones se insta al alumnado a la representación de situaciones prototípicas de solicitud de relaciones sexuales bajo coacción y bajo el respeto, y se les entrena y modela en habilidades tanto de quien toma la iniciativa como de quien responde a las coacciones, a la par que se reestructuran mitos respecto al hecho de que sea la chica quien tome la iniciativa sexual.

En cuanto a la búsqueda de información en equipos de trabajo se lleva a cabo respecto a la anatomía del chico y de la chica, con especial atención a los genitales femeninos, y respecto a la influencia social sobre el conocimiento que tienen en sexualidad.

Sobre la lectura de textos, estos versan sobre los modelos de educación sexual, los distintos tipos de vínculos amorosos, la sexualidad en otras culturas, la presión de la identidad masculina, y el estado de bienestar español frente al sueco.

En cuanto al análisis crítico de canciones, revistas, cuentos infantiles y noticias se insta al alumnado a que descubra las ideas y mitos que transmiten sobre el amor, las relaciones de pareja, la sexualidad, la evolución del modelo de familia tradicional y la violencia de género, y a que analice si esas ideas son diferentes en función del sexo del receptor.

El debate o discusión se utiliza a lo largo de todo el programa. Sin embargo, es especialmente utilizado ante temáticas determinadas como: los mitos sobre la sexualidad y el amor con el fin de conocer la adhesión del alumnado a estos mitos y trabajar por reestructurarlos y flexibilizarlos partiendo del punto en que se encuentren; los mitos respecto

a la masturbación femenina y la influencia negativa de una educación represora; la normalización del abuso que sufren las mujeres víctimas de violencia por parte de la pareja; la conciliación de la vida familiar con la laboral; el manejo de la ira en situaciones de conflicto; y finalmente, los estereotipos de género y su influencia en la conformación de la identidad y la autoestima de los chicos y las chicas.

En el videofórum se analiza la película *Kids* con el fin de debatir respecto a la presión social a la hora de mantener relaciones sexuales y el empleo de cualquier medio, por ilícito que sea, para obtener el fin de tener esas relaciones, y una película sobre acoso escolar, con el fin de analizar el silencio de quienes son testigos del abuso y las motivaciones para ejercerlo.

Finalmente, otras de las actividades llevadas a cabo son la visita al colectivo de gays y lesbianas Lambda con el fin de conocer de cerca lo que supone ser un homosexual y entender que no están fuera de la “normalidad” y así vencer los prejuicios existentes; la redacción del guión de un corto sobre violencia contra las mujeres; y cumplimentar un cuestionario para evaluar la propia relación de pareja con el fin de identificar si presenta rasgos abusivos o si por el contrario es saludable.

### ***Evaluación***

La evaluación no tiene carácter formal, es decir carece de rigor metodológico y es de tipo cualitativo y observacional, atendiendo a las percepciones que la autora ha tenido durante la implementación de las diferentes sesiones en el IES Marjana de Xiva (Valencia). En este sentido, la autora nos descubre las necesidades que la población adolescente presenta respecto a las temáticas planteadas, no así una evaluación de la eficacia del programa presentado.

En lo que respecta a las expectativas sexuales y de relación de pareja se observa de partida en las chicas una influencia muy arraigada del amor romántico: un amor heterosexual, pasional, a primera vista y omnipotente, donde ella adopta un papel pasivo y él aparece como el conquistador o el héroe salvador. Subyace en ellas la idea del amor verdadero, de que un príncipe azul mágicamente transformará la realidad y todo será diferente. Asimismo, y con respecto a la sexualidad, la virginidad se sobrevalora y se considera como una entrega o regalo.

Por su parte, en los chicos se observa que las chicas eran escogidas por su físico, que eran ellos quienes tomaban la iniciativa, les atribuían a ellas la responsabilidad de poner límites en la relación sexual, presumían de su conquista ante los amigos y no deseaban continuar con la relación.

Como conclusión, podemos afirmar que las expectativas de unos y otras son altamente diferentes y estereotipadas debido a una educación también diferencial. En las chicas se han potenciado las emociones y el romanticismo por encima del deseo o el aspecto físico y para ellas la “entrega sexual” es un compromiso, no algo puntual. Por su parte, para los chicos el

amor y el sexo van por caminos diferentes, el sexo es físicamente necesario y es una demostración de masculinidad ante las chicas o ante los amigos. Los chicos son educados para la acción, primero va su desarrollo personal y profesional, después el amor. De todos los sentimientos, el amor sexual es el único que le está permitido al hombre.

En lo que respecta a los mitos sobre la sexualidad y el amor observamos que a priori, antes de implementarse el taller, el alumnado presenta una fuerte creencia ante los siguientes mitos: las agresiones sexuales de los hombres son motivadas por agentes externos como las drogas; las mujeres propician las agresiones sexuales de los hombres; los chicos se aprovechan sexualmente de las chicas cuando tienen la oportunidad; es natural el deseo de redimir al chico del mundo de las drogas porque “el amor lo puede todo”; las mujeres siempre perdonan por amor porque saben que “el amor requiere dolor y sacrificio”; puede haber maltrato en una relación de amor porque amor y violencia pueden ser compatibles; y finalmente, los celos son indicadores de amor.

Sobre las expectativas laborales se observa que las chicas tienen aspiraciones poco ambiciosas. En cuanto al sueldo, ellas asumen que éste será más bajo y se plantean la conciliación trabajo-familia mientras que ellos no. Asimismo, a la hora de elegir empleo, el 69% de las chicas elige el campo educativo como profesión.

Finalmente y en cuanto a la autoestima del alumnado (cómo se ven a sí mismos), a las chicas les cuesta mucho valorarse. Las cualidades prototípicamente femeninas, como son las relacionales, no tienen para ellas importancia, de modo que al ser percibidas como inherentes a la naturaleza femenina no las valoran, puesto que consideran que nacen con ellas y, por tanto, no les han supuesto sacrificio.

**“Educar para previr la violencia de género. Guía para el profesorado de educación secundaria”. Hernández, 2003**

### ***Fundamentación teórica***

La autora del programa parte de una perspectiva feminista, ya que considera que el modo en que entendemos la femineidad y la masculinidad afecta a nuestras relaciones personales, convirtiéndose en caldo de cultivo para la violencia de género. Asimismo, añade a este enfoque otro de carácter psicosocial al dotar de importancia al entrenamiento en habilidades sociales y de resolución de conflictos para promover relaciones saludables entre ambos sexos.

### ***Población objeto***

Se trata de un programa escolar destinado a educación secundaria.

### ***Meta y objetivos***

Entre las metas de este programa encontramos el promover relaciones saludables y respetuosas entre iguales y en la pareja, previniendo así la violencia de género; y potenciar la

igualdad entre sexos instándolos a un amor y una sexualidad saludables. Se persiguen los siguientes objetivos para la consecución de las metas anteriormente mencionadas:

- Aprender que los estereotipos son construcciones impuestas y aprender a superarlos desde la razón y desde la emoción
- Enseñarles a aceptar la singularidad
- Enseñarles a ponerse en el lugar del otro (empatía)
- Dar valor y reconocimiento a las mujeres
- Dar valor y reconocimiento a otras formas de ser hombre
- Desarrollar habilidades de comunicación y de resolución de conflictos
- Aceptación de nuestro propio cuerpo y de los cambios que se producen durante la adolescencia
- Rechazar las expresiones de violencia que se producen en la sexualidad y en el amor
- Presentar una vivencia de los afectos basada en la comunicación y en el intercambio y en espacios de libertad
- Comprender el problema de la violencia en la pareja: cómo surge, el ciclo del abuso y razones por las que se permanece en una relación de abuso
- Desarrollar empatía hacia las víctimas de violencia de pareja.

### ***Contenidos***

- Los estereotipos y roles tradicionales de género
- Las habilidades de comunicación y de resolución de conflictos de manera saludable
- La sexualidad saludable y respetuosa
- La dinámica de una relación de pareja caracterizada por el abuso.

### ***Metodología***

Se trata de un programa no estructurado, si bien se plantean cuatro temáticas fundamentales que recogen recomendaciones y orientaciones pedagógicas para promover relaciones igualitarias entre chicos y chicas y, por tanto, ayudar en la prevención de la violencia de género y posibilitar la resolución de conflictos sin violencia.

El o la monitor/a que implemente este programa ha de desplegar una serie de habilidades que posibiliten la consecución de las metas anteriormente mencionadas, entre ellas que ponga en juego el máximo de autoridad con el mínimo de poder, es decir, que el alumnado entienda que somos capaces de ponernos en su lugar y que se actúe para ayudarles a crecer en confianza; que el monitor dé muestras de su propia singularidad siendo capaz de hablar de sus sentimientos, pidiendo aquello que necesite; debe mostrar la misma atención a chicas y chicos; seleccionar materiales en los que no aparezcan estereotipos de género y si lo hacen ser críticos respecto a éstos; debe reforzar a aquellos chicos que no asuman como propio el rol de masculinidad tradicional; cuidar el uso del espacio para que chicos y chicas hagan un

uso equitativo del mismo, por ejemplo dándoles la oportunidad de que roten en ese espacio utilizado durante el recreo; debe valorar y respetar las diferencias físicas, hacer visible lo que cada persona puede aportar; acoger las propuestas del alumnado para que se sientan protagonistas y partícipes; y enseñarles que es fundamental aprender a decir lo que uno piensa y siente tanto en las relaciones de pareja como en relación a su sexualidad.

A lo largo de los diferentes contenidos a trabajar se utilizan una serie de técnicas y actividades: el análisis de los medios de comunicación como transmisores de estereotipos y roles tradicionales de género; análisis del lenguaje sexista a partir de diversos textos; debates sobre lo que aporta el trabajo doméstico, los mitos de la sexualidad, la comunicación afectiva y sexual en una relación de pareja, y sobre la maternidad y su vinculación con la feminidad o el ser mujer; el juego de roles para el entrenamiento en mediación, habilidades de comunicación y de resolución de conflictos, y para la expresión del afecto en los chicos como forma de contravenir la masculinidad tradicional; videofórum sobre la dinámica y el ciclo de una relación de pareja violenta; estrategias para el manejo de la frustración y la ira; búsqueda de información sobre personajes femeninos que hayan hecho una importante contribución, sobre el movimiento obrero y el feminista, personajes varones que dieran muestras de un modelo de masculinidad alejado del tradicional, y sobre el impacto del modelo de masculinidad violenta en la historia de la humanidad; trabajo cooperativo a partir de grupos mixtos (chicos y chicas) en el que compartan tareas prototípicamente adscritas a uno y otro sexo; y finalmente, exposiciones teóricas breves que sirvan de apoyo a las dinámicas planteadas.

### ***Evaluación***

No se describe evaluación de este programa.

**“Programa para la prevención de la violencia de género entre adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo en Huelva”. Hernando, 2007**

### ***Fundamentación teórica***

Hernando (2007) considera que la causa principal de la violencia de género es la desigualdad entre sexos (perspectiva feminista). En este sentido, y como ya hiciera Alberdi (2005), considera que la prevención de todas las formas de violencia de género comienza por la educación en igualdad. Esto implica que todo programa deberá informar y educar al adolescente para que sepa que en ningún caso es normal la agresión, que el respeto y la valoración mutua en una pareja es un prerrequisito para el amor, y que los que agreden no son enfermos, sino que su agresión es absolutamente responsabilidad suya.

### ***Población objeto***

Se trata de un programa escolar destinado a educación secundaria.

### ***Meta y objetivos***

La meta última es la prevención de la violencia de género entre las parejas adolescentes y la promoción de relaciones saludables e igualitarias entre ellos. Para lograrlo se plantean estos objetivos:

- Analizar la violencia que se produce en las parejas adolescentes
- Sensibilizar al alumnado participante en la experiencia sobre la violencia de género en general, y de manera particular sobre aquella que se da en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes
- Eliminar los mitos e ideas erróneas subyacentes al fenómeno de la violencia de género
- Favorecer el desarrollo de habilidades para ser capaces de afrontar conflictos, mostrando pautas de actuación e informando de los recursos existentes en caso de agresión o maltrato
- Capacitarles para detectar y reconocer el maltrato físico, psicológico y sexual; informándoles sobre los posibles comportamientos de la pareja que puedan significar un inicio de control exagerado o violencia
- Utilizar al grupo de iguales, dada su importancia e influencia en esta etapa, como agente de cambio de mentalidad sobre la violencia de género, utilizando para ello procesos de reflexión compartida.

### ***Contenidos***

- La violencia de género en la pareja: ciclo de la violencia, dinámica, y dificultad de abandonar una relación de abuso
- Mitos sobre la violencia de género
- Indicadores tempranos de una relación de abuso
- Habilidad en la gestión de conflictos de manera pacífica
- Recursos comunitarios especializados en la atención de víctimas de violencia de género.

### ***Metodología***

El programa se desarrolla a partir de tres fases diferenciadas: detectar ideas previas de los adolescentes; intervención a través de diversas actividades; y finalmente, la evaluación de los resultados obtenidos.

*Fase primera:* en un primer momento, se lleva a cabo un análisis de las necesidades de los adolescentes con los que se va a intervenir a través de un *Cuestionario de ideas previas* y de un *debate o discusión guiada*. A partir de estos instrumentos se recaba información respecto a la adhesión del alumnado a diversos mitos o falsas creencias sobre la violencia doméstica contra las mujeres; sus conocimientos respecto a qué consiste el maltrato en la

pareja, por qué ocurre, por qué casi siempre es el hombre el agresor, y por qué no abandona la mujer la relación de abuso; y finalmente, conocer su capacidad para detectar una situación de violencia de pareja entre adolescentes.

*Fase segunda:* a continuación, se lleva a cabo la intervención a través de recursos como el visionado de la película de Icíar Bollaín “*Te doy mis ojos*” para después cumplimentar actividades al respecto y hacer un debate guiado donde se tratan temas como el ciclo de la violencia y las características del agresor y de la víctima, entre otros. También se utilizan los documentos “*Mitos y creencias erróneas sobre la violencia sexual*” de Sepúlveda, Millán, Sepúlveda, Nevado y Solís (2006) y “*La prevención de la violencia durante el noviazgo. Novias maltratadas. Los jóvenes violentos, características de conducta a observar*” de Ferreira (1992), donde se presentan un listado pormenorizado de comportamientos relacionados con la expresión de celos, control e imposición desproporcionada que nos advierten del comienzo de una relación de pareja marcada por el abuso.

*Fase tercera:* en último lugar, se pretende comprobar si se han producido cambios en las ideas previas del alumnado. Para ello, el autor se sirve de los siguientes instrumentos: el *Cuestionario de ideas previas* utilizado en una primera fase, un *debate final colectivo*, y un *cuestionario -tipo Likert- de satisfacción del alumnado con el programa*.

El programa se compone de 14 sesiones de trabajo, seis de ellas de una hora de duración y ocho de dos horas, a lo largo de dos meses. La distribución del tiempo por fases es de dos sesiones para la primera fase, de nueve para la segunda y de tres sesiones para la de evaluación final.

En este programa se hace uso de una metodología activa y participativa, en la que a través de actividades tanto individuales como cooperativas se intenta generar la participación y reflexión del alumnado, sensibilizándoles sobre este problema y dotándoles con recursos para detectar esa violencia. El autor pretende que con esta metodología (actividades cooperativas, de reflexión y debate) se promueva el cambio en las ideas previas contrastándolas con fuentes documentales y visuales, así como con la opinión de sus iguales. En este sentido, y siguiendo a Díaz Aguado (1996), se pretende que a través del debate y de los grupos de discusión se genere un conflicto positivo y la actividad emocional necesaria para buscar una nueva reestructuración del conflicto. El debate entre iguales favorecerá la adopción de perspectivas y su progreso en un razonamiento moral basado en el respeto a los derechos humanos.

### ***Evaluación***

El autor es consciente de la necesidad de someter el programa a una evaluación más rigurosa de todos sus elementos y componentes. Ahora bien, en base a los buenos resultados se plantea una generalización del programa a otros centros y a otras ciudades.

Entre los resultados encontramos: cambio en las actitudes justificadoras de la violencia de pareja; disminución de los mitos e ideas erróneas sobre la violencia de género; aumento en



conocimientos respecto a qué consiste, por qué ocurre, su carácter cíclico, y por qué es tan complejo para la víctima escapar de la relación de malos tratos; aumento en la capacidad para detectar comportamientos en la pareja indicativos del inicio de una relación de abuso; incremento de los conocimientos respecto a dónde acudir en caso de maltrato; y finalmente, valoración muy positiva del programa por parte del alumnado.

A continuación pasamos a describir los resultados con más detalle. En concreto, de la comparación pre-test y post-test del *Cuestionario de Ideas previas* se desprende que existe un descenso generalizado y significativo en los mitos y falsas creencias respecto a la violencia doméstica. Respecto a las preguntas sobre conocimientos en violencia de género se halla que, tras pasar por el programa, un 25% introduce referencias a malos tratos entre jóvenes y no sólo a población adulta, y un 43% introduce la explicación del carácter cíclico y las fases de la violencia para explicar la dificultad de la víctima para escapar de una relación de abuso. Del mismo modo, se encuentra que un 75% refiere más de cinco comportamientos relacionados con los indicadores de una relación de violencia de pareja gracias a los documentos trabajados. Finalmente, un 85% describe algún caso de violencia de género e incluso tres adolescentes describen dos casos.

De la comparación entre la entrevista inicial grupal con el *debate final grupal* se desprende que muchos de los alumnos/as hablan de violencia de género entre jóvenes y adolescentes. Asimismo, aparece un cuestionamiento crítico a los mitos sobre la violencia doméstica. También surgen referencias al carácter cíclico de la violencia y a las estrategias utilizadas por los agresores. Finalmente, han desaparecido las referencias al amor o a la esperanza de que el agresor cambie a la hora de justificar el permanecer en una relación de abuso, y se hacen más comprensivos y no tan culpabilizadores de la víctima.

Respecto al *cuestionario de satisfacción con el programa* el autor encuentra que el 90% del alumnado valora los materiales en las dos categorías más positivas. Así por ejemplo, los documentos reciben una valoración de 6.75 de un total de 7; la película de 6.78 sobre 7; los debates de 6.7 sobre 7; y respecto a la utilidad del programa, de un 6.6 sobre 7.

**“Violencia de género y Currículo: Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de los conflictos”. Barragán, De la Cruz, Doblas, Padrón, Navarro y Álvarez, 2001**

#### ***Fundamentación teórica***

Barragán y cols (2001) parten de una perspectiva feminista, por lo que entienden la violencia de género como una forma de comportamiento alentado por los grupos sociales que comparten la ideología patriarcal de la masculinidad como ejercicio legítimo de poder, el cual está asociado a una concepción que infravalora a las mujeres, que presenta ideas o creencias erróneas sobre las mujeres y su sexualidad, y que se caracteriza por una socialización sexista.

### ***Población objeto***

Programa escolar dirigido a educación secundaria.

### ***Meta y objetivos***

Promover la igualdad entre sexos y la conformación de una identidad libre de actitudes proviolentas y de estereotipos y roles tradicionales de género, ofreciendo nuevos modelos de masculinidad y feminidad. Todo ello, a la base de la meta última que es la prevención de la violencia de género. En este programa se explicitan los siguientes objetivos como medio para la consecución de las metas anteriormente expuestas:

- Favorecer una reflexión crítica sobre las concepciones de masculinidad, violencia y educación en sentimientos
- Analizar y construir colectivamente valores acordes con la no violencia y la resolución de conflictos
- Proponer al alumnado imágenes alternativas de modelos de masculinidad no asociados a la conducta violenta
- Darles a conocer la violencia de género, los tipos de violencia, y las consecuencias personales y sociales asociadas a ella
- Concienciarles sobre la importancia de la educación sentimental para los hombres como forma de desarrollo integral exenta de los prejuicios y estereotipos de género patriarcales
- Entrenarlos en habilidades sociales (dar las gracias, saber elogiar, pedir un favor, escuchar, disculparse, negociar, responder a un fracaso, y enfrentarse a las presiones)
- Entrenarlos en habilidades de manejo de la ira
- Entrenarlos en habilidades de comunicación (respetar el turno de palabra, practicar la escucha activa, aprender a destacar los aspectos positivos del otro, aprender a discriminar sentimientos, mantener una coherencia entre la comunicación verbal y la no verbal, etcétera).

### ***Contenidos***

- Tema 1: Masculinidades
- Tema 2: Masculinidad y homofobia
- Tema 3: Violencia y vida cotidiana
- Tema 4: La violencia sexual
- Tema 5: La educación sentimental de los hombres

### ***Metodología***

El programa se compone de cinco temas y en cada uno de ellos se sigue una misma estructura.

En una primera fase del tema se lleva a cabo el *planteamiento del problema*, que consiste en la delimitación conceptual y en favorecer la toma de conciencia del alumnado. Así por ejemplo, que tomen conciencia del perjuicio que les supone la concepción de la masculinidad que existe de manera prevalente, de la homofobia y de la violencia contra la mujer como una expresión de esa masculinidad tradicional, de su propia identidad individual teniendo en cuenta sus preferencias y necesidades, de los conflictos cotidianos que sufren, del concepto de violencia sexual, de sus causas explicativas, consecuencias y motivos para su invisibilidad, y finalmente se pretende favorecer su autoconocimiento y dentro de éste su identidad sexual y características psicológicas que definen su personalidad.

En una segunda fase de la sesión se lleva a cabo la *búsqueda de información*, la cual se compone de cuatro subfases: (1) la contrastación de la información entre los iguales, (2) la evolución histórica del tema a tratar, (3) la aproximación a la ciencia actual mediante teorías explicativas, y (4) la antropología. Así, a partir de cuestionarios, de revisión de expresiones en nuestro lenguaje, de análisis de recortes de noticias en prensa, de vídeos, de libros de texto, de extractos de la Declaración sobre la Eliminación de la violencia contra la mujer de la OMS, de estadísticas y estudios científicos, y de representaciones teatrales, el alumnado va buscando información al respecto de los temas que se le proponen para que se genere una disonancia cognitiva como paso previo al aprendizaje necesario.

En una tercera fase de la sesión se lleva a cabo el *intento de solución*, la cual consiste en una reconceptualización del tema abordado en la que el alumnado propone soluciones a los temas trabajados. Algunas de las actividades realizadas en esta fase son proponer calificativos ajustados y positivos a aquellos adolescentes que no realizan actividades prototípicas de su género, buscar términos en nuestro lenguaje que sean respetuosos para definir la homosexualidad, proponer alternativas de solución a situaciones de conflicto prototípicas que incorporen habilidades de comunicación y de gestión de la ira, ofrecer propuestas para solicitar relaciones sexuales desde el respeto y alejadas de la coacción, y exponer sentimientos vividos de manera personal al resto del grupo a partir de experiencias propias.

En una cuarta y última fase se lleva a cabo la *generalización y cambio de contexto*, la cual consiste en la puesta a prueba del conocimiento nuevo generado. Así por ejemplo, el alumnado se plantea cómo le gustaría ser y con qué tipo de pareja le gustaría estar, y en su discurso se espera que aparezca un autoconcepto intolerante con la violencia; se les insta a representar el papel de un homosexual rechazado por el consejo escolar por su orientación sexual y se espera que aparezca la empatía hacia quien sufre dicha discriminación a partir de un juego de roles; se les anima a representar conflictos cotidianos anteriormente apuntados por ellos para que expongan alternativas de solución que se espera sean de carácter no violento, y que incorporen estrategias de manejo de la ira (respiración, autoinstrucciones,

autorrefuerzo, escucha activa y toma de perspectiva, etc.); y finalmente, deben representar situaciones de acercamiento a alguien del sexo opuesto en la que se espera observar habilidades de comunicación y seducción desde el respeto y con una imagen ajustada del sexo contrario libre de toda forma de estereotipos.

Entre las técnicas y actividades utilizadas por este programa encontramos cuestionarios creados al efecto que facilitan el autoconocimiento y la reflexión sobre los temas planteados, lectura de textos para su posterior discusión (artículos de prensa, mitos, estudios científicos y estadísticas, etc.), búsqueda de información en artículos de prensa y libros de texto, videofórum sobre escenas de violencia cotidiana y de violencia sexual en una pareja estable en la que el hombre es alcohólico, juego de roles representando el papel de un homosexual rechazado por su orientación sexual y el de un hombre que solicita tener relaciones sexuales desde la coacción sexual, dibujo de murales sobre la violencia de género y sobre las consecuencias de la violencia en general, y finalmente, técnicas vivenciales como son las experiencias agradables que favorecen la confianza y cohesión grupal, la relajación, la expresión corporal, y actividades que faciliten la identificación y expresión de necesidades afectivas.

Como se ha relatado, Barragán y cols (2001) abogan por una metodología constructivista en la que el aprendizaje se favorece por interacción social entre los iguales o entre estos y el profesorado. Se ha demostrado que la estrategia de aprendizaje más eficaz es aquella en la que se crean contradicciones o disonancias cognitivas mediante la combinación de estrategias expositivas, discusiones o preguntas que les lleven a ideas clave mediante un método socrático.

Asimismo, Barragán y cols (2001) optan por una segregación pedagógica ya que consideran, al igual que otros autores, que beneficia enormemente a las chicas.

### ***Evaluación***

No se describe ningún dato ni experiencia de implementación del programa. Sin embargo, sí se ponen en conocimiento los instrumentos de evaluación utilizados. Así, para la evaluación del alumnado se tiene en cuenta por un lado, su nivel de producción a partir de las actividades propuestas como dibujos, experiencias y opiniones extraídas de los cuestionarios, y por otro, se le pregunta sobre las situaciones durante el desarrollo del programa que le produjeron una vivencia positiva y las que le produjeron una negativa y que las jerarquice. Finalmente, para la evaluación del profesorado se cuenta con un diario de sesiones en el que anotan todo tipo de incidencias que se considere relevante tener en cuenta para próximas implementaciones, o incluso para introducir alguna modificación en el transcurso del programa.

## **“Violencia: Tolerancia Cero”. Obra Social ‘La Caixa’, 2005**

### ***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en una perspectiva feminista según la cual se considera que la causa principal de la violencia de género es la desigualdad entre sexos.

### ***Población objeto***

Se trata de un programa escolar dirigido a educación secundaria.

### ***Meta y objetivos***

La meta de este programa es promover la tolerancia cero ante la violencia de género. Para ello, como apunta Alberdi (2005), se ha de educar en valores democráticos y de igualdad entre chicos y chicas y promover la resolución pacífica de los conflictos entre ellos.

### ***Contenidos***

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos relativa a la violencia de género y manifestaciones que acontecen en la actualidad en el mundo que contravienen dichos derechos
- La violencia de género: características, tipología, perfil de la víctima, datos estadísticos sobre denuncias y femicidios del Instituto de la Mujer
- El género como resultado de la cultura: la creencia de la violencia como connatural al hombre o al concepto de masculinidad tradicional
- Sexismo en el lenguaje
- Violencia y medios de comunicación: el tratamiento de la violencia de género y de la violencia entre iguales por parte de los medios de comunicación, los medios de comunicación en general y la publicidad en particular como transmisores de estereotipos y roles tradicionales de género
- ¿Esto es amor?: los mitos del amor romántico, modelos de relación de pareja violentos, resolución pacífica de los conflictos
- Es posible. ¡Actúa!: política de tolerancia cero ante los malos tratos a través de campañas de comunicación.

### ***Metodología***

Se trata de un programa escolar con siete temáticas que se sirve de técnicas como las lecturas y discusiones sobre las mismas (los temas versan sobre la inferioridad legal de la mujer respecto al hombre, la justificación de la violencia del hombre hacia la mujer por considerarla connatural a éste, las causas de la violencia, creencias erróneas, y modelos de relación de pareja violentas frente a las saludables e igualitarias); trabajos de investigación a llevar a cabo por parte del alumnado respecto a los logros a favor de la igualdad entre sexos que se han dado en sus propias familias; análisis del lenguaje sexista y propuestas de fórmulas para evitarlo y dar visibilidad a la mujer, análisis de los medios de comunicación respecto a la

desigualdad entre sexos y respecto al tratamiento de la violencia de género, y análisis de canciones con temática sobre la violencia contra la mujer; debates sobre si nacemos o nos hacemos hombres y mujeres, es decir sobre la influencia de la cultura en nuestra identidad sexual; videofórum sobre películas que narran relaciones de pareja caracterizadas por el abuso (“Carne trémula” y “Sólo mía”); y finalmente, a partir de un trabajo cooperativo de chicos y chicas se les insta a diseñar una campaña de sensibilización y comunicación sobre la violencia de género en la que planteen carteles publicitarios, pongan en marcha una revista monográfica en el centro escolar sobre género con artículos y entrevistas, elaboren el guión de un spot publicitario, redacten la letra de una canción o elaboren el guión de una obra de teatro que trate sobre la violencia de género, y diseñen un cómic en el que aparezcan formas de relacionarse que sean saludables, respetuosas e igualitarias.

### ***Evaluación***

No se ha descrito evaluación de este programa

**“Violencia, Género y Cambios sociales: Un programa educativo que (SÍ) promueve nuevas relaciones de género” Barragán, De la Cruz, Doblas, Padrón y Navarro, 2006**

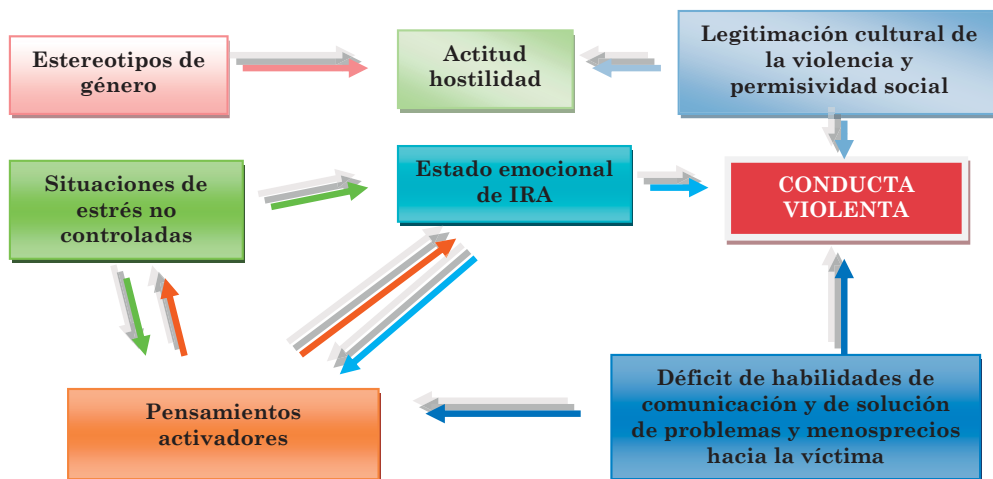
### ***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en una perspectiva feminista, como ya ocurriera con su anterior programa del año 2001. Estos autores utilizan el término violencia de género en lugar de utilizar el de violencia contra la mujer, por considerar que el primero alude a la utilización del poder ilegítimo para actuar en contra de la voluntad de otra persona, lo que implica que incluye tanto la violencia de los hombres hacia las mujeres, como de las mujeres hacia los hombres. Y si bien reconocen que el objetivo básico es erradicar la violencia masculina contra la mujer también reconocen ser conscientes de la necesidad de erradicar, en general, la violencia de género entre los adolescentes.

Barragán y cols (2005) consideran que la violencia se aprende fundamentalmente a través de procesos de socialización de género y ante la ausencia de estrategias de resolución de conflictos. Desde este punto de vista, la cultura patriarcal ha promovido la asociación de la afectividad con las mujeres y de la razón con los hombres. En este sentido, la violencia de género se sustenta por la asociación de la masculinidad patriarcal con la violencia y la contraposición entre afecto y agresividad; esta última entendida como confrontación.

A continuación presentamos un esquema (figura 7) de la teoría del desarrollo de la violencia conyugal a la cual se adscribe este programa.

Figura 7. Desarrollo de la violencia conyugal



Echeburúa y Corral (1998)

### ***Población objeto***

Se trata de un programa escolar dirigido a educación secundaria.

### ***Meta y objetivos***

Promover el respeto de los derechos humanos como marco que imposibilite la discriminación por razón de sexo, raza o cultura; favorecer la conformación de una identidad libre de actitudes proviolentas y de estereotipos y roles tradicionales de género, ofreciendo nuevos modelos de masculinidad y feminidad; favorecer la educación sentimental y la vivencia de una sexualidad saludable; y promover una actitud intolerante con la violencia con formas pacíficas de resolución de conflictos. En este programa se explicitan los siguientes objetivos como medio para la consecución de las metas anteriormente expuestas:

- Favorecer el análisis de las masculinidades desde una perspectiva de género, analizando las concepciones patriarcales de las mismas a partir de la toma de conciencia de los efectos sociales y personales
- Proporcionar al alumnado imágenes alternativas de modelos de masculinidad no asociados a comportamientos violentos y de respeto a la diversidad
- Aprender a incorporar valores femeninos, entendiéndolos como forma de desarrollo integral
- Promover la construcción de valores, ideologías y actitudes en contra de la violencia, así como de conceptos exentos de estereotipos de género, trabajando por la erradicación del lenguaje sexista y agresivo
- Comprender el alcance y repercusión de la violencia cotidiana y hacia las mujeres en la sociedad actual, desarrollando al mismo tiempo habilidades sociales básicas que

favorezcan la comunicación, la resolución de conflictos, el manejo de la ira, la negociación y la toma de decisiones, el respeto y la cooperación

- Favorecer el derecho de todos a elegir su preferencia sexual
- Comprender el alcance y la repercusión de la homofobia en las distintas culturas, desarrollando al tiempo habilidades que favorezcan la comunicación, el respeto y la cooperación
- Favorecer la construcción de valores, de actitudes contrarias a la homofobia, así como conceptos exentos de estereotipos de género, trabajando por la erradicación de un lenguaje sexista y discriminatorio
- Analizar críticamente desde una perspectiva de género las variables que explican la violencia sexual y sus efectos físicos y psicológicos (por ejemplo, la mutilación genital)
- Favorecer valores contrarios a la resolución de conflictos por medio de la violencia sexual
- Analizar la relación existente entre poder y violencia sexual y erradicar los mitos que la justifican
- Proporcionar herramientas para detectar la violencia sexual y aprender a defenderse
- Crear un espacio de análisis y ensayo de vivencias afectivas y sexuales que incidan en la construcción de nuestro autoconcepto y que mejoren la competencia emocional
- Analizar con el alumnado y concienciar sobre la importancia de la educación sentimental de los hombres como forma de desarrollo integral exenta de los prejuicios y estereotipos de género patriarcales
- Tomar conciencia de la importancia de conocerse a uno mismo y de saber valorarse
- Favorecer el análisis de los distintos tipos de violencia y sus consecuencias a partir de situaciones de interculturalidad y de los prejuicios que se comparten hacia diversas culturas
- Comprender el alcance y la repercusión de la violencia hacia las mujeres en las diferentes culturas
- Promover la comprensión de los Derechos Humanos y aprender a respetarlos
- Construir un concepto de interculturalidad que no incluya ningún tipo de discriminación, ni por razón de género, nacionalidad o cultura
- Sentir la vivencia de inmigración como propia para empatizar y ser capaz de comprender, y cambiar la actitud hacia los inmigrantes a partir de un lenguaje no sexista ni violento
- Analizar las formas específicas de violencia y las relaciones de poder ilegítimas que se generan en la familia y las formas de resolución sin acudir a la violencia
- Reconocer la diversidad de familias que existen y fomentar el respeto por todas ellas



- Favorecer la construcción de una cultura de paz que no acoja la violencia ni la discriminación de ningún tipo
- Concienciar sobre la necesidad de construir un nuevo concepto de ciudadanía solidaria.

### **Contenidos**

- Masculinidades y Género
- Sexualidad y Preferencia sexual
- La violencia en la vida cotidiana como la estrategia inadecuada e incompetente a la hora de resolver conflictos
- La violencia sexual
- La educación sentimental diferencial entre sexos y la importancia de ésta en la prevención de la violencia de género
- Interculturalidad, Género y Violencia: formas de discriminación desde las diferentes culturas
- Interculturalidad, Género y Xenofobia
- Familias, Relaciones de poder y Violencia de género: fuentes de conflicto en las familias y nuevas formas de diálogo y valores para afrontarlas
- Construir una cultura de paz que implique la defensa de la justicia y el respeto a los Derechos Humanos (justicia, solidaridad, equidad de géneros y respeto a la diversidad en todas sus formas).

### **Metodología**

El programa se compone de nueve temas que siguen una misma estructura.

En una primera fase, se lleva a cabo el *planteamiento del problema*, que consiste en la delimitación conceptual y en favorecer la toma de conciencia del alumnado respecto a los temas que se plantean. Así por ejemplo, que tomen conciencia del perjuicio que les supone la concepción de masculinidad que existe de manera prevalente y de carácter patriarcal; de sus sensaciones físicas y emocionales cuando están enamorados; de sus preferencias y necesidades así como las de sus compañeros con el fin de favorecer la cohesión grupal; de los conflictos cotidianos en los que está implicada la violencia o exista un abuso de poder y que hayan sufrido, ejercido o presenciado, para reflexionar sobre la función que tuvo esa violencia y los sentimientos que la acompañaban; de sus deseos y sensaciones positivas experimentadas; de lo que significa la violencia sexual, de sus consecuencias y de los mitos que la acompañan; de la importancia del autoconocimiento y de potenciarlo para nutrir su autoestima; de las distintas culturas que conviven en su centro escolar, de su opinión respecto a cada una de ellas y de si su trato hacia ellas, incluido su lenguaje, es discriminatorio o no; de las principales fuentes de conflicto en su familia; y de la diferencia entre conflicto, agresividad y violencia.

En una segunda fase del tema se lleva a cabo la *búsqueda de información*, la cual consiste en un proceso de reflexión en el que se da una contradicción entre los sistemas explicativos del alumnado y los explicativos de la ciencia. Se compone a su vez de otras fases: contrastación con los iguales, contrastación con la antropología y contrastación con la ciencia actual. Se incluyen actividades como las siguientes: lectura de textos o de documentación oficial sobre violencia contra la mujer, sobre si existe una cultura hegemónica que invisibiliza al resto con las que convivimos y su posterior discusión, sobre la historia de la migración en España a partir de historias personales, elaboración de murales y collages sobre los distintos tipos de violencia o sobre su vinculación con el concepto de masculinidad patriarcal, redacción de un relato y puesta en común con el resto de compañeros sobre distintas formas de vivir la preferencia sexual, etc. De este modo, el alumnado va buscando información al respecto de los temas que se le proponen y va generando disonancia en ellos como paso previo al aprendizaje necesario.

En una tercera fase del tema se lleva a cabo el *intento de solución*, la cual consiste en una reconceptualización del tema abordado en la que el alumnado propone soluciones a los temas trabajados. Algunas de las actividades realizadas en esta fase son proponer argumentos a favor de la libre preferencia sexual, propuesta de términos respetuosos para calificar las distintas preferencias sexuales y de habilidades alternativas a la violencia en la resolución de conflictos (disculparse, negociación, enfrentarse a las presiones,...), análisis de un lenguaje violento con matiz sexual y propuesta de palabras alternativas, comunicación no verbal de emociones para practicar la expresión y facilitar el entrenamiento en la identificación por parte del otro, expresión de las necesidades afectivas, juego de roles para la escenificación de situaciones de ira vividas para poner en práctica las estrategias de autocontrol aprendidas, análisis de aspectos incompatibles con la convivencia entre distintas culturas y propuesta de soluciones, y búsqueda de términos descalificativos de las distintas culturas y toma de contacto con los sentimientos de quienes los sufren.

En una cuarta y última fase del tema se lleva a cabo la *generalización y cambio de contexto*, que consiste en la puesta a prueba del conocimiento nuevo generado anteriormente a partir de situaciones hipotéticas conflictivas. Así por ejemplo, los chicos se plantean cómo les gustaría ser y ellas cómo les gustaría fuesen ellos con el fin de comprobar si se alejan del concepto de masculinidad patriarcal; el alumnado propone argumentos a favor de la adopción por parte de parejas homosexuales; a través del juego de roles ponen en práctica habilidades para afrontar situaciones conflictivas previamente vividas; elaboran un póster contra la violencia cotidiana y la sexual que fomente la libertad de expresión y el respeto al otro; juego de roles en los que se solicita la relación sexual desde la coacción frente a otro caso en el que se hace desde el respeto; explicitar la imagen que cada uno tiene del sexo contrario y defensa como respuesta de cada sexo, dando muestra de habilidades en la comunicación para tomar

conciencia de cómo esa imagen afecta a su autoconcepto y a las relaciones que establecen; propuesta de los beneficios que reporta la inmigración y búsqueda de aportaciones hechas por personajes de diferentes culturas; propuesta de estrategias de consenso en la toma de decisiones para poner en práctica en sus respectivas familias; y finalmente, elaboración de un decálogo de derechos y buenas prácticas de carácter universal que posibilite una convivencia pacífica entre las diferentes culturas.

En lo que respecta a las técnicas utilizadas, para compensar el excesivo cognitivismo con el que cuenta esta metodología (lectura y discusión sobre textos, videofórum, debates, búsqueda de información, elaboración de decálogos de buenas prácticas, etc.) también se trabaja con los sentimientos y las actividades corporales o de relajación, y en este sentido, se hace uso de técnicas vivenciales como el juego de roles o técnicas de contacto corporal, o la expresión de las emociones a través del dibujo.

Como vemos, Barragán y cols (2005) hacen uso de una metodología constructivista. El alumnado construye sus ideas conceptuales sobre la realidad social a través de procesos cognitivos que son más comprensión que retención. Con el fin de favorecer en el alumnado nuevos aprendizajes se utilizan estrategias que permitan que tomen conciencia y expresen sus ideas y sentimientos. Asimismo, se busca que al presentarles la información se genere un conflicto cognitivo, una disonancia al percibir una incompatibilidad entre sus ideas y la nueva información, de este modo se construyen conocimientos más elaborados.

En este programa se combinan estrategias de segregación de sexos con otras que no, siempre dependiendo de los temas a tratar y de las características del alumnado.

### ***Evaluación***

El programa ha sido implementado en diversos países como España, Italia, Alemania y Dinamarca.

Respecto a los resultados de la evaluación más generales encontramos que se han producido cambios significativos entre el alumnado en sus concepciones y aprendizajes. Asimismo, se ha observado una progresiva implicación del profesorado y un alto compromiso por parte de éstos en los diversos países. Del mismo modo, se ha producido una mejora del clima organizativo del centro y una mejor comunicación con el alumnado, así como una mejora en sus actitudes.

El hecho de que el programa haya funcionado en los diversos países aumenta su potencial de generalización ecológica.

En lo que respecta a resultados de evaluación más específicos en relación al alumnado encontramos que a partir del cuestionario creado al efecto *Concepciones sobre la violencia de género y la interculturalidad del alumnado* en el que el alumno/a marca su opinión respecto a las temáticas planteadas (por ejemplo: "El perfil del hombre violento es el de consumidor de

alcohol” y “Todos los hombres son por naturaleza violentos”) se halló que el 49.2% había mejorado sus concepciones sobre violencia de género e interculturalidad. En concreto, en España un 51.2% y en Dinamarca un 49.7%. Dentro de España, el 26.2% de las chicas y el 29.1% de los chicos habían cambiado su opinión en el sentido deseado en una o dos preguntas, y un 20.9% de las chicas y un 22.4% de los chicos lo habían hecho en más de dos puntos o preguntas.

Asimismo, el propio alumnado autoevaluaba su aprendizaje tras la finalización de cada uno de los nueve temas. Esta autoevaluación se realizaba a partir de otro cuestionario creado al efecto que consistía en diez preguntas por tema, y, a su vez, cada pregunta se catalogaba en tres dimensiones básicas: conocimiento, comportamiento y sentimiento (por ejemplo: “Tengo miedo de expresar mis sentimientos”). Las alternativas de respuesta eran sí ó no. Cada pregunta se puntuaba con un punto, de modo que por tema la puntuación máxima eran diez puntos.

Los resultados conseguidos con la muestra española son altamente positivos:

- Masculinidades y género: 7.73 puntos
- Sexualidad y Preferencia sexual: 7.71 puntos
- Educación sentimental: 8 puntos
- Violencia en la vida cotidiana: 7.73 puntos
- Violencia sexual: 7.01 puntos
- Interculturalidad, Género y Violencia : 6.58 puntos
- Interculturalidad, Género y Xenofobia: 8.35 puntos
- Familias, Relaciones de poder y Violencia de género: 7.96 puntos
- Construir una cultura de paz: 8 puntos

Finalmente, el alumnado evaluaba al propio programa indicando cuáles eran a su juicio los aspectos tanto positivos como negativos de éste y establecía una jerarquía con ellos.

Con respecto a los resultados de evaluación más específicos en relación al profesorado encontramos dos instrumentos de evaluación. Por un lado, el *diario de sesiones*, en el que se registran todas las incidencias significativas durante el desarrollo del proyecto, así como la relación con el alumnado, aspectos metodológicos o sobre el material curricular, y por otro lado, un *Inventario de autoevaluación de la innovación*, el cual evalúa tanto el grado de relevancia como el de consecución o presencia de cada aspecto para el proyecto. Se trata de elementos que han de estar presentes en todo programa educativo para promover cambios sociales. Las alternativas de respuesta van de 1= nada, a 5= mucho.

Las puntuaciones medias obtenidas en los indicadores de innovación son:

- Objetivos del proyecto: 4.08 puntos
- Toma de conciencia de la necesidad de innovación: 3.99
- Superación de la homofobia y la xenofobia: 3.94

- Construir la capacidad de continuidad: 3.81
- Filosofía del proyecto compartida: 3.79
- Claridad en la comprensión (del profesorado) de lo que se espera de él/ella: 3.74 puntos.

En lo que respecta a resultados de evaluación más específicos en relación a personal externo al proyecto encontramos un instrumento de evaluación, *Evaluación de los materiales curriculares del centro*, compuesto por unos indicadores a ser valorados a partir de una escala de estimación numérica de 0-10 en relación a fundamentos teóricos, objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos y evaluación e innovación.

Esta escala fue cumplimentada por 20 mujeres por cada uno de los países anteriormente mencionados, externas al proyecto, así como por profesorado tanto participante como no, en concreto 20 por país.

Los resultados hallados fueron los siguientes:

- La fundamentación del material curricular contempla la perspectiva multidisciplinar: 7.52
- Es una propuesta flexible y abierta adaptable a contextos culturales diferentes: 7.30
- La inclusión de contenidos, objetivos y actividades contempla suficientemente los problemas que se abordan (género, violencia e interculturalidad): 7.50
- Los objetivos han contemplado de forma clara y precisa la perspectiva de género: 7.50
- Los objetivos concuerdan con planteamientos educativos y sociales actuales: 7.67
- Los contenidos contemplan en su formulación la perspectiva de género: 7.16
- La metodología permite adaptar el programa a ritmos de aprendizaje distintos: 7.23
- La metodología favorece la toma de conciencia por parte del alumnado de las conductas violentas personales y su reducción o eliminación: 7.01 puntos.

### **“Educación afectivo-sexual: adolescencia y violencia de género. Materiales didácticos para la coeducación”. Fernández-Peña y Sanpedro, 2003**

#### ***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en una perspectiva feminista con lo que considera que la violencia de género se sustenta en una desigualdad de género social y en unos estereotipos de género sexistas y violentos.

Fernández-Peña y Sanpedro (2003) abogan por una educación afectivo-sexual que sirva como guía en el proceso de adquisición de la identidad entre el alumnado. En concreto, una identidad que se conforme exenta de estereotipos sexistas y violentos. No olvidemos que durante la adolescencia se produce un proceso de conformación de la identidad influida por estereotipos y roles de género, en donde se identifican con su género y se contraponen al otro.

Las autoras entienden que la escuela es una institución social donde ya se pueden observar las diversas expectativas sentimentales de género. La escuela puede reproducir los esquemas sentimentales de género presentes en la sociedad, obteniendo como resultado una educación sentimental sexista. Por ello, se necesita inscribir todas las actividades que se desarrollen para la prevención de la violencia de género en el concepto más amplio de coeducación. La coeducación quiere ser una pedagogía que sienta las bases para acabar con todo tipo de violencia y que favorezca la rebelión ante el abuso de poder, que defienda sus espacios de libertad y que instaure relaciones justas de diálogo entre hombres y mujeres. Entre las vías para poner límites a esa violencia Fernández-Peña y Sanpedro (2003) abogan por saber decir “no” a la presión de los demás, dejar de hacer lo que los demás esperan de uno y empezar a escuchar las propias necesidades y deseos.

### ***Población objeto***

Se trata de un programa escolar dirigido a educación secundaria.

### ***Meta y objetivos***

La meta última de este programa es ofrecer una educación afectivo sexual en la que el alumnado desarrolle una identidad libre de estereotipos de género, una actitud intolerante con toda forma de violencia irrespetuosa con los derechos de los demás, y una libre expresión de sus necesidades y emociones en el contexto de las relaciones en general y de la sexualidad en particular. En concreto:

- Favorecer en el alumnado una reflexión crítica sobre las concepciones de masculinidad, feminidad, violencia y educación sentimental, entendiendo que una idea rígida de los roles sexuales favorece la discriminación de uno de los colectivos
- Proporcionar al alumnado imágenes alternativas de modelos de masculinidad no asociados a comportamientos violentos
- Analizar y construir actitudes y valores acordes con la no violencia y la resolución de conflictos
- Analizar y comprender el alcance y repercusión de la violencia en la vida cotidiana desarrollando al mismo tiempo habilidades básicas que favorezcan la comunicación, el respeto y la cooperación
- Trabajar por la construcción de un lenguaje no sexista y no violento
- Concienciar al alumnado de sus ideas conceptuales sobre la violencia de género, favoreciendo el análisis de los distintos tipos de violencia y consecuencias personales y sociales de ésta
- Analizar con el alumnado y concienciarlo sobre la importancia de la educación sentimental de los hombres y las mujeres como forma de desarrollo integral exenta de estereotipos de género patriarcales

- Prevalecer las individualidades en la forma de ser al margen de lo establecido socialmente como forma de desarrollo personal y social
- Analizar críticamente las variables que explican la violencia sexual y sus efectos sociales y personales
- Conocer la invisibilidad de la mujer a lo largo de la historia
- Analizar las relaciones existentes entre el concepto de poder y la violencia sexista de modo que sea posible erradicar los mitos sociales y culturales que intentan justificarla
- Favorecer el autoconocimiento del alumnado y una valoración de sí mismos
- Comprender que las relaciones sexuales son una decisión personal más allá de las presiones
- Dar a conocer los recursos de ayuda con los que cuentan en materia de violencia contra la mujer.

### ***Contenidos***

- La violencia cotidiana y aquella dirigida a las mujeres
- Las causas explicativas de la violencia de género
- La violencia de género en la pareja: la dinámica y el ciclo de la violencia, las estrategias justificativas del agresor y tipología de abusos
- Recursos de atención a víctimas de malos tratos por parte de la pareja
- Amor y violencia como dos elementos incompatibles
- La influencia de los estereotipos de género en las expectativas de relación de pareja
- Tratamiento de los medios de comunicación a la violencia de género
- La invisibilidad de la mujer a lo largo de la historia
- La relación entre la masculinidad patriarcal y el ejercicio de la violencia
- El lenguaje sexista
- La figura corporal como pilar de la autoestima
- El concepto de sí mismo y de sí misma
- La decisión de tener relaciones sexuales.

### ***Metodología***

El programa se fundamenta parcialmente en el de Barragán y cols (2001), de modo que adoptan su metodología constructivista y algunas de sus actividades.

Las autoras proponen un método de trabajo en el que las posturas corporales, las emociones y los pensamientos se trabajen y sean coherentes unos con otros.

Este programa es implementado por el propio profesorado del centro pero una vez que es formado en las siguientes temáticas: causas explicativas de la violencia de género (desigualdad de género, sexismo) y mitos; la influencia de los estereotipos de género en los

modelos de relación de pareja (dependencia emocional, cuidado del otro, mayor afectividad expresada, etc.); e influencia de la literatura y el cine en las expectativas de relación de los adolescentes (el amor todo lo puede, amar es sufrir, etc.)

Entre las técnicas y actividades utilizadas encontramos: cuestionarios creados ex profeso para facilitar el autonocimiento y el análisis de situaciones de violencia cotidiana en la que se han visto inmersos o han sido testigos; lectura de textos sobre casos reales de víctimas de violencia de pareja, sobre la violencia sexual en situaciones bélicas, o sobre el proceso de conquista caracterizado por estereotipos de género; análisis de medios de comunicación, del lenguaje y de los libros de texto para identificar el tratamiento que se hace de la violencia contra la mujer, para identificar la invisibilidad histórica de la mujer, y para descubrir el sexismo del lenguaje; debates en torno a la decisión de tener relaciones sexuales, las causas de la violencia de género y sobre la sobrevaloración de la imagen corporal y la evolución de los cánones de belleza; redacción de historias en las que proyectan sus expectativas amorosas, en las que ejercitan su autonocimiento y aceptación personal; y videofórum en torno a películas que tratan el maltrato y la violencia sexual.

### ***Evaluación***

No se ha descrito evaluación para este programa.

**“Programa de prevención escolar contra la violencia de género”. Escámez y García (coordinadores). Bellver, Candela, Escorihuela, Moliner, Pérez, Sales y Sánchez (colaboradores). Profesores de Educación Secundaria y de las Universidades de Valencia y de Jaume I de Castellón, 2005**

### ***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en una perspectiva feminista con lo que considera que la violencia de género se sustenta en la desigualdad de género social y en estereotipos de género sexistas y violentos.

### ***Población objeto***

Programa escolar dirigido a educación secundaria y bachillerato con adaptaciones en función del nivel educativo.

### ***Meta y objetivos***

- Concienciar de la realidad social de desigualdad entre hombres y mujeres en la vida personal, social y laboral: conocer sobre quiénes recae el protagonismo social y profesional, y quiénes son objeto de abuso y violencia por razón de su sexo
- Promover actitudes favorables hacia la dignidad de las personas como base para la igualdad en la consideración de géneros y la no violencia: conocer los artículos básicos de la Declaración de los Derechos Humanos y la Constitución Española referidos a la igualdad de género



- Fomentar la cooperación en la igualdad de responsabilidades familiares
- Valorar la igualdad de derechos en la formación y promoción de la identidad personal
- Sensibilizar al alumnado sobre la dignidad y los derechos de la mujer
- Conocer la desigualdad de oportunidades de las mujeres en el ámbito laboral: conocer las actividades y trabajos que pueden desempeñar ambos sexos, reflexionar sobre el significado de la discriminación positiva, conocer el fenómeno de acoso sexual en el ámbito laboral y promover la empatía y una actitud solidaria con quien sufre esa discriminación
- Reflexionar e identificar situaciones de convivencia en el ámbito familiar que promuevan desigualdades en función del sexo: dotar al alumnado con estrategias para analizar el entorno familiar y favorecer en ellos la adopción de comportamientos que favorezcan la igualdad en el ámbito familiar; reflexionar acerca de los roles que nos vienen dados por la influencia familiar y conocer la influencia de los estereotipos familiares en la elección de la profesión
- Promover la implicación personal del alumnado en la realización de tareas domésticas
- Tomar conciencia de los rasgos sexistas que todavía persisten en nuestra cultura y del papel que juega el sistema educativo en su transmisión: reflexionar sobre los rasgos sexistas que persisten en nuestro lenguaje y cómo influyen en la desigualdad de género, reconocer cómo los estereotipos sexuales condicionan el acceso al mundo laboral y desarrollar una actitud crítica hacia estos
- Aportar estrategias y modos de relación que permitan una convivencia más justa y equilibrada entre chicos y chicas en el aula: desarrollar actitudes de respeto, colaboración y amistad entre sexos
- Analizar la influencia de los medios de comunicación en la asignación de los roles sexuales, identificando los distintos roles sexuales que aparecen
- Analizar la presencia de hombres y mujeres en la programación televisiva
- Favorecer una actitud crítica y creativa ante los estereotipos sexistas que transmiten los medios de comunicación: revistas de adolescentes, prensa nacional y local, etc.
- Clarificar el concepto de violencia de género y los tipos de maltrato que existen
- Diferenciar entre maltrato y disciplina
- Conocer los Derechos de los niños y niñas
- Valorar la necesidad de recurrir a los servicios de Protección del Menor en caso de maltrato

- Desarrollar actitudes y valores alternativos a la agresión: aprender a resolver conflictos familiares positivamente empleando el diálogo, y desarrollar habilidades de resolución de conflictos
- Desarrollar empatía y una actitud solidaria con aquellos que sufren maltrato
- Conocer el fenómeno de “violencia doméstica”, el por qué de su invisibilidad, el perfil del agresor, el ciclo de la violencia y las consecuencias de los malos tratos
- Ofrecer alternativas para la prevención del maltrato.

### **Contenidos**

Los contenidos dirigidos a educación secundaria son los siguientes:

- Los medios de comunicación (noticias, revistas para adolescentes, series, etc.) como transmisores de estereotipos de género y agentes de discriminación de la mujer
- La igualdad en la responsabilidad familiar
- Tradiciones que atentan contra los derechos de las mujeres
- Consecuencias de la adhesión a los estereotipos y roles tradicionales de género
- La educación de los padres como transmisores de estereotipos y roles tradicionales de género
- El lenguaje sexista
- La discriminación laboral
- Los Derechos Humanos de los niños
- El maltrato infantil: apoyo y solidaridad hacia un/a compañero/a que sufre malos tratos por parte de sus padres
- La violencia doméstica en parejas adultas: concepto, prevalencia, objetivos, características del agresor, consecuencias sobre la víctima y sobre los hijos testigos del abuso.

Los contenidos dirigidos a bachillerato son los siguientes:

- La violencia doméstica: datos de prevalencia (denuncias y asesinatos), el ciclo de la violencia y consecuencias en la víctima (síndrome de Estocolmo)
- Recursos especializados de atención a víctimas de violencia doméstica
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (derecho a la vida, a la no esclavitud, a la no tortura, a nacer libres y a recibir la misma protección)
- La mutilación genital femenina
- La agresión sexual: apoyo y solidaridad con quien la ha sufrido
- La técnica de resolución de conflictos aplicada a la esclavitud sexual
- La técnica de resolución de conflictos en la gestión de conflictos familiares (roles, responsabilidad, dinámicas) que posibiliten un buen clima familiar
- El acoso sexual en el ámbito laboral
- La discriminación laboral

- La influencia de los estereotipos de género en las expectativas laborales
- La imagen de la mujer en los medios de comunicación
- La publicidad no sexista
- Entrenamiento en habilidades en resolución de conflictos.

### ***Metodología***

El programa dirigido a secundaria consta de siete temas referidos a los contenidos arriba mencionados. El profesorado de cada centro es el encargado de implementar los programas, si bien previamente reciben formación relativa a las siguientes temáticas: la igualdad en los derechos entre hombres y mujeres, el lenguaje sexista, las violaciones de las mujeres en contexto de guerras, la discriminación laboral que sufre la mujer, educar en una actitud positiva hacia el otro sexo, la autoestima de la mujer, derechos de la mujer e igualdad de oportunidades (Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer), tipos de discriminación de la mujer en la sociedad actual, medidas para la discriminación positiva, la familia y el desarrollo de la personalidad (interiorización de roles, autoestima y expectativas educativas de los padres), estilos de convivencia familiar y normas, desigualdad de géneros en las opciones curriculares, tipos de escuela (segregada, mixta o coeducativa), ámbitos de intervención para evitar la discriminación (libros de texto, recreo, etc.), el papel de la mujer en los medios de comunicación, el concepto de maltrato y los tipos que existen, los derechos de los niños, el proceso de intervención ante un caso de maltrato infantil, el papel de la escuela ante el maltrato infantil, datos de prevalencia sobre la violencia contra la mujer, la violencia doméstica y sus tipos de abuso, el ciclo de la violencia doméstica, soluciones para la violencia doméstica (educar en igualdad, entrenamiento en estrategias de resolución de conflictos, entrenamiento en el autoconocimiento y la expresión de emociones), las características del agresor, la agresión, el abuso sexual y sus consecuencias.

Entre las técnicas y actividades utilizadas encontramos las siguientes: análisis de medios de comunicación con el fin de detectar estereotipos y roles tradicionales de género, así como la imagen asociada a ambos sexos y la presencia diferencial de éstos en el espacio televisivo; redacción de una propuesta para que hombres y mujeres tengan una misma presencia, consideración y protagonismo en los medios de comunicación; lectura y discusión a posteriori sobre una chica víctima de maltrato por parte de sus padres, sobre los derechos humanos de los niños, y sobre la doble jornada de la mujer; debate sobre el reparto de las tareas domésticas y la discriminación laboral que sufre la mujer; y sobre las causas, consecuencias y propuestas de solución ante la violencia doméstica.

El programa dirigido a bachillerato consta de 14 temas referidos a los contenidos arriba mencionados. Entre las técnicas y actividades utilizadas encontramos las siguientes: búsqueda de información por grupos sobre violencia de género, lectura y posterior discusión sobre

artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, casos de mutilación genital femenina, de maltrato infantil y agresión sexual; entrenamiento en habilidades de resolución de conflictos a través del role-playing; expresión plástica a través de murales sobre los derechos fundamentales o sobre una campaña en contra de los estereotipos de género; análisis de los medios de comunicación para conocer el tratamiento que se hace de la violencia contra la mujer, del maltrato infantil y la presencia e imagen que tiene la mujer en ella; cumplimentación de encuestas sobre sus expectativas laborales; debates sobre cómo solucionar los conflictos padres-hijos y mejorar así el clima familiar; y elaboración de un montaje publicitario de carácter no sexista.

### ***Evaluación***

No se ha descrito evaluación para este programa

**“Materiales para prevenir la violencia contra las mujeres desde el marco educativo. Unidad didáctica para educación secundaria”. Sanz, García y Benito, 2005**

### ***Fundamentación teórica***

El material de Sanz, García y Benito (2005) se enmarca dentro del I y II Plan de Acciones contra la violencia hacia las mujeres de la región de Murcia que pretenden promover medidas integradas para sensibilizar a la población y prevenir la violencia de género. Dichos autores consideran al ámbito educativo un lugar idóneo donde implementar un programa de estas características. En el contexto escolar se produce un proceso de socialización fundamental para el desarrollo personal del alumnado. Se trata de un contexto donde se dan múltiples relaciones que, en ocasiones, favorecen manifestaciones de violencia con el fin de imponer valores o pensamientos a la fuerza. Los educadores han de dar respuesta rechazando la violencia; valorando al alumnado, no sólo por su rendimiento académico, sino también por sus intereses; y creando un clima donde el diálogo tenga cabida y no los estereotipos; así como desarrollando entre ellos estrategias para resolver los conflictos y promover la convivencia entre chicos y chicas. En este sentido, Sanz, García y Benito (2005) consideran que se debe contextualizar la prevención de la violencia contra las mujeres en la prevención de la violencia general, entendiendo que el desarrollo de una actitud intolerante con todo tipo de violencia, así como el desarrollo de habilidades promotoras de relaciones saludables también tendrán un efecto preventivo y beneficioso en la lucha contra la violencia hacia las mujeres. Del mismo modo, los autores parten de una perspectiva feminista considerando que la violencia contra las mujeres es el resultado de una desigualdad entre sexos proveniente de una sociedad androcéntrica. De ahí que, como veremos, se abogue por la revalorización de los rasgos y roles prototípicos de las mujeres y se fomenten las relaciones respetuosas e igualitarias entre ambos sexos.

### ***Población objeto***

Programa escolar dirigido a 3º y 4º de secundaria.

### ***Meta y objetivos***

Los objetivos que a continuación se presentan son generales y aplicables tanto a 3º como a 4º de secundaria:

- Favorecer el desarrollo de una identidad personal positiva
- Adquirir habilidades de resolución de conflictos
- Preparar al alumnado para compartir responsabilidades que contribuyan a una distribución de tareas más equitativa
- Revalorizar entre el alumnado las tareas domésticas
- Conseguir que no existan agresiones por razón de sexo
- Evitar la jerarquización de los valores masculinos por encima de los femeninos
- Favorecer una educación integral que dé importancia a la convivencia
- Reconocer y valorar las diferencias y rechazar la discriminación
- Desarrollar principios de respeto y solidaridad
- Desarrollar una actitud crítica hacia el androcentrismo.

Los objetivos que a continuación se presentan son específicos de 3º de la ESO:

- Reflexionar sobre el proceso que desencadena la violencia contra la mujer
- Descubrir los procesos psicológicos que genera en la mujer esta violencia
- Promover estrategias para solucionar los conflictos que sean distintas a la violencia
- Eliminar las ideas discriminatorias sobre la mujer
- Promover la empatía hacia la víctima independientemente del sexo.

Y los objetivos específicos de 4º de la ESO son los siguientes:

- Estudiar situaciones de violencia contra la mujer a través de los medios de comunicación
- Conocer qué características definen al agresor y a la víctima
- Conocer estrategias para resolver los conflictos de pareja
- Proponer estrategias para afrontar el problema de la violencia contra la mujer.

### ***Contenidos***

Contenidos específicos para 3º de la ESO:

- La violencia de género: tratamiento de los medios de comunicación, características de víctima y agresor, causas explicativas, y motivos por los que la víctima permanece en una relación abusiva
- Estereotipos y roles tradicionales de género.

Contenidos específicos para 4º de la ESO:

- La violencia general y la violencia contra la mujer a partir de casos prácticos

- La publicidad como transmisora de estereotipos y roles tradicionales de género
- El significado del día 8 de marzo
- La igualdad en el reparto de tareas domésticas y responsabilidades familiares
- Las técnicas de autocontrol emocional para facilitar la relajación
- Los celos patológicos: causas y perfil del celoso.

### ***Metodología***

Con el alumnado de 3º de la ESO se utilizan técnicas como el videofórum a partir del corto “Amores que matan” de Icíar Bollaín, con el que arranca un sondeo y posterior debate para conocer sus opiniones y conocimientos respecto a la violencia de género, sus causas, características de víctimas y agresores, y en especial su capacidad para empatizar con quien sufre esa violencia a través de un juego de roles con el que representan una relación de pareja violenta semejante a la vista en el corto. Asimismo, otra técnica utilizada en este curso es el debate que suscita el *Cuestionario de ideas tergiversadas* con una versión en masculino y otra en femenino, es decir en lugar de afirmar “las mujeres son inferiores a los hombres” se dice “los hombres son inferiores a las mujeres”. Se trata de suscitar una disonancia cognitiva que les haga tomar conciencia de lo irracional de unas y otras creencias y de provocar un debate en torno a este tema que facilite la reestructuración de ciertas creencias y mitos.

Con el alumnado de 4º de la ESO se utilizan técnicas como el videofórum a partir de la película “Te doy mis ojos” de Icíar Bollaín con la que se analizan las características de víctima y agresor, la posibilidad de rehabilitación del agresor, el apoyo y la falta de éste por parte del entorno más cercano de la víctima referente a la normalización o no que hacen de la violencia en una pareja, y se les insta a ponerse en el lugar de la víctima favoreciendo el desarrollo de la empatía hacia quien sufre violencia. Asimismo, se les estimula a que analicen la publicidad y su papel como transmisora de estereotipos de género, a desarrollar murales en relación a la desigualdad de género, y a analizar de manera crítica sus propias historias personales y familiares en relación a la citada desigualdad de género. Del mismo modo, se les entrena en técnicas de manejo de la ira, frustración y control emocional para aprender a relajarse (por ejemplo, el tiempo fuera, y las técnicas de respiración y visualización). Finalmente, analizan letras de canciones relativas a la violencia contra la mujer y se hace uso del debate para tratar el tema de los celos patológicos.

Como conclusión, en este programa se trabaja fundamentalmente con medios audiovisuales y con el debate que éste y otros materiales suscitan, y en algunas ocasiones, con las dramatizaciones para favorecer los procesos empáticos. Sin duda, tres de las más poderosas técnicas con las que contamos en la prevención de la violencia de género, ya que de una forma totalmente dinámica donde el alumnado es el protagonista, se van flexibilizando ideas previas y adquiriendo conocimientos nuevos a través de la confrontación con el resto de compañeros y el profesorado.

## ***Evaluación***

No se ha descrito evaluación relativa a este programa.

## **“Adolescencia y violencia de género”. Meras, 2003**

### ***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en una perspectiva feminista con lo que considera que la violencia de género se sustenta en una desigualdad de género social y en unos estereotipos de género sexistas y violentos.

### ***Población objeto***

Se trata de un programa escolar dirigido a los últimos cursos de secundaria (3º y 4º) y bachillerato.

### ***Meta y objetivos***

- Familiarizar y sensibilizar a los adolescentes respecto al problema de la violencia contra las mujeres: causas, consecuencias negativas y naturaleza delictiva de esta violencia
- Que el alumnado comprenda el concepto de violencia de género ligado al constructo socio-cultural y fenómeno presente en todo contexto
- Que el alumnado comprenda que se ejerce la violencia de género desde la agresión física y verbal manifiesta y desde la tortura psicológica que supone la manipulación de la comunicación, el chantaje afectivo, la desvalorización y el control del espacio y el tiempo
- Que el alumnado reflexione sobre su lugar en la cadena de transmisión de los roles sociales de género, la necesidad de cuestionarlos y las consecuencias personales y sociales que se derivan de los mismos.

### ***Contenidos***

- Relaciones de poder y violencia
- Diferencia entre violencia doméstica y de género
- Violencia verbal, psíquica y física, un ciclo de violencia que atrapa
- Concepto de rol de género, construcción, transmisión y mantenimiento
- El rol de género estructurando la identidad
- El “yo relacional” y el “yo orientado al logro”, roles sexuales: características atribuidas socialmente, exigencias de rol, dificultades y facilidades que ofrecen para el desarrollo personal
- Causas y consecuencias de la violencia contra las mujeres
- Mitos y creencias basadas en los roles
- Mitos y creencias sobre el perfil y variables sociodemográficas del maltrato.

### ***Metodología***

El programa se sirve de técnicas como los debates y cuestiones planteadas para reflexionar en ellos, dramatizaciones de situaciones que surgen a raíz del debate, visionado de películas que tratan la temática de la violencia contra la mujer, lectura de cuentos o historias ficticias en los que se desarrollan roles sexuales tradicionales, y lecturas de textos escritos desde la psicología social sobre la obediencia, la autoridad y el desempeño de rol.

### ***Evaluación***

El programa fue implementado a 450 alumnos/as de diversas nacionalidades y estratos socio-económicos. Este alumnado pertenecía a tres institutos de Madrid, y en concreto a los cursos de 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato.

En lo que respecta a los resultados hallados tras pasar por el programa y relativos al concepto de violencia de género, el alumnado entiende que el abuso psicológico es maltrato, que la violencia de género se produce en diferentes edades y clases sociales, y que tiene sus orígenes en creencias y comportamientos culturales aprendidos y reforzados socialmente.

Asimismo, se consiguió que reflexionaran sobre todo aquello que se les expuso. Sin embargo, modificar actitudes exige más tiempo que unas escasas horas. La autora es consciente de que una parte de los resultados positivos que se han hallado se debe a que el alumnado conoce cuáles son las respuestas correctas, pero no cree que las modificaciones hayan llegado a un nivel tan profundo con la limitación temporal existente.

Con respecto a los resultados hallados tras pasar por el taller sobre los mitos de la violencia de género, el alumnado tiene una nueva forma de conceptualizar la violencia de género. El 80% de las chicas (antes un 16%) y el 60% de los chicos (antes un 23%) opinan que las mujeres maltratadas no saben cómo salir de su situación y rechazan el mito de que las mujeres víctimas son tontas o no abandonan la relación de abuso porque no quieren. Asimismo, rechazan que el agresor sea un enfermo mental que no puede controlar su agresividad, que sufriera abusos de pequeño o que no sea responsable de sus actos. Por el contrario, piensan que eligen agredir porque consideran que su pareja es inferior y de su propiedad.

En lo que respecta a los resultados hallados relativos a la aprobación del alumnado sobre la conveniencia de pasar por un programa de estas características encontramos que el 80% de las chicas y el 60% de los chicos afirmaron la necesidad de identificar cuándo no nos respeta nuestra pareja y cuando nuestra relación se caracteriza por los abusos.

Finalmente, y en cuanto a la satisfacción del alumnado con el aprendizaje alcanzado encontramos que éste mencionó, entre otros aspectos, haber aprendido lo que eran los roles sexuales, la violencia de género, se había sensibilizado con el problema de la violencia de género, había aprendido a respetar la opinión del compañero, a identificar situaciones de



maltrato, que insultar también es una forma de abuso, y a identificar los distintos tipos de maltrato.

**“No te lées con los chicos malos: Guía no sexista dirigida a las chicas. Claves para elegir una relación sana”. Urruzola, 2005.**

### ***Fundamentación teórica***

Esta guía se fundamenta en la misma perspectiva feminista que el anterior programa.

### ***Población objeto***

Está dirigida a chicas adolescentes.

### ***Meta y objetivos***

- Ayudarles a conformar una identidad y unas expectativas de relación de pareja libres de estereotipos y roles tradicionales de género
- Fomentar la autonomía y la búsqueda de la felicidad por una misma, sin depender de la protección de una pareja
- Darles a conocer las características de la dinámica de una relación de pareja abusiva: indicadores tempranos de una relación de abuso, causas explicativas, tipología de abusos, consecuencias, objetivos del agresor,...
- Darles a conocer las características de una relación de pareja saludable, igualitaria y respetuosa frente a la caracterizada por el abuso
- Darles a conocer los abusos psicológicos más frecuentes: celos y chantaje emocional
- Identificar los celos como manifestación de abuso psicológico y no como síntoma de amor intenso
- Favorecer en ellas la reflexión personal respecto a sus propias relaciones de pareja y respecto a qué les impediría abandonar una relación de abuso
- Favorecer una actitud de apoyo y solidaridad cuando una compañera sufre violencia por parte de su pareja.

### ***Contenidos***

- La influencia de la socialización en las expectativas de relación de pareja diferenciales según sexos
- El amor romántico y sus mitos
- La educación diferencial entre sexos y los estereotipos y roles tradicionales de género que la caracterizan
- La relación de una educación sexista con el mayor riesgo de involucrarse y de permanecer en una relación de pareja caracterizada por el abuso
- La diferencia entre conflictos y maltrato en una relación de pareja

- La violencia de género: causas, objetivos de los agresores, tipos de abuso, estrategias de justificación del agresor, y los mecanismos de justificación que las víctimas de abuso ponen en marcha para afrontar la disonancia que sufren
- Mitos sobre la violencia de género (por ejemplo, “sólo afecta a adultos”)
- Factores de riesgo de sufrir violencia de género (por ejemplo, “haber sufrido abuso intrafamiliar”)
- La frecuencia y la progresión como señales de alerta en las relaciones de abuso
- Los celos patológicos como manifestación de abuso psicológico y no de amor intenso
- Mitos respecto a la sexualidad
- Propuestas de cursos de acción a seguir ante una relación de abuso en función de los distintos motivos para permanecer en ella
- Consecuencias de sufrir violencia por parte de la pareja
- Posibles cursos de acción con una amiga que sufre violencia por parte de la pareja
- Recursos de ayuda especializados a víctimas de violencia de género.

### ***Metodología***

En esta guía se les da a conocer el problema de la violencia de género pero trasladándolo a sus propias relaciones de pareja. En este sentido, se busca en todo momento la reflexión y la toma de decisión respecto a su propia situación. Así, por ejemplo, a través de una serie de preguntas la chica adolescente puede indagar respecto a cuáles serían los motivos que la anclarían en una relación de pareja abusiva, qué mitos del amor romántico comparte y forman parte de sus expectativas de relación de pareja, y respecto a si su propia relación de pareja es saludable o dañina.

### ***Evaluación***

Esta guía no incluye experiencias de implementación ni resultados de evaluación.

**“Programa de prevención de la violencia de género: conocer para cambiar la mirada”. Caja de Ahorros del Mediterráneo. Patró, 2008**

### ***Fundamentación teórica***

Este programa se fundamenta en una perspectiva feminista, y en ese sentido, considera que las raíces de esta violencia se encuentran asociadas directamente a aspectos socioculturales, en especial, a las relaciones históricamente desiguales entre hombres y mujeres y al tradicional desequilibrio de poder que históricamente ha existido entre ambos sexos.

### ***Población objeto***

Este programa comprende un taller dirigido a mujeres y otro dirigido a jóvenes y adolescentes, en el cual nos centraremos.

### ***Meta y objetivos***

La meta de este taller es sensibilizar y prevenir la violencia de género a través de los siguientes objetivos:

- Ofrecer herramientas de reflexión que permitan crear una actitud crítica ante los mensajes estereotipados
- Comprender y respetar la igualdad entre los sexos
- Distinguir elementos que intervienen en la construcción de la personalidad
- Darles a conocer los indicadores tempranos de una relación de abuso.

### ***Contenidos***

- Módulo I. La violencia de género: causas explicativas; consecuencias en la víctima; dificultades para abandonar una relación de abuso; características de una relación de pareja violenta frente a una saludable; consecuencias en los hijos testigos de la violencia; función que cumple para el agresor esa violencia; tipologías de abusos; mitos sobre los agresores, sobre el maltrato doméstico y sobre la víctima, y la función que estos cumplen; la pirámide de los malos tratos; el ciclo de la violencia y tipos de violencia contra la mujer en función de la etapa evolutiva en que se encuentre.
- Módulo II. ¿Por qué sucede? Roles, estereotipos y sexismo: rasgos prototípicamente adscritos a la mujer y al hombre, el lenguaje sexista e invisibilizador de la mujer.
- Módulo III. La influencia de los agentes socializadores: el consumo del tiempo diferencial según sexos (mayor tiempo dedicado al hogar y familia por parte de las madres y de las chicas adolescentes); la socialización recibida a través del juego en su infancia; expectativas personales, profesionales y familiares diferenciales en función del sexo; la escuela como transmisora de estereotipos y roles tradicionales de género (diferente uso del espacio, diferente trato del profesorado, canciones y cuentos sexistas); los medios de comunicación como transmisores de estereotipos y roles tradicionales de género (publicidad, prensa, canciones actuales).
- Módulo IV. La prevención: indicadores tempranos que advierten de una relación de pareja abusiva; desarrollo de una campaña de sensibilización para prevenir la violencia de género y promover la igualdad entre sexos; y finalmente, rueda de ideas del alumnado para recoger la experiencia con el taller.

### ***Metodología***

En este taller se ponen en práctica diferentes técnicas de trabajo dirigidas al análisis de mensajes procedentes de los principales agentes socializadores, así como la creación, mediante la participación y la reflexión del grupo, de un listado de indicadores que estarían directamente relacionados con las relaciones de pareja conflictivas.

Del mismo modo, otras actividades propuestas son determinar de un listado de rasgos cuáles consideran masculinos y cuáles femeninos, que resuelvan acertijos cuya solución pasa por vencer la desigualdad de género, que transformen unas frases con lenguaje sexista en un lenguaje neutro y respetuoso, que analicen el sexismo de los cuentos y las canciones infantiles, así como el que proviene de los medios de comunicación (la invisibilidad de la mujer, su presencia exclusiva en determinados sectores, la imagen estereotipada que se transmite de la mujer, etc.)

Como técnica transversal a lo largo de todo el taller, aunque también en actividades específicas, se propicia la creación de debates en grupo como método participativo y de reflexión. En este sentido, se realiza un videofórum sobre la película “Te doy mis ojos” de Icíar Bollaín a partir de una serie de cuestiones planteadas, y sobre la película “Las mujeres de verdad tienen curvas” de Patricia Cardoso, así como un debate en torno a un listado de mitos sobre la violencia de género.

Asimismo, se favorece la toma de conciencia de la desigualdad de género favoreciendo la reflexión personal y el cuestionamiento desde sus propias vivencias y desde su entorno más cercano.

Para finalizar, el taller solicita al grupo que exponga las conclusiones extraídas de lo aprendido en el mismo.

### ***Evaluación***

No se ha descrito evaluación de este programa.

**“Prevención de violencia interpersonal en la pareja y.... mucho más: material didáctico para el cortometraje *Hechos son amores*”. González, Habas, Parra, Vaquero, Caro y Miñán, 2008**

### ***Fundamentación teórica***

El material didáctico “Prevención de violencia interpersonal en la pareja y mucho más” se acompaña del cortometraje “Hechos son amores”. Ambos forman parte de un proyecto más amplio, impulsado por la ONG acciónred, llamado **Por los buenos tratos** (2005). Se trata de un instrumento de buenas prácticas para mejorar las relaciones interpersonales. Un medio de prevención de la violencia de pareja formulado en positivo, es decir, desde los valores que deben sustentar las relaciones: la igualdad entre hombres y mujeres, la autonomía personal, la libertad para decidir sin condicionantes sexistas, la resolución pacífica de los conflictos, el respeto, etc. El programa también es una propuesta para la acción colectiva, para la implicación ciudadana que posibilite impulsar los cambios sociales necesarios para erradicar el sexismo y la desigualdad de género como base de la violencia de género, atendiendo así a una perspectiva feminista como fundamento teórico de este programa.

### ***Población objeto***

El material está dirigido a personas formadoras, particularmente profesorado. Si bien los destinatarios últimos son los adolescentes y jóvenes de entre 16 y 20 años.

### ***Meta y objetivos***

- Generar identificación para estimular la autorreflexión: se pretende conectar con las circunstancias vitales del joven para motivarle a reflexionar sobre las relaciones de pareja y generar un aprendizaje significativo
- Favorecer una mirada pluralista e igualitaria: ofrecer la relación de pareja como una opción no como una obligación, así como mostrar la pluralidad de formas de relación en función de la orientación sexual y fomentar el respeto por todas ellas
- Facilitar la reflexión que les permita ampliar su autonomía y libertad en la toma de decisiones sobre cómo quieren y no quieren vivir sus afectos
- Identificar en los modelos de relación y actitudes de los personajes los valores que deben fundamentar nuestras relaciones de pareja
- Comprender que los celos son un sentimiento natural, pero los comportamientos de control que se pueden derivar de ellos los podemos controlar y enjuiciar
- Favorecer la reflexión sobre los estereotipos sexuales, promoviendo valores de igualdad, autonomía, libertad, responsabilidad y respeto en el ámbito de la sexualidad
- Promover la reflexión en torno a la prevención y la responsabilidad en las relaciones sexuales, impulsando una visión más positiva de las mismas
- Favorecer la identificación de los problemas y el desarrollo de habilidades para su gestión
- Valorar las posibles consecuencias de las diversas formas de afrontamiento del conflicto y tomar conciencia de la necesidad de delimitar las conductas aceptables de las que resultan abusivas e intolerables en una relación de pareja
- Conocer técnicas concretas de resolución de conflictos basadas en la autonomía y libertad de las personas sin descuidar “la otra parte”.

### ***Contenidos***

- Concepciones sobre amor y pareja: la pluralidad en las formas de relación; la pareja como opción no como obligación; la aceptación del conflicto en la relación de pareja y las habilidades para gestionarlo; los celos como manifestación de abuso y no como forma de medir el amor; la lealtad, el trato igualitario, la autonomía personal, la libertad y la confianza, pilares básicos en una relación; mitos del amor romántico como el de la media naranja.

- La sexualidad: la diversidad en la preferencia u orientación sexual; la sexualidad como la capacidad para comunicar, sentir y dar placer; el límite en la sexualidad no viene marcado por cánones sino por el no herir al otro y respetarlo; el respeto al otro cuando no desea mantener relaciones sexuales y la responsabilidad ante la constatación de que no se dispone de preservativo como valores fundamentales en la sexualidad; el sexismo y la homofobia.
- Resolución de conflictos interpersonales: los conflictos frente a la violencia y habilidades en la resolución pacífica de estos.

### ***Metodología***

El programa se compone de tres bloques temáticos compuestos por un total de ocho fichas de trabajo de una hora de duración aproximadamente cada una de ellas. Asimismo, este material didáctico se apoya por completo en el cortometraje de 18 minutos *Hechos son amores* a partir de cual se van a trabajar todos los contenidos arriba mencionados. El título de este corto quiere llamar la atención diciendo que versa sobre el “amor”, aspecto muy relevante en la vida de los adolescentes, pero también añade “en el amor no todo vale”, parafraseando el viejo dicho popular “Obras son amores y no buenas razones”. El corto nos cuenta la historia de un grupo de amigos: Lola y Gele que se reencuentran tras su ruptura, Pilar y Alberto afrontarán la decisión de irse a vivir juntos, Nieves y Jesús compartirán sus vivencias sin pareja, y finalmente, Ana y Juan darán muestra de una serie de conflictos de mayor envergadura. La historia presenta ciertos puntos fuertes que favorecen la consecución de los objetivos anteriormente mencionados: como que no se ha desarrollado una historia de víctima y agresor ante quienes resulta difícil implicarse; favorece la identificación, el rechazo y la desnaturalización de comportamientos abusivos inaceptables en una relación de pareja; da muestras de conductas positivas en la resolución de los conflictos que surgen y de la diversidad de parejas y concepciones sobre el amor; y finalmente, al no concluir la historia, se interpela al espectador a continuarla, haciéndole de este modo reflexionar sobre el hecho de que la continuidad de las relaciones depende de quiénes están involucradas en ellas.

Una vez visionado el cortometraje el alumnado lo trabaja a partir de unas fichas en las que algunas cuestiones se trabajan en pequeños grupos, otras de manera individual y otras por el conjunto de la clase. El profesorado cuenta con las mismas fichas de trabajo pero resueltas y con el tiempo indicado a dedicar a cada una de ellas.

### ***Evaluación***

El programa no describe una evaluación formal ni aporta datos estadísticos o conclusiones al respecto, sin embargo, sí se aportan algunos instrumentos de evaluación del proceso. En concreto, al finalizar cada bloque temático el profesorado cuenta con una ficha que le posibilita una evaluación del proceso con el fin de detectar temas que suscitan más debate, temas que generan más resistencia o desacuerdos, sus concepciones predominantes respecto a

las temáticas tratadas en función del sexo, y finalmente, las ideas que se han de reforzar en sucesivas sesiones.

**“Abre los ojos, el amor no es ciego: 25 de noviembre Día internacional contra la violencia hacia las mujeres”. Instituto Andaluz de la mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Sevilla. Ruiz, 2009**

### ***Fundamentación teórica***

Esta guía se fundamenta en una perspectiva feminista con lo que considera que la violencia de género se sustenta en la desigualdad de género social y en estereotipos de género sexistas y violentos.

### ***Población objeto***

Esta guía está dirigida a adolescentes, profesorado y familias.

### ***Meta y objetivos***

La prevención de la violencia hacia las mujeres entre nuestra población adolescente y ofrecer guías para la detección y actuación para padres y profesorado. En concreto:

- Orientar a las familias, profesorado y adolescentes en la prevención de la violencia de género
- Abrir puentes de comunicación entre el alumnado, las familias, y el profesorado
- Reflexionar sobre aquellas formas de discriminación que se viven en las parejas para poder trabajar en su erradicación
- Tomar conciencia de la coeducación como herramienta principal en la prevención de la violencia de género y en la educación para la igualdad
- Dar pautas para detectar posibles formas de violencia de género desde el ámbito familiar y escolar
- Visibilizar cotidianidades discriminatorias en las relaciones de noviazgo, desterrando algunos mitos existentes sobre el concepto de amor romántico
- Trabajar para una nueva conceptualización del amor dentro de las parejas, haciendo visibles las diversas orientaciones sexuales
- Abrir canales de comunicación entre las chicas y los chicos adolescentes para posibilitar los cambios desde dentro, es decir, replantear las relaciones afectivo-sexuales de la adolescencia desde sus realidades.

### ***Contenidos***

Dirigido al alumnado, profesorado y padres y madres:

- La escalera de la violencia: indicadores tempranos de una relación de abuso
- Tipologías de violencia de género a partir de las redes sociales en Internet (obligar a dar de baja a ciertas personas que no son de su agrado, colgar fotos comprometidas, etc.)

- Herramientas para romper con una relación violenta
- Características de una relación de pareja saludable: los cuatro pilares fundamentales.

Dirigido específicamente al alumnado:

- El amor romántico y la sexualidad
- Mitos que sustentan discriminaciones afectivo-sexuales
- Fomentar una actitud crítica hacia las canciones que sostengan formas de violencia
- La resolución pacífica y constructiva de los conflictos en las relaciones de pareja
- Mitos respecto a las orientaciones sexuales y un clima de aula basado en el respeto y en la ausencia de bromas hirientes
- Las desigualdades afectivo-sexuales que existen en los centros escolares y las formas de discriminación que viven los chicos y chicas con otras orientaciones sexuales
- La dependencia emocional: la importancia de dedicarse tiempo a sí mismos/as, haciendo aquello que les agrada y teniendo diversos pilares de importancia en los que sustentar su vida, no tan sólo la pareja
- La transmisión de modelos masculinos, femeninos y de relación por parte de los medios de comunicación.

Dirigido específicamente a los padres y madres:

- Estilos educativos parentales que promueven la prevención de la violencia de género
- Indicadores de detección de que sus hijos están involucrados en una relación de pareja violenta.

Dirigido específicamente al profesorado:

- Predictores observables en los centros escolares en relación a la violencia de género.

### ***Metodología***

Se pretende trabajar con la adolescencia desde la adolescencia, es decir, contar con sus experiencias y trabajar desde sus intereses y vivencias, más que mostrarles caminos que desde el punto de vista adulto son más “válidos”.

La metodología es activa y participativa, basada en la construcción de reflexiones conjuntas, en las que se busque el acuerdo y el interés común entre profesorado y familias.

En lo que respecta al procedimiento y antes de la intervención, es conveniente plantear a nivel de Claustro la importancia de abordar esta temática; organizar las intervenciones dentro de un marco holístico, es decir, que se convierta en una acción mantenida en el tiempo; conformar un grupo de trabajo con aquel profesorado interesado en la formación en este campo; hacer un diagnóstico de la situación en el centro; diseñar el proceso formativo en función de los niveles educativos; contar con el apoyo de las familias para conseguir unos resultados más integrales, sostenidos en el tiempo y transversales; y colaborar con agentes externos especializados en la temática.



Durante la intervención es importante otorgarle protagonismo al alumnado, concebir al alumnado desde la diversidad y tener presentes los objetivos a conseguir permitiendo siempre un espacio de reflexiones y conclusiones finales por parte del alumnado.

Tras la intervención resulta relevante realizar reuniones con el grupo de trabajo para expresar opiniones y dificultades encontradas, y con el Claustro, los padres y las madres para presentarles el resultado de la intervención.

Este programa se compone de nueve temáticas a desarrollarse en unas diez sesiones. Entre las técnicas y actividades que desde esta guía se propone al alumnado encontramos las siguientes: debate en torno a mitos del amor romántico y la sexualidad; análisis crítico de la letra de las canciones que tratan sobre las relaciones y que transmiten una imagen estereotipada de los chicos y las chicas; análisis de casos prácticos de chicas adolescentes víctimas de violencia por parte de la pareja; análisis de series televisivas para identificar el modelo de chico, chica y de relación que transmiten; y finalmente, la elaboración de una campaña titulada “Otras formas de amar son posibles” como medio para mostrar al resto de cursos y profesorado y familias las conclusiones extraídas tras las sesiones.

### ***Evaluación***

Esta guía no incluye experiencias de implementación ni resultados de evaluación. Sin embargo, considera relevante que los centros que implementen iniciativas de estas características lleven a cabo evaluaciones proponiendo varios instrumentos. Uno de ellos es el *cuaderno de campo* en el que el grupo de trabajo toma nota de lo tratado y concluido en las reuniones, así como de las incidencias ocurridas durante la implementación; y un segundo instrumento es un cuestionario creado para observar los imaginarios del alumnado. Este cuestionario se pasará previo a la implementación (pre-test) con el fin de conocer aquellos aspectos o dificultades del alumnado que deben ser trabajados y así poder planificar la intervención, y posteriormente, tras finalizar el programa se pasará el mismo cuestionario para analizar si se han producido cambios en la actitud del alumnado en el sentido deseado. La comparación de los datos se hará transformando en porcentajes las respuestas de *sí* y de *no*, sabiendo que las respuestas afirmativas hacen referencia a formas de violencia y a actitudes no igualitarias y pro violentas.

## **5.3.2. Población en situación de riesgo**

**“Cortando el ciclo”. Fundación Municipal de la Mujer del Ayuntamiento de Cádiz, 2000**

### ***Fundamentación teórica***

Si atendemos a un modelo ecológico y a las teorías psicosociales con la hipótesis de la transmisión generacional de la violencia, observaremos que uno de los principales factores de

riesgo a nivel microsistema es el haber sido testigo de violencia interparental. En concreto, se estima que entre el 25% y el 70% de los niños de familias en las que se producen episodios de violencia, manifiestan problemas clínicos de conducta, especialmente problemas externos como conductas agresivas y antisociales, en comparación con el 10%-20% de problemas de conducta en niños que no se vieron expuestos a dichas situaciones. Los niños de estos hogares violentos también suelen mostrar una menor competencia social y un menor rendimiento académico, además de promedios más altos en medidas de ansiedad, depresión y síntomas traumáticos (Adamson y Thompson, 1998, citados en CAM, 2008). En este sentido, los niños y adolescentes que han vivido esta situación necesitan de una intervención temprana, al menos, por estos motivos: porque ellos y ellas han sido víctimas, y porque son población de riesgo de verse involucrados en relaciones de pareja abusivas en un futuro.

### ***Población objeto***

Este programa está dirigido a hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género.

### ***Objetivos***

- Atenderlos en los conflictos emocionales que presenten
- Favorecer pautas de relación no violentas
- Apoyar a la familia extensa en la resolución pacífica de los conflictos
- Prevenir la perpetuación de la violencia
- Favorecer su desarrollo personal, social y familiar.

### ***Contenidos***

- Problemas de límites
- Expresión emocional del miedo y la culpa
- Reducción de estereotipos de funcionamiento violento, resolución pacífica de los conflictos
- La ansiedad y sus efectos.

### ***Metodología***

Existen dos modalidades de intervención, una de carácter individual y otra grupal.

### ***Evaluación***

No se describen resultados de esta intervención.

**“Programa de atención a niños y niñas que han sufrido violencia de género en el ámbito familiar: Mentorías”. IRES, Barcelona, 2001**

### ***Fundamentación teórica***

Al igual que el anterior, en este programa se parte de un modelo ecológico y de teorías psicosociales (hipótesis de la transmisión generacional de la violencia), e indica que uno de los principales factores de riesgo es el haber sido testigo de violencia interparental. Los niños y adolescentes que han vivido esta situación necesitan de una intervención temprana dado que

ellos y ellas también han sido víctimas constituyéndose en población de riesgo de verse involucrados en relaciones de pareja abusivas en un futuro.

### ***Población objeto***

Este programa está dirigido a niños y niñas de entre 5 y 18 años, diseñando las actividades en tres grupos para cada franja de edad (grupo de 5 a 9 años, de 10 a 14 años y de 15 a 18 años).

### ***Objetivos***

- Posibilitar y motivar para la participación y seguimiento en un programa psicosocial y educativo a través de un espacio de orientación y trabajo con las familias que quieran mejorar sus relaciones materno-filiales y paterno-filiales y evitar la repetición generacional de la violencia
- Permitir la flexibilización de los roles de género y orientar sobre modelos de relación alternativos que incluyan comportamientos no violentos en la resolución de conflictos
- Promover la recuperación y reparación de los efectos de la violencia, facilitando la resiliencia, la mejora de la autoestima, la identificación y expresión adecuada de las emociones, y la toma de decisiones
- Potenciar en las madres y padres la adquisición de habilidades parentales, de expectativas adecuadas hacia los hijos e hijas y que fomenten la autoestima de éstos.

### ***Metodología***

El programa presta atención individual y grupal a los niños y niñas y trabaja con los padres.

### ***Evaluación***

No se describen resultados de esta intervención.

## **“Proyecto de Atención Psicosocial grupal a hijos e hijas de víctimas de violencia de género”. Municipio de Leganés, 2004**

### ***Fundamentación teórica***

A nivel teórico se apoya en los mismos modelos que los programas anteriores, el ecológico y el psicosocial. Este proyecto nace con una idea preventiva que es pretender crear un espacio que permita a los niños y adolescentes verbalizar sus dificultades en las relaciones de convivencia familiar.

### ***Población objeto***

Este programa está dirigido a niños y a adolescentes, hijos e hijas de víctimas de violencia de género. Quedan excluidos de la intervención aquellos que presentan problemas comportamentales.

### ***Contenidos***

- Grupo infantil (1-3 años): área psicomotora y aprendizajes básicos
- Grupo de medianos (3-6 años): convivencia, cooperación, identidad sexual e igualdad de género
- Grupo de mayores (adolescentes): convivencia, sexualidad e igualdad de género y oportunidades.

### ***Metodología***

El proyecto es implementado por un profesional experto en intervención con menores y con conocimientos en violencia de género.

En este proyecto se ha seguido el siguiente proceso:

- Campaña de sensibilización y motivación a los niños y adolescentes a través del ofrecimiento directo a las madres (hayan pasado o no por casas de acogida y tengan o no orden de protección) y a través de los Servicios Sociales del Municipio.
- Entrevistas de la psicóloga con la madre y sus hijos, algunas por separado. Con estas entrevistas se pretende llevar a cabo un diagnóstico de la situación particular de cada uno.
- Finalmente, la intervención grupal en la que se establecen cuatro grupos en función de las edades, llevando a cabo ocho sesiones de dos horas de duración cada una de ellas. En algunos centros residenciales se ha visto la necesidad de trabajar con los niños y adolescentes directamente y no a través de la madre. En concreto, se trata de un *Proyecto de Intervención con Menores* en el que se trabaja dos días por semana con dos educadoras. Este proyecto se organiza según grupos de edad y en función de las necesidades detectadas.

### ***Evaluación***

Si bien todavía no se ha realizado ninguna valoración exhaustiva del proyecto, la responsable del mismo considera altamente satisfactoria la intervención con estos niños y adolescentes, aunque se ha necesitado trabajar mucho en la motivación de las madres para permitir que sus hijos participasen. El proyecto ha posibilitado la expresión emocional, además de mejorar las relaciones sociales y el rendimiento académico en estos niños y adolescentes. Queda pendiente la evaluación de las propias madres (Save the children, 2006).

#### **5.4. CLASIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES EN ESPAÑA: PROGRAMAS QUE TANGENCIAL O INDIRECTAMENTE TRATAN LA VIOLENCIA DE PAREJA**

**“Educación emocional y violencia contra la mujer. Estrategias para el aula”.**  
**Seminario Galego de Educación para la Paz. Cascón, 2006**

No se trata de un programa en sí mismo, estructurado en sesiones, sino más bien de una reflexión teórica sobre la importancia de la educación afectiva emocional junto con un compendio de propuestas, del tipo dinámicas de aula y juegos cooperativos, para alcanzar dicha educación emocional con un enfoque eminentemente didáctico. Cascón (2006) entiende la educación en los afectos como antídoto para frenar la violencia, y dentro de esa violencia, para frenar aquélla que va dirigida a la mujer por el simple hecho de serlo.

En este sentido, se trabajan los siguientes aspectos: la identificación de las emociones; la amabilidad y el respeto como elementos básicos de la convivencia; el autoconocimiento de las cualidades, necesidades e intereses; la identificación de emociones y sentimientos en los demás; la escucha activa; la autoestima; la confianza en el grupo y la potenciación del mutuo conocimiento entre los compañeros; el pensamiento en perspectiva; los valores dominantes en el mundo actual, entre ellos el consumismo; la importancia de los hombres y de las mujeres en la historia; el lenguaje sexista; la imagen de la mujer en la publicidad; la mujer en la imagen artística; la solución de conflictos de género; videofóruns y discofóruns que trabajan las relaciones de hombre y mujer y la violencia contra ésta.

### **“Ochenta actividades para educar lúdicamente en valores y ciudadanía”. Escudero y Martínez, 2008**

Este material es un compendio de propuestas en forma de dinámicas de aula cuya meta última es la educación en valores y en ciudadanía. Para conseguirlo, se trabajan diferentes bloques temáticos como: la educación intercultural, la igualdad entre hombres y mujeres, el consumo responsable, la sexualidad, la participación, la animación a la lectura, la educación ambiental, y la prevención del racismo. En este sentido, se comprende la prevención de la violencia de género y la promoción de las relaciones igualitarias entre sexos como un aspecto más de relevancia a trabajar junto a otros en el marco de la educación en valores.

Los objetivos que se persiguen en las diferentes áreas temáticas son los siguientes:

#### Educación intercultural:

- Detectar la discriminación y el racismo en el entorno social más inmediato
- Potenciar la diversidad cultural y el descubrimiento de otros valores culturales
- Planificar los cambios necesarios para avanzar hacia la interculturalidad.

#### Igualdad entre hombres y mujeres:

- Aprender a diferenciar entre el sexo y el género
- Comprender la relación que existe entre las características que tradicionalmente se les han atribuido a hombres y mujeres y los papeles que representan en el mundo público y privado
- Ampliar las posibilidades que tenemos como seres humanos sin sentirnos determinados por el rol femenino o masculino

- Analizar la transmisión de estereotipos de género por parte de los medios de comunicación
- Dotar de visibilidad histórica a la mujer
- Reflexionar sobre las distintas situaciones de maltrato y los niveles de tolerancia que se pueden desarrollar ante éstas.

El consumo responsable:

- Reflexión personal sobre sus hábitos de consumo y el efecto que tienen en sí mismos y en quienes les rodean
- Reflexión personal respecto a qué son necesidades y diferenciarlas de los deseos
- Analizar y pensar en el valor económico de las cosas que más importan en la vida
- Identificar las estrategias publicitarias que favorecen el consumismo irresponsable.

La sexualidad:

- Tomar conciencia sobre su concepto de sexualidad
- Reflexionar sobre las creencias culturales y mitos en torno a la sexualidad
- Identificar tabúes y temores respecto a la sexualidad para trabajar sobre ellos
- Desarrollo de una actitud crítica hacia los estereotipos sociales relativos a otras preferencias sexuales distintas de la heterosexual
- Tomar conciencia del condicionamiento de los roles sexuales
- Identificar sus expectativas de relación de pareja y tomar conciencia de los estereotipos presentes en el ideal de pareja de cada uno
- Tomar conciencia de aquellos aspectos que se aceptan y de los que no relativos al propio cuerpo.

Participación:

- Favorecer la intercomunicación personal en el grupo
- Identificar el grado de compromiso de los miembros de un grupo con respecto a una cuestión
- Entender que todas las culturas tienen sus curiosidades y elementos propios y preocuparse por conocerlas
- Crear en el grupo un clima positivo
- Favorecer la resistencia a la manipulación
- Favorecer el respeto y el cuidado del entorno
- Desvincular la idea de ocio a la de consumo, favoreciendo estímulos positivos que propicien estilos de vida saludables
- Formarles en hábitos de alimentación saludable
- Darles a conocer el patrimonio natural e histórico-cultural del territorio.

Animación a la lectura:

- Fomentar la creatividad literaria

- Fomentar el espíritu crítico sobre el mundo en que vivimos
- Transmitir las percepciones sensoriales en relatos.

Educación ambiental:

- Proporcionar la experiencia de disfrute emocional con la naturaleza
- Identificación y reflexión sobre los conflictos ambientales.

Prevención del racismo:

- Favorecer la percepción de la emigración como un fenómeno común humano y desarrollar un pensamiento solidario con ésta
- Reflexionar respecto a las causas de la xenofobia
- Analizar los derechos humanos y las necesidades humanas básicas
- Analizar las consecuencias de los prejuicios.

A continuación, presentamos una tabla resumen (tabla 13) de todos los programas revisados con sus principales componentes analizados.









## 5.5. CONCLUSIONES

- Los programas españoles son de reciente tradición, datan de esta década pasada.
- La fundamentación teórica sobre la que se sustenta la práctica totalidad de los programas es la perspectiva feminista, otorgando por consiguiente un papel prioritario a la desigualdad de género en todas sus manifestaciones. Sin embargo, algunos programas complementan esta perspectiva con modelos psicosociales que abogan por el entrenamiento en habilidades sociales como base para el establecimiento de relaciones saludables de pareja.
- Prácticamente casi todos los programas son de amplio espectro convirtiéndose la violencia de pareja en un aspecto más a trabajar junto con la desigualdad de género, el acoso escolar, los derechos humanos, la sexualidad, las adicciones, etc.
- La totalidad de los programas están dirigidos a población escolar general, fundamentalmente a estudiantes de secundaria. Las pocas iniciativas dirigidas a población en situación de riesgo tan sólo contemplan a aquellas víctimas de violencia o testigos de ella en la familia de origen, y no otros factores de riesgo que son asimismo relevantes como tener una frágil autoestima, presentar una actitud justificadora del abuso, tener problemas de comportamiento o que la red social se encuentre involucrada en relaciones de abuso, entre otros.
- Las metas principales de estos programas son la promoción de las relaciones saludables entre iguales y de pareja, evitar involucrarse en relaciones de abuso, y si ya se encuentran en ellas aprender a escapar a tiempo de éstas.
- Entre los objetivos que persiguen estos programas encontramos: tomar conciencia de la desigualdad entre sexos y desarrollar una actitud crítica hacia ello; ofrecer otro modelo de masculinidad no violento y que sí contemple la educación sentimental; favorecer una identidad no sexista; dotarles con conocimientos sobre la violencia de género pero, en su mayoría, sirviéndose de modelos y datos adultos que dificultan la identificación; ofrecerles una educación afectivo-sexual libre de estereotipos, mitos y tabúes que favorezca su realización personal y un comportamiento respetuoso con el otro; entrenarlos en habilidades de gestión de conflictos; favorecer una actitud intolerante con cualquier forma de violencia y discriminación; e instarlos al autoconocimiento como paso previo a la autoestima.
- Entre los contenidos más prevalentes encontramos: la habilidades sociales, de comunicación y de resolución de conflictos; la desigualdad de género; el autoconocimiento y la autoestima; las agresiones y el abuso sexual; la educación afectivo-sexual; características de una relación de abuso frente a una saludable y respetuosa; el acoso escolar; y la violencia general y cotidiana.

- La metodología de los programas es eminentemente práctica, dinámica e interactiva tratando de que el adolescente sea parte activa de todo el proceso. Entre las técnicas utilizadas encontramos: grupos de discusión en los que se alcanza el aprendizaje cooperativo; búsqueda de información, lectura y discusión sobre textos; análisis de noticias, publicidad, lenguaje y canciones; juegos de roles; videofórum; debates; diseño de murales, etc.
- Los programas españoles apenas contemplan el entrenamiento previo al profesorado ni la implicación de los padres y de otros agentes de la comunidad.
- La evaluación de los programas españoles es prácticamente inexistente. En la gran mayoría de casos se limita a la presentación de cuestionarios de uso para el profesorado o monitor como instrumento para analizar los progresos alcanzados, por lo que no contamos con una evaluación rigurosa que posibilite concluir sobre la eficacia de nuestros programas.

**TERCERA PARTE: EL PROGRAMA LA MÁSCARA DEL  
AMOR**



# CAPÍTULO VI. FUNDAMENTOS, OBJETIVOS Y DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA LA MÁSCARA DEL AMOR

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de este capítulo presentaremos el programa *La Máscara del Amor*, atendiendo tanto a su fundamentación teórica, metas y objetivos intermedios para lograrlas, así como a una descripción exhaustiva de su metodología de enseñanza, contenido de las sesiones, materiales de los que se sirve, procedimiento y evaluación.

### 6.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Desde una perspectiva exclusivamente feminista, compartida por la gran mayoría de los programas españoles, se asume la premisa de que los agresores de mujeres lo son porque sus valores les inducen a considerar a éstas como seres de “segunda clase”, y por consiguiente, como personas a las que pueden imponer su voluntad por la fuerza. A partir de esta premisa se deduce que si nuestros jóvenes aprenden actitudes y valores igualitarios y de respeto, dicha violencia no se producirá.

Consideramos que el planteamiento que propone la perspectiva feminista puede resultar muy adecuado como base para trabajar con alumnado de infantil y primaria, pero insuficiente para alumnos de mayor edad. En este sentido, resultaría de interés trabajar con alumnado de primaria en pro de una convivencia entre sexos, resaltando la diferencia y abogando por una coeducación en valores igualitarios y democráticos. Este enfoque sentaría un marco idóneo desde el que trabajar con alumnado de mayor edad como es el de secundaria, en el que, según nos advierten numerosos estudios, las primeras relaciones de pareja comienzan a ser un hecho. Es por ello que deberíamos dar un paso más para que el establecimiento de estas relaciones afectivas fuese una realidad.

Lo cierto es que si bien las personas violentas presentan actitudes dominantes hacia las mujeres, tales actitudes parecen ser mucho más profundas que las que se refieren a las cuestiones de igualdad de derechos. La violencia en la pareja es además un problema de autocontrol y de conductas que se han hecho permisibles durante una relación amorosa, y no sólo de ideas abstractas acerca de la igualdad de derechos de hombres y mujeres, de ahí esa necesidad de dar un paso más con estos jóvenes. Del mismo modo, basar el trabajo de la prevención de la violencia de pareja entre adolescentes únicamente en la promoción de relaciones igualitarias entre sexos no resultaría exitoso, dado que se requiere de otros elementos, además de los mencionados, como es la educación emocional, a partir de la cual podamos conseguir que nuestros adolescentes sean capaces de gestionar sus emociones (identificándolas, expresándolas y no sintiendo la necesidad de darles salida en su pareja), o de

sentirse completos sin necesidad de cubrir sus deficiencias percibidas a través de una pareja que entienden les complementa. Un ejemplo claro de esto es el hecho de que en sociedades modelo de paridad, como la sueca, las tasas de violencia de género son muy significativas.

Aspectos, todos ellos, recogidos en anteriores capítulos de esta tesis doctoral, e identificados por diversas investigaciones como factores próximos a nuestros adolescentes.

Este argumento ha sido corroborado tanto con anterioridad como con posterioridad al programa por diversos investigadores (Schewe, 2001; Noonan y Charles, 2009). Así por ejemplo, Schewe (2001), tras llevar a cabo una revisión exhaustiva de numerosos programas de prevención de violencia de pareja entre población adolescente, halló que aquellos programas que adoptaron el modelo feminista en su sentido más estricto no consiguieron un cambio en las actitudes justificadoras del abuso o mostraron un efecto de “reacción violenta” entre los adolescentes varones (por ejemplo, Jones, 1987; Krajewski y cols, 1996; Jaffe y cols., 1992; Lavoie y cols., 1995; Levy, 1987). A partir de este hallazgo y su análisis en profundidad, Schewe (2001) recomienda que los programas eviten la confrontación o culpabilización a víctimas o agresores. Este autor insta a adoptar un enfoque de género neutro, con materiales neutros, sobre todo si pretende dirigirse a grupos mixtos, y evitando en todo momento la estigmatización de los chicos como agresores y de las chicas como víctimas. Considera que los chicos deben sentirse parte de la solución, reforzándoles y ofreciéndoles un papel activo. Algo que Schewe (2001) considera crucial para evitar resistencias al programa. En España, contamos con ejemplos de resistencias en los chicos en proyectos y programas que desde una perspectiva feminista luchan por la prevención de la violencia de pareja. Resistencias en forma de intentos de boicoteo o con descalificaciones de los programas como “feministas” en un sentido peyorativo.

Por su parte, el programa *La Máscara del Amor* (en adelante LMA), se fundamenta en un modelo ecológico atendiendo así a la diversidad de factores relacionales e individuales de carácter dinámico y modificable, sin descuidar el enfoque de género. Este enfoque es compartido por numerosos autores, como Vézina y Hébert (2007), quienes recomiendan esta misma perspectiva al permitir la integración de los múltiples factores tanto de riesgo para las relaciones de pareja violentas entre adolescentes, como protectores que favorezcan el desarrollo de relaciones saludables, así como el carácter dinámico entre ellos. Factores identificados por la investigación para el momento evolutivo concreto de la adolescencia.

## **6.2. POBLACIÓN OBJETO**

El programa LMA es un programa escolar de prevención primaria. El que se abogue por implementar el programa en el contexto escolar viene justificado porque consideramos a éste la vía idónea para poder llegar a la gran mayoría de los adolescentes (Cuningham y



Henggeler, 2001). Asimismo, la escuela cumple una función coherente con la pretensión de un programa de prevención y se convierte en el medio idóneo para aunar esfuerzos de profesorado y psicólogos. En este sentido, el colegio es un medio controlado en el que poder ensayar para la “vida” y eso es lo que en última instancia pretendemos unos y otros, ensayar con ellos nuevas formas más igualitarias de relacionarse, confrontar mitos sexistas que perpetúan una relación de dominio-sumisión entre chicos y chicas, fomentar su autoconocimiento y la conformación de su propia identidad para que desarrollen un autoconcepto caracterizado por su propio respeto y el de quien le rodea, así como la intolerancia ante cualquier forma de violencia. Por último, hemos de tener en cuenta, como ya comentamos anteriormente, la poderosa influencia que tienen amigos y compañeros de clase sobre el adolescente, en lo que se refiere a sus expectativas sobre las relaciones de pareja. Los compañeros competentes socialmente pueden modelar e influir positivamente en las expectativas de aquéllos que se encuentren en situación de riesgo de involucrarse en una relación abusiva. Del mismo modo, el profesorado que se involucra en estos programas de prevención de la violencia en la pareja también influye positivamente sobre estos adolescentes, ya que, respondiendo con eficacia a los casos de violencia demuestra su compromiso por asegurar relaciones seguras entre su alumnado. Igualmente, algunas investigaciones nos desvelan que más del 40% de los peores incidentes en violencia de pareja entre adolescentes tiene lugar en los centros escolares, de modo que está más que justificado ofrecer una intervención escolar que resulte cercana y accesible (Molidor, Tolman y Kober, 2000 citado en Ball y cols, 2009). La única desventaja, pero que dejaría de serlo en función de la gestión del propio profesorado que impartiese el taller, es que el alumnado pudiera sentirse incómodo a la hora de expresar su opinión, emociones y experiencias personales respecto a este tema delante de sus compañeros (Wekerle y Wolfe, 1999 citado en Wolfe y cols, 2003).

Asimismo, además de tratarse de un programa escolar, está dirigido a población general y no exclusivamente a población en situación de riesgo. Algunos autores como Schewe (2001) ya advirtieron de las ventajas de dirigirse a este tipo de población. Con este programa llegamos a aquéllos que todavía no se han involucrado en relaciones de abuso, se evita la estigmatización y tenemos la oportunidad de trabajar con los que están en situación de riesgo, que de otra forma no hubieran buscado por sí mismos nuestra ayuda ni la participación en el programa. De este modo, se forma a la totalidad del grupo de adolescentes en la orientación y asesoramiento de sus propios compañeros si estos les pidieran ayuda tras ser víctimas de violencia en la pareja, ya que, como expusimos en anteriores capítulos, los adolescentes víctimas de la violencia en la pareja acuden en primer lugar a sus amigos y compañeros de clase (Schewe, 2001). La realidad es que el adolescente confía sobremanera en su grupo de iguales. Estos iguales serán quienes les aconsejen, sin ninguna experiencia vital y con los

mismos mitos y falsas creencias sobre el amor y el abuso, con el consiguiente peligro que esto conlleva (Meras, 2003). Finalmente, este taller es una muy buena oportunidad para fomentar un cambio de entorno, es decir, de introducir un clima general en todo el contexto escolar de no tolerancia al abuso.

Nuestra elección por población universal no implica que no consideremos de importancia la intervención con población de riesgo (por ejemplo, madres adolescentes, adolescentes con abandono escolar temprano, adolescentes tutelados por Servicios de Protección al Menor, etc.), sino que, simplemente, los objetivos que se persiguen son otros. De acuerdo con otros autores como Vézina y Hébert (2007), entendemos que este tipo de población requiere de una intervención más intensiva y específica, de modo que los programas de prevención universales resultarían insuficientes para los chicos en riesgo, si bien sí tendrían una valiosa función de detección y, por consiguiente, de oportunidad de derivación a recursos más especializados. En este sentido, Tutty (2002) recomienda tener establecidas vías de contacto a través del propio psicólogo del centro escolar con recursos de atención a víctimas de violencia de género.

Del mismo modo, además de tratarse de un programa escolar dirigido a población universal, está dirigido concretamente a población adolescente, en concreto a los cursos escolares de 3º y 4º de la ESO, ya que de este modo abarcamos el mayor número de alumnado heterogéneo, pues son los últimos cursos de enseñanza obligatoria. Son numerosas las razones que podemos esgrimir para optar por este periodo evolutivo.

En primer lugar, la adolescencia es el período de desarrollo que marca el comienzo de las relaciones de pareja. En concreto, los jóvenes comienzan sus primeras relaciones con 12 o 13 años, es decir, durante los primeros años de instituto (Prince y cols, 2000 citado en Ucalgary, 2002). A estas edades, la red social de los adolescentes empieza a incluir más relaciones de amistad con el sexo contrario y relaciones de pareja (Connolly, Furman y Konarski, 2000 citado en Wolfe y cols, 2003). Asimismo, en los adolescentes se producen una serie de cambios físicos que conllevan fuertes pasiones y el deseo por las relaciones sexuales. De modo que si queremos prevenir, estas edades se convierten en un objetivo primordial.

En segundo lugar, y a pesar de que muchos adultos no den suficiente importancia a las relaciones amorosas de la adolescencia, lo cierto es que los adolescentes viven sus sentimientos como “extremos e intensos”, se quiere con pasión y se confía ilimitadamente en las buenas intenciones de los demás, siempre que los demás no sean sus padres u otros adultos frente a los que se están afirmando (Meras, 2003). Si bien es cierto que las relaciones de pareja entre adolescentes no son tan estables ni tienen el nivel de compromiso de las que se crean en la juventud y en la vida adulta, lo cierto es que el adolescente también puede sufrir mucho en sus relaciones de pareja (Cairns y Cairns, 1994 citados en Arriaga y Foshee, 2004).

En tercer lugar, la socialización en la violencia en el contexto de las relaciones de pareja comienza en la adolescencia (Lewis y Fremouw, 2001 citado en Frederick, 2007). En ocasiones, y desafortunadamente, con el comienzo de las relaciones de pareja a estas edades también puede iniciarse una dinámica de violencia entre ambos, si bien es cierto que es en la vida adulta temprana cuando la prevalencia de este problema resulta mayor. Así por ejemplo, el Servicio de Violencia Familiar de Bilbao muestra que en el 22% de los casos registrados, los problemas de violencia habían empezado durante el noviazgo (Echeburúa y Corral, 1998 citado en González y cols, 2003). Asimismo, el hecho de que ya exista esta violencia en una relación de pareja entre adolescentes supone un serio riesgo para el bienestar físico y psicológico de los jóvenes y, además, afecta negativamente a sus relaciones sociales, entre ellas, las que establecen con los iguales (Sussman, Unger y Dent, 2004 citado en Fernández-Fuertes y cols, 2006).

En cuarto lugar, existe la posibilidad de que algunos de estos adolescentes pudieran ser ya víctimas o testigos de abuso en sus propias familias de origen. En este sentido, la adolescencia funcionaría como puente de unión entre una experiencia de maltrato en la infancia y el vivir patrones de abuso en la vida adulta (Wolfe y cols, 2003). De modo que si un adolescente se encuentra en situación de riesgo por haber vivido ese pasado de abusos sería muy adecuado que durante la adolescencia fuese entrenado en modelos de relación más saludables para poder alcanzar la etapa adulta con las habilidades necesarias para evitar involucrarse en relaciones de pareja caracterizadas por el abuso (Wolfe y cols, 2003).

En quinto lugar, no hemos de olvidar que, aun cuando no se encuentren involucrados en una relación de abuso, el conocimiento y experiencia con el que cuenta un adolescente sobre las relaciones de pareja es muy escaso. Este conocimiento proviene principalmente de su familia y amigos (Jackson y cols, 2000). De modo que esto les coloca, de nuevo, en una situación de vulnerabilidad.

En sexto lugar, toda relación violenta experimenta una progresión: en un principio surgirá el control del tiempo y de la gente con quien se rodea, es decir, el abuso psicológico hacia la pareja, y progresivamente, se incorporarán en la relación formas de abuso más graves, más frecuentes y variadas, de modo que en la adolescencia aún estamos a tiempo de romper con un ciclo de violencia extremadamente peligroso.

En séptimo lugar, si atendemos al hecho de que las relaciones durante la adolescencia son el primer aprendizaje amoroso y éste es el que más incide en las siguientes relaciones (Oliver y Valls, 2004), entenderemos la importancia de llevar a cabo una intervención temprana. Son patrones que se aprenden y que pueden seguir presentándose durante la vida adulta (O.Keefe, 2005). Es en esas primeras relaciones amorosas donde los adolescentes van a formar sus ideas iniciales sobre qué esperar de una relación de pareja y cómo comportarse en

la intimidad (Fernández-Fuertes y cols, 2006; Strauss, 1999, citado en Arriaga y Foshee, 2004).

En octavo lugar, se ha de tener en cuenta que nuestros adolescentes conviven con la violencia en todos sus ámbitos de relación, de modo que resulta más complicado que desarrollen una actitud crítica hacia ésta. Durante la adolescencia se ven sometidos a constantes mensajes en defensa de la violencia, como consecuencia la valoran como una forma correcta de obtener sus logros o incluso de hacer justicia (Barragán y cols, 2005). Este hecho les lleva a una cierta ausencia de conciencia cuando ejercen o reciben esa violencia. De hecho, con frecuencia tienen dificultad a la hora de reconocer que han sido abusados, especialmente con menosprecios y humillaciones, o interpretan los intentos de control y los celos desmesurados como signos de amor (Levy, 1990). Del mismo modo, otro ejemplo de ausencia de conciencia cuando ejercen violencia es el aumento del lenguaje agresivo, grosero y discriminatorio o sexista que se convierte en rasgo de la identidad cultural de algunos adolescentes (Fernández-Peña y Sanpedro, 2003)

En noveno lugar, y si atendemos a las características evolutivas de este período vital, nos daremos cuenta que éstas también favorecen la vulnerabilidad a este tipo de relaciones de pareja caracterizadas por el abuso. Así por ejemplo, el pensamiento abstracto y la capacidad para anticipar consecuencias apenas han empezado a desplegarse a estas edades (Meras, 2005). Del mismo modo, entre los adolescentes es característica la exacerbación del rol estereotipado, es decir, existe una continua preocupación por acomodarse a los roles marcados por el género (Williams-Evans y Myers, 2004). Asimismo, es característico el narcisismo y la aceptación de los mitos sobre el amor. Estos adolescentes presentan una visión excesivamente romántica del amor lo que queda patente en creencias del tipo: “el amor lo puede todo”; “con amor, tiempo y paciencia se puede cambiar a una persona”; “con el tiempo todo mejorará”... Estas creencias, como advierten González y Santana (2001), pueden anclar a los adolescentes en relaciones caracterizadas por el abuso (citado en González y cols, 2003), y así lo corroboran investigaciones como la de Henton y cols (1983), quienes refirieron que el 30% de los adolescentes que experimentaba violencia durante el noviazgo la interpretaba como signo de amor entre la pareja y el 36% mantenía la idea de que podían mejorar su relación, a pesar del maltrato. Estos datos colocan en una situación de vulnerabilidad a los adolescentes con relaciones de pareja y surge la urgente necesidad de ser objeto de un programa de prevención de la violencia en la pareja (Jackson y cols, 2000). Igualmente, diversos estudios nos advierten de que muchas chicas adolescentes todavía basan su autoconcepto y autoestima en su habilidad para retener a su novio o mantener una relación de pareja, independientemente de la conducta de ésta. Evidentemente esto las coloca en una grave situación de riesgo de aceptar una conducta de abuso (Jaffe y cols., 1992). Del mismo modo, los adolescentes se encuentran

en pleno proceso de conformación de su identidad, una tarea fundamental a desarrollar en este periodo evolutivo. En este proceso de autoconocimiento van clarificando valores, cualidades y metas. Sin duda, un periodo muy estresante en el que se van a poner en juego las reglas aprendidas durante su proceso de socialización en la familia de origen y con el grupo de iguales. Como veremos, aprender a conocerse es fundamental en la elección adecuada de la pareja, de modo que el hecho de que se encuentren en plena conformación de su identidad ya les coloca en una situación de vulnerabilidad.

Sin embargo, no sólo se opta por este periodo evolutivo por su especial vulnerabilidad, sino porque también nos ofrece un sinnúmero de aspectos positivos y posibilidades de cambio a tener en cuenta respecto a esta etapa.

La adolescencia es una etapa crítica e idónea para la conformación de actitudes respecto a las relaciones de pareja y la expresión de intimidad, poder y control (Wekerle y Wolfe, 1999 citado en Feiring y cols., 2002), y para trabajar con ellos y educarles en las relaciones de pareja saludable, así como en la prevención de las relaciones caracterizadas por el abuso. En este sentido, la adolescencia temprana se entiende como una ventana a la oportunidad para presentarles cómo son las relaciones saludables y cómo se pueden resolver los conflictos de una manera no violenta. Cuando los adolescentes comienzan sus relaciones de pareja se sienten altamente motivados por aprender formas saludables de relacionarse y de resolver sus conflictos de pareja, siempre y cuando sientan que durante ese entrenamiento son parte de la toma de decisiones (Dryfoos, 1993 citado en Wolfe y cols, 2003).

Del mismo modo, ciertas tareas de desarrollo que ha de afrontar el adolescente, como aprender a conquistar su autonomía y a trasladar la dependencia emocional de los padres hacia los compañeros o amigos, hace que sea el momento óptimo para trabajar las relaciones no violentas (Wolfe, Wekerle y Scott, 1997).

Igualmente, la adolescencia es el momento de despertar de la conciencia, del pensamiento abstracto y descentrado del “yo”, de ser capaz de cambiar de rol y de ser idealista, y de sentir la necesidad del progreso social desde valores humanos como la justicia, la libertad y la igualdad. Es el momento de poner en tela de juicio los valores sociales, de descubrir quién “soy yo en mi grupo de amigos, con mi familia, con mi pareja, a nivel académico, y en la sociedad” (Meras, 2005).

Finalmente, y en lo que respecta a la segregación entre sexos el programa LMA aboga por dirigirse a ambos. Autores como Whitaker y cols (2006) advierten de que los programas de prevención primaria sólo se dirigen a las chicas como víctimas, es decir que trabajan exclusivamente la violencia de género. Desde nuestro punto de vista, esto es un error puesto que tanto la violencia común de pareja como la violencia de género tienen que ser tratadas, de

lo contrario no resolveremos el problema en su totalidad. Postura también ratificada por autores como Ball, Kering y Rosenbluth (2009).

Los grupos mixtos, como con el que trabaja el LMA, posibilitan que unos y otros aprendan lo que piensa el otro sexo y favorecen un intercambio saludable sobre temas de gran calado como los estereotipos de género, la violencia en la pareja y la aceptación del abuso en las relaciones de pareja. En esta misma línea, Noonan y Charles (2009) consideran que tanto los chicos como las chicas podrían beneficiarse de este enfoque dado que ellos aprenderían de aquellas intervenciones relacionadas con el desarrollo de la empatía y la sensibilidad hacia el otro y a resistir la presión de los iguales, y por su parte, ellas se beneficiarían de aquellas intervenciones referidas al fortalecimiento de la autoestima y a desarrollar expectativas saludables respecto a una relación de pareja.

Sin embargo, y de acuerdo con algunos autores consideramos que cuando los programas trabajan aspectos de la violencia en los que las víctimas son fundamentalmente de un sexo y además con graves consecuencias, como ocurre con los abusos y el acoso sexual en las chicas, entonces la segregación es realmente importante para favorecer la expresión más libre, sin vergüenza y personal (Ball y cols, 2009).

### **6.3. OBJETIVOS**

El programa LMA presenta como metas fundamentales la prevención de la violencia de pareja y la promoción de las relaciones saludables entre nuestros adolescentes. Esta dualidad en los programas de prevención viene avalada por numerosos autores (Keefe, 2005; Schewe, 2001).

Para la consecución final de dichas metas se encuentran los siguientes objetivos:

- ✓ Sensibilizarse ante el problema de la violencia de género que sufren algunas chicas de su edad.
- ✓ Favorecer su autoconocimiento y tomar conciencia de la importancia de desarrollar una buena autoestima.
- ✓ Desarrollar un autoconcepto intolerante con cualquier forma de abuso, siendo capaces de establecer unos límites marcados.
- ✓ Desarrollar una actitud proactiva en lo que se refiere a la elección de pareja, desechando creencias de riesgo que fortalecen un escaso sentido de autoeficacia.
- ✓ Hacer uso de la intuición como herramienta de prevención.
- ✓ Conocer las diferentes tipologías y manifestaciones de abuso en el contexto de una relación de pareja, poniendo especial énfasis en el abuso psicológico.
- ✓ Conocer los indicadores tempranos de una relación de abuso.
- ✓ Conocer las consecuencias del abuso físico, psicológico y sexual en las víctimas de

violencia de pareja adolescente.

- ✓ Conocer los recursos comunitarios de atención a las víctimas de violencia por parte de la pareja.
- ✓ Desenmascarar los mitos del amor romántico y reestructurar dichas creencias en formulaciones más ajustadas y saludables.
- ✓ Conocer las características y principales estrategias de manipulación de los agresores.
- ✓ Conocer y favorecer la apropiación de los derechos asertivos en el contexto de una relación de pareja como forma de *empoderamiento*.
- ✓ Desarrollar habilidades de comunicación y de resolución de conflictos en el contexto de una relación de pareja.

Como vemos, desde LMA se persigue no sólo dotar de conocimientos sobre la dinámica de las relaciones de pareja violentas entre adolescentes, sino también movilizar un cambio actitudinal en lo que a justificación de la violencia se refiere, y desarrollar aquellas habilidades sociales, de resolución de problemas, de comunicación, de gestión de conflictos, y de identificación y expresión emocional, que se encuentran a la base de las relaciones saludables, igualitarias y respetuosas. Josephson y Proulx (2008) apoyaron a partir de su estudio este planteamiento, considerando que el dotar a los adolescentes de conocimientos potenciaba una actitud no justificadora de la violencia, lo que a su vez se relacionaba con una menor probabilidad de ejercer y tolerar cualquier forma de abuso psicológico y físico. Asimismo, estas autoras consideran que al entrenarlos en las habilidades anteriormente mencionadas de una manera práctica y que facilite la extrapolación a sus vidas personales, se favorece un sentido de autoeficacia necesario para ponerlas en marcha en las situaciones que así lo requieran.

## **6.4. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA LA MÁSCARA DEL AMOR<sup>11</sup>**

### **6.4.1. Fundamentos de la intervención**

En lo que se refiere a los fundamentos principales en los que se basa la intervención en este programa, podemos enumerar tres aspectos fundamentales en los que se diferencia de la intervención habitual y que pueden verse resumidos en la figura 8.

En primer lugar, pone el énfasis en el propio fenómeno de la relación violenta en población adolescente. De este modo, lo que se enseña en el programa es, por encima de todo, cómo prevenir esa violencia. Ésta es la primera premisa: para prevenir la violencia lo mejor es comprenderla y enseñar cómo surge, cómo se desarrolla y cómo se previene. Al trabajar este aspecto, los adolescentes tienen la oportunidad de discutir y aprender por qué determinadas

---

<sup>11</sup> Ver tabla 14 al finalizar este epígrafe.

actitudes y conductas son violentas. La idea es que ambos sexos dispongan de los conocimientos y actitudes que les permitan establecer un nuevo marco de relación, con nuevas reglas a seguir. Así pues, consideramos que la prevención de la violencia debe ser un objetivo explícito; hay que tomar un camino directo si queremos que se aprenda a no tolerar a sujetos violentos, y las chicas han de saber quiénes son éstos y cómo actúan. Asimismo, por un lado, a las chicas se les enseña a adoptar un rol asertivo (en relación a la asunción de derechos asertivos en el contexto de una relación de pareja) y una actitud proactiva en las relaciones, y por otro lado, a los chicos se les indica que las pautas violentas son inaceptables en una relación.

En segundo lugar, el programa busca relacionar el aspecto personal con el modo en que los chicos y chicas definen las relaciones afectivas. Creemos que, más allá de las ideas genéricas sobre la igualdad y las relaciones entre sexos, la prevención eficaz exige un nuevo enfoque de sí mismo, en el que —especialmente— una chica debe construir un autoconcepto que no tolere que un chico la trate de modo violento. La investigación revela que muchas chicas se hallan en situación de mayor vulnerabilidad frente a los malos tratos. Aunque las causas de tal riesgo elevado son diversas (culturales, económicas, de socialización, etcétera), el resultado final es siempre que el concepto del “yo” de la joven, esto es, la idea que ella tiene de sí misma, “permite” que esa relación violenta tome cuerpo en su vida. Así pues, el segundo pilar de nuestro programa descansa en la idea de que debemos desarrollar chicos y chicas cuyo autoconcepto no permita ese tipo de comportamientos. Precisamente la importancia del autoconcepto es tal, que el foco central de este programa es desarrollar tanto en las chicas como en los chicos un autoconcepto totalmente intolerante con la violencia. Las razones que llevan a que se produzca un acto violento contra la mujer son muchas; hoy sabemos que las conductas socialmente complejas están determinadas por diferentes factores y niveles causales, pero siempre el agresor es alguien que, como persona individual, ejercita una acción, e igualmente la víctima es alguien que, en su soledad como persona, recibe la agresión. Por *autoconcepto* damos entidad al sentido último de identidad personal: al fin y al cabo es siempre una persona la que se ve a sí misma como capaz de agredir o de recibir esa agresión. Y a esa radical intolerancia de la violencia es a lo que decidimos hacer frente. Del mismo modo, desde el programa ponemos énfasis en la importancia de conocerse uno mismo y de identificar sus necesidades con respecto a una futura pareja, con el fin de perfilar unas expectativas de relación saludables y así, adoptar una actitud proactiva en lo referente a la elección de pareja, y como resultado optimizando la probabilidad de éxito.

En tercer lugar, el programa pretende utilizar como estrategia de aprendizaje el poder de las historias cercanas. De modo que, lejos de abrumar a los chicos con una “nueva asignatura”, la experiencia ha de ser de signo completamente diferente. La investigación sobre



prevención de la violencia en diferentes ámbitos desaconseja la estructura de “clase” como vehículo para el aprendizaje de actitudes y conductas nuevas. Por el contrario, todo el reciente movimiento en torno a la importancia de la imagen y a la experiencia transmitida mediante historias dramatizadas se apoya en la pedagogía más moderna, la cual mantiene que el impacto de la historia cercana y relevante para la psicología del lector es muy superior a la mera consulta de textos o de actividades en el aula, por muy dinámicas que estas pretendan ser.

**Figura 8. Los fundamentos de la intervención en el programa LMA**



Es por esto, que el programa LMA arranca a partir de la lectura previa de la novela *El infierno de Marta* de Pascual Alapont (2003) y del texto de apoyo que le sigue llamado “La Máscara del Amor”, de Vicente Garrido. Esta última parte del libro ofrece al lector la posibilidad de hacer un recorrido por la novela clarificando los entresijos de una relación afectiva caracterizada por el abuso. La novela, por su parte, presenta la historia de Marta, una chica de 20 años estudiante de segundo curso de Derecho que conoce a Héctor, un chico algo mayor que ella y quien no parará hasta conseguir su amor. La relación entre ellos se convertirá en una historia tormentosa, llena de engaños, abusos físicos y psicológicos donde poco a poco se irá descubriendo la verdadera personalidad psicopática de Héctor. A partir de la lectura de la novela el alumno se encontrará en disposición de comenzar el taller propiamente dicho, ya que habrá aprendido de forma significativa ciertos conocimientos sobre la dinámica de una relación violenta, gracias al impacto emocional que la novela suscita, esperando que le haya provocado la sensibilización y reflexión necesarias ante este tema y,

además, le haya dado la oportunidad de analizar y confrontar sus propias creencias, actitudes y experiencias. Algo que se verá favorecido por la fácil identificación con los personajes.

La novela supone un desafío para el alumnado al invitarle a analizar sus propias ideas y experiencias al hilo de lo que la obra enseña sobre los mecanismos que permiten y toleran esa violencia. El chico y la chica, así, se ven directamente confrontados: “¿tengo yo esas actitudes?”, “¿cómo me hubiera comportado si hubiese sido ella?”, etc.

El resultado de este programa de prevención es una doble experiencia educativa. La primera, mediante la novela, a través de la cual se produce un impacto emocional, una vivencia vicaria de gran intensidad que muestra la magnitud y puntos esenciales del drama de la violencia. La segunda se logra mediante el aprendizaje sistemático e intencionado de los conocimientos y actitudes que todo joven necesita para rechazar y evitar las relaciones donde se emplee la violencia. El procedimiento a seguir para la consecución de estas experiencias educativas será, en primer lugar, el aprender a conocerse uno mismo, es decir, sus valores, sentimientos, y necesidades afectivas; en segundo lugar, aprender a reconocer y rechazar mitos y falsas creencias sobre el amor; en tercer lugar, aprender a detectar indicadores que nos adviertan de un abuso físico y/o psicológico; y en cuarto y último lugar, conocer y apropiarse de sus derechos asertivos en el contexto de una relación de pareja como proceso de empoderamiento, así como desarrollar unas habilidades de comunicación y de gestión del conflicto que sean ejemplo manifiesto y consecuencia de esa apropiación de derechos.

#### **6.4.2. Relación de contenidos de *La Máscara del Amor***

El programa hace un recorrido por los contenidos que la investigación ha demostrado más relevantes para lograr una prevención eficaz de las relaciones amorosas violentas. Los diversos contenidos se presentan secuencializados, tratando de no comenzar con las relaciones violentas de una manera invasiva, ya que consideramos que de hacerlo provocaríamos en algunos adolescentes un claro distanciamiento y su no implicación en el taller. Por ello se ha optado por comenzar por temáticas más suaves que estuvieran a la base del desarrollo de una relación de pareja saludable. En total se trata de doce unidades temáticas estructuradas a lo largo de catorce sesiones (v. Tabla 14).

##### **6.4.2.1. *Enamoramiento y amor***

El primer tema, que se presenta durante la primera sesión, es el del amor y el enamoramiento, éste capta su atención en un primer momento porque les resulta cercano y de interés personal.

Desde el programa consideramos que resulta clave abordar las relaciones afectivo-sexuales, las atracciones y las elecciones ya que son de vital importancia como germen de la violencia de pareja. En este sentido, se trabajan las características del enamoramiento, es

decir, qué le ocurre a quien lo vive.

La atracción y la elección están a la base de las relaciones. Son fruto de una socialización, no de una fuerza biológica. Nos socializamos con unos valores determinados respecto a lo que resulta deseable en un hombre y en una mujer y elegimos conforme a un modelo tradicional de relaciones. La atracción no está exenta de razón social: nos atrae aquello que socialmente hemos asimilado como deseable (Luengo, 2006).

En este sentido, las adolescentes expresan sentir atracción por aquellos chicos que reproducen el modelo hegemónico de masculinidad. En concreto, describen como pareja deseable a los chicos rebeldes, a los cuales resulta un reto conseguir, ya que no se han fijado en ellas, o incluso les han hecho sufrir. Este sufrimiento lo asocian a menudo al amor, estas chicas anhelan ser “escogidas por ellos”; son chicos líderes, con gran poder y control en las relaciones entre iguales, que tienden a imponer las decisiones más que a buscar el consenso; chicos mentirosos, que les ocultan información y eso les confiere cierto halo de misterio; chicos capaces de pelearse con otro chico por ellas, por defenderlas; chicos celosos porque eso les indica que les importan o las quieren; chicos que no hayan sido sus amigos, no quieren un exceso de confianza y apoyo porque eso les haría perder la atracción sexual (Valls y cols, 2008). En esta misma línea, en un estudio llevado a cabo por el Ayuntamiento de Bilbao (2008) hallaron entre los adolescentes que la agresividad en el chico es un importante componente de atracción, de modo que se le da un carácter positivo. Asimismo, consideran que existen dos tipologías de relaciones bien definidas y diferenciadas: por un lado, las relaciones esporádicas o temporales, características de la adolescencia o juventud en las que se busca un modelo de masculinidad que despierte atracción, en las que se mezclan sentimientos de excitación y sufrimiento y que se caracteriza, en definitiva, por los rasgos definidos anteriormente; y por otro, las relaciones estables y duraderas, caracterizadas por el amor, el afecto y el cuidado del otro, donde no existe pasión ni atracción, y que se caracterizan por la rutina y monotonía. Esta segunda tipología de relación se aleja, especialmente por su edad, de todo lo que tenga que ver con lo excitante y atractivo, de modo que no resulta deseable para los adolescentes (Valls y cols, 2008). De todo esto se desprende una peligrosa justificación o aceptación de la violencia de género.

Este modelo es especialmente expresado cuando se encuentran en grupos de discusión, sin embargo, algunos de ellos en entrevistas personales revelan otros rasgos como la confianza y comprensión por parte de la pareja. Esto nos indica que la presión de los iguales juega un papel muy importante en el modelado de expectativas de relación de pareja y, en concreto, en el proceso de atracción y elección de pareja. Así por ejemplo, Duque (2004 citado en Luengo, 2006) recoge en su investigación comentarios de adolescentes sobre sus relaciones del tipo: “si

tus amigas hablan de un tío que les gusta a todas, al final a ti también te gusta más” o “si estás enamorada, aunque te trate mal, no lo ves, y si te lo advierte una tía pues peor”.

La mitología sobre el amor nos los muestra como un dios con los ojos vendados que nos ciega, de modo que nuestra elección no es nuestra realmente; sin embargo, resulta que se escogen (y no por azar) objetos de deseo marcados por unos parámetros sociales que nos muestran lo deseable. También sabemos que una persona puede estar completamente enamorada y perfectamente lúcida controlando su conducta, porque no hay ninguna ley universal de la naturaleza humana que asocie inversamente la pasión y la razón (Elster, 2001 citado en Luengo, 2006). Esto explica que para la mayoría de los adolescentes el enamoramiento sea un estado misterioso e incontrolable, instintivo que les descoloca y ciega, dejándolos indefensos ante la posibilidad de huir a tiempo de una posible relación de abuso, que no puede ser controlado ni evitado por mucho que luchen contra ello. Esta creencia les hace justificar que alguien permanezca en una relación caracterizada por los abusos, y que cause gran sufrimiento.

Con el fin de que comprendan que el enamoramiento no es tan misterioso y que no nos anula como personas impidiéndonos ver la realidad, en LMA se les explica brevemente la fisiología del enamoramiento. Durante la explicación se les hace ver que podemos influir sobre esos sentimientos, especialmente al principio de la relación, cuando todavía no estamos demasiado enganchados emocionalmente a esa persona.

Oliver y Valls (2004) nos hablan de la necesidad de poner en marcha una socialización preventiva en la que desarrollemos en nuestros adolescentes unas normas y valores que los prevengan de comportamientos y actitudes que conduzcan a la violencia contra la mujer y que favorezcan los comportamientos igualitarios y respetuosos. En concreto, y con respecto a la atracción, necesitamos fomentar modelos de comportamiento y de deseo nuevos; en definitiva, formas de atracción y de elección donde tengan cabida los chicos buenos y atractivos, chicas que no aguanten relaciones de dominio, y relaciones apasionadas sin necesidad de violencia.

Desde el programa le damos importancia a que los adolescentes reflexionen y dialoguen sobre las influencias que recibimos en nuestras elecciones personales. Y a que tomen conciencia de que debemos unir en la misma persona que elijamos sentimientos de pasión y de amistad, ya que a veces nuestra elección está motivada por la valoración social de quien nos hace daño (por ejemplo, cuando una chica desea que el chico “rompe corazones” se fije en ella). Asimismo, el adolescente ha de aprender a identificar las situaciones en las que el deseo se opone a la razón y ha de tomar conciencia de que la elección sólo es correcta cuando está de acuerdo con valores que se alejen de la violencia y la dominación.

Asimismo, y además del enamoramiento, se trabaja con ellos el amor, entendiéndolo como una vivencia caracterizada por sentimientos más duraderos y profundos en comparación

con el primero.

En definitiva, abogamos por un modelo alternativo basado en un amor donde chicos y chicas sean protagonistas escribiendo sus propias vidas a través del diálogo y el consenso. Un modelo que defienda la atracción como sinónimo de excitación, ternura, amistad y deseo. Un modelo que trate los gustos, preferencias y deseos como algo que podemos elegir y no como un suceso “inevitable”, que sale de lo más profundo de nuestro ser.

#### **6.4.2.2. Mitos del amor romántico**

La investigación relativa a los factores de riesgo tanto de perpetración como de victimización de violencia por parte de la pareja destaca el peso tan significativo que las creencias en los mitos del amor romántico tiene a la hora de explicar esta violencia. Asimismo, son numerosos los estudios exploratorios de carácter nacional e internacional que destacan el elevado porcentaje de adolescentes que presenta estas creencias y que nos pueden ayudar a hacer un diagnóstico aproximado de la adhesión a las mismas por parte de nuestra población adolescente.

Los estudios nacionales han sido llevados a cabo en Navarra (Hernández y Casares, 2002), Madrid (Meras, 2003), Bilbao (Amurrio, Larrinaga, Usategui, y del Valle, 2008), Cataluña -en concreto en Barcelona, Tarragona y Lérida (Valls, Puigvert y Duque, 2008) así como en Mataró (Petit y Prat, 2007)-, y León (ADAVAS, 2010). Los estudios internacionales analizados se han realizado en New Brunswick (Sears y cols, 2006) y en Atlanta (Noonan y Charles, 2009). Las muestras han sido muy variadas, desde 35 adolescentes (Valls y cols, 2008) hasta 679 (ADAVAS, 2010) o los 1606 del estudio de Mataró (Petit y Prat, 2007). Algunas de ellas son heterogéneas en cuanto al sexo, raza, ubicación geográfica (rural frente a urbana) y nivel socioeconómico (Noonan y Charles, 2009; Valls y cols, 2008). El rango de edad más evaluado ha sido el de los 15-19 años (Meras, 2003), sin embargo, algunos estudios evalúan grupos de menor edad, como de los 11 a los 14 años (Noonan y Charles, 2009). Finalmente, en algunos estudios se persigue llevar a cabo una evaluación pre-test con el fin de establecer una línea base sobre la que diseñar objetivos de intervención para así evaluar la eficacia del programa implementado (ADAVAS, 2010).

Los mitos del amor romántico presentes entre nuestros adolescentes atendiendo a los resultados hallados por los estudios anteriormente mencionados son:

- ✓ “Amar es sufrir y ese sufrimiento puede implicar renuncia”. Un 40.8% de los chicos y un 30.5% de las chicas identifican el amor con sufrimiento. Posiblemente la influencia de los medios de comunicación en forma de letras de canciones y series de moda han jugado un importante papel como transmisores de esta idea (ADAVAS, 2010). En otro estudio (Meras, 2003) se concluyó que el 74.4% de los adolescentes encuestados asociaba el amor al dolor y sufrimiento.

- ✓ “Amor y violencia son compatibles”. Creen mayoritariamente que el hombre que maltrata quiere a su mujer. No desligan el amor de la violencia. El 80% de las chicas y el 75% de los chicos no relacionan el maltrato con la falta de amor, es decir, piensan que se puede agredir, hacer sufrir y causar daño a alguien que queremos (Meras, 2003).

Asimismo, justifican la violencia, interpretándola en ocasiones como una pérdida momentánea de control. En concreto, piensan así un 54.2% de las chicas y un 60.6% de los chicos. Del mismo modo, un 37.5% de los chicos frente a un 26.2% de las chicas considera que en ocasiones los conflictos de pareja se tienen que solucionar de forma agresiva y que eso no tiene por qué romper una pareja (ADAVAS, 2010).

- ✓ Los celos son una prueba de amor: “si es tan celoso es porque me quiere de verdad”. Así opinan un 46.9% de los chicos y un 32.6% de las chicas (ADAVAS, 2010).
- ✓ “El amor lo puede todo”. Cuando se les pregunta a qué estarían dispuestos por amor, un 20.8% afirma que por amor se fugarían con sus parejas, un 12.5% que perdonaría una infidelidad, un 4.4% que soportaría una bofetada, y finalmente, un 60.5% afirma que sí reflexionaría antes de tomar una decisión por amor.

Segregados por sexos, son los chicos los que en mayor medida soportarían una bofetada si quisieran de verdad a esa persona (8.3% frente a un 0.8% de las chicas). La explicación a este último hallazgo es que los chicos perciben como menos ofensivas y más aceptables las agresiones si proceden de las chicas (ADAVAS, 2010). Cuando se les pregunta qué estarían dispuestos a perdonar por amor, un 37.2% de los chicos frente a un 17.6% de las chicas considera que por amor a su pareja le perdonarían todo. Cuando se les pregunta a las chicas lo que no perdonarían, la respuesta suele ser la agresión, mientras que en ellos es la infidelidad (ADAVAS, 2010).

- ✓ “En una futura pareja buscaré a mi media naranja”. Chicos y chicas (en un 84%) creen en un amor ideal que les complemente como personas (Petit y Prat, 2007).
- ✓ “El amor no entiende de razón, cuando estás enamorado/a nada puedes hacer por influir en tus sentimientos”. Ante la pregunta “¿qué sueles hacer si tu cabeza dice ‘no’ a una relación, pero tu corazón dice ‘sí?’”, un 46.1% afirma que nunca les ha ocurrido, es decir, que nunca se les ha planteado tener que cuestionarse el futuro de una relación. La mayoría de los que sí les ha ocurrido (un 28.5%), opta por hablarlo con su pareja e intentar que cambie las actitudes que generan el conflicto entre ambos. Un alarmante 17.6% opta por la pasividad, continuando con la relación sin cuestionarse la misma. Tan sólo un 7% opta por abandonar la relación cuando no es razonable mantenerla.

Segregados por sexos se observa que, aunque las pautas son muy similares, son las chicas las que manifiestan mayor resistencia a romper una relación y prefieren, en mayor número que los chicos, hablar con su pareja para intentar que cambie: un 31.6% de las chicas frente a un 25% de los chicos, intentaría que su pareja cambiara, y un 4.8% de las chicas frente al 9.4% de los chicos, abandonaría la relación (ADAVAS, 2010).

Nuestros adolescentes siguen siendo socializados, en parte, a través de las canciones del momento o series televisivas dirigidos a este tipo de población, en una forma idealizada de entender las relaciones afectivas caracterizadas por mitos diversos. Numerosos autores como Torres y Antón (2005) destacan que este proceso de socialización en la idealización de la vida afectiva es especialmente intenso en el caso de las chicas. Algunas llegan a tener como aspiración máxima el ser queridas por un chico. En este sentido, encontramos algunas de las mencionadas creencias y otras diferentes como: “el amor todo lo puede” (película *Ghost*); “las mujeres humanizan y transforman a los hombres con su cariño y comprensión” (*Pretty Woman, Heidi*); “sólo una mujer enamorada conoce de verdad al hombre que quiere” (*La Bella y la Bestia*); o “el verdadero amor supone el sacrificio incondicional” (*Rompiendo las olas*).

A la luz de la elevada prevalencia de los mencionados mitos del amor romántico se considera relevante dedicar una sesión para abordar este tema. Se habla con ellos de los distintos tipos de amor que existen y cómo necesitamos, al menos alguno de ellos, para sentirnos bien. Asimismo, se les propone un ejercicio de reflexión acerca de qué cosas creen ellos que podría conseguir el amor. A partir de esta actividad se pretende que salgan a la luz falsas creencias sobre el amor y así poder analizar con ellos los principales mitos del amor que están detrás de muchas relaciones afectivas violentas: “el amor lo puede todo”, “con mi amor lograré que cambie y todo irá bien entre nosotros”, “me puede querer y ser violento”, “si es celoso es porque me quiere y le importo”, etc. Unos figuran en el manual, pero otros son propuestos por el alumnado y se trabajarán no sólo en esta sesión sino a lo largo de todo el programa.

Asimismo, se tiene especial cuidado en que el alumno no llegue a la conclusión de que sólo hay amor cuando no hay problemas ni conflictos, entendido como contraposición de intereses. En este sentido, se refuerza la idea de que el amor no está exento de dificultades, pero que nunca hay cabida para la violencia. Para finalizar la sesión, se insta al alumno a que lleve a cabo la tarea de identificar qué conductas de sus parejas les demostrarían que los quieren de verdad, en contraposición a cuáles les demostrarían todo lo contrario, y si estarían dispuestos a perdonarlos. De este modo, podemos comprobar si ha habido alguna evolución relativa al mito “por amor lo perdonaría todo”.

### **6.4.2.3. El autoconocimiento y la autoestima. La teoría de los círculos concéntricos del amor**

El hecho de que numerosas investigaciones adviertan de la importancia de una frágil autoestima como predictora de un mayor riesgo de verse involucrado en una relación de pareja abusiva justifica su inclusión en este programa y su dedicación de dos sesiones.

Asimismo, uno de los fundamentos novedosos de la intervención de este programa es la vinculación del aspecto más personal, como es el autoconocimiento y la autoestima, con el aspecto relacional en una pareja. En este sentido, a lo largo de estas dos sesiones se trabajan los conceptos de autoconocimiento, autoconcepto y autoestima, y dentro de esta última se expone más ampliamente la autoestima frágil y su relación con un mayor riesgo de verse involucrado en relaciones de pareja violentas. Con el fin de instar y favorecer el autoconocimiento en el alumnado se les expone la teoría de los círculos concéntricos del amor (véase figura 9). Una teoría que ya les fue presentada en el texto de apoyo de la novela *El infierno de Marta*, llamado “la máscara del amor”, de modo que funcionará como recordatorio para el alumnado que además de la novela leyera este texto.

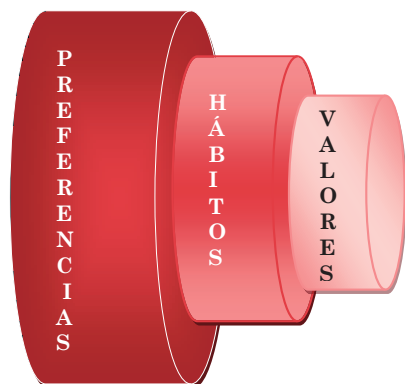
Esta teoría ha sido desarrollada por Garrido (2001) en su libro *Amores que Matan*. Garrido presenta la personalidad en forma de tres círculos concéntricos: el más interno –el núcleo– comprende los principios, los valores esenciales que definen a cada cual. Son las creencias básicas, las ideas que sirven de mapa para orientarnos por el mundo, y son ejemplos nuestras pretensiones en el ámbito de las relaciones afectivas, los estudios, lo que pensamos de una vida más allá de la muerte o nuestra actitud hacia otras etnias y culturas. Sencillamente, si no tuviéramos esas ideas o valores seríamos una persona diferente.

Asimismo, existe un círculo intermedio, el de los hábitos. Estos sirven para hacer que la vida se pueda predecir y que nuestras actividades diarias se realicen con facilidad. Si no tuviéramos hábitos arraigados no podríamos disfrutar de un ocio mínimamente organizado, y nos costaría mucho cumplir con nuestras obligaciones (higiene diaria, quedar con los amigos, la lectura, etc.) Los hábitos definen menos a las personas que los valores o actitudes esenciales, pero también contribuyen de modo importante a la personalidad.

El tercer círculo engloba a las preferencias. Son las cosas que preferimos hacer o no hacer, pero en realidad las podemos cambiar sin grandes sobresaltos. Por ejemplo, preferimos hacer deporte por las tardes, pero podríamos hacerlo por las mañanas si cambia nuestro horario o un amigo nos lo pidiese.



**Figura 9. Teoría de los círculos concéntricos**



Garrido (2001)

Un hecho fundamental de esos tres círculos es que hay una relación directa e inversa entre la profundidad que posee un aspecto determinado de la personalidad y la posibilidad de cambiarlo: los valores esenciales no pueden modificarse si no es con un gran esfuerzo y dolor, lo que en general supone un laborioso proceso de transformación personal. Trasladado al ámbito de las relaciones de pareja, nosotros no podemos cambiar en lo esencial a nadie si ello supone modificar sus valores o principios esenciales, o si implica cambiar muchos de los hábitos que ayudan a estructurar su vida. No importa que queramos mucho a una persona. Si éste es un chico violento por mucho que le queramos no dejará de ser un agresor. Es más, dado que ese “esforzarse por amor” supone generalmente que nos avenimos más a sus exigencias, sus prolongados intentos de conquistarle, de hacer de él la persona que nosotros queremos que sea..., no harán sino agrandar su sentimiento de dominio y control sobre nosotros, porque él aprenderá que, actuando como lo hace, cada vez más nos tendrá bajo su tutela.

De este modo, esta teoría les ayuda a definir su autoconcepto a través de la descripción de sus valores, hábitos y preferencias, y a tomar conciencia de las características que debiera tener una futura pareja, maximizando así la probabilidad de éxito en su elección. Del mismo modo, se les insta a reflexionar respecto a la importancia de favorecer ese autoconocimiento como vehículo de cambio para modificar aquello que no nos guste de nosotros mismos y para tolerar y aceptar lo que somos, e ir de este modo conquistando nuestra autoestima. Asimismo, toman conciencia del peligro de entender las relaciones de pareja como una *unión del nosotros* a costa de verse diluidos ellos como personas, renunciando a sus valores y proyectos a favor de lo que creen es amor, y teniendo como consecuencia nefasta el dejar de ser uno mismo. Finalmente, y no menos importante, a través de esta teoría se refutan y reestructuran mitos ya trabajados en sesiones anteriores como “con mi amor lograré que cambie”.

#### **6.4.2.4. La intuición**

La intuición es un recurso novedoso que hasta el momento no se había utilizado en ningún programa de prevención. Sin embargo, lo cierto es que Garrido (2001) expuso que las bondades de la intuición en la prevención de la violencia ya habían sido desarrolladas por el psicólogo G. de Becker. En su opinión, “dentro de cada individuo está la información necesaria para realizar una evaluación acertada de la situación”.

Garrido (2001) en su libro *Amores que Matan* desarrolló el poder de la intuición como recurso de prevención y sistema de predicción natural de peligro no contaminado por el exterior. La intuición no se ve afectada por ese mecanismo de racionalización que las víctimas de violencia por parte de su pareja utilizan como recurso desesperado para evitar la disonancia cognitiva y llegar a integrar los episodios violentos de su pareja. La intuición es tan valiosa en tanto en cuanto es rápida y anterior a este proceso de enmascaramiento de la realidad.

En este sentido, a lo largo de una quinta sesión se les da a conocer a nuestros adolescentes la potencialidad de su intuición como fuente de conocimiento, y se les exponen las señales en forma de pensamientos y sensaciones físicas que denotan que estamos experimentando un proceso de intuición. Asimismo, resulta de interés para nosotros que el propio alumnado reflexione de manera personal respecto a cuáles son sus propias barreras que les impiden hacer uso de esta herramienta, ya bien sea en forma de falta de credibilidad y entidad de la intuición como fuente de conocimiento o la imposición de la racionalización como negación de la realidad por tener una voluntad expresa de “no querer ver”.

Finalmente, en esta sesión se les deja un espacio para la reflexión personal respecto a sus propios límites en una relación de pareja a partir de la pregunta: “¿qué conductas no tolerarías a una pareja?”.

#### **6.4.2.5. El abuso psicológico**

La importancia de la inclusión del abuso psicológico y de sus más prevalentes y dañinas manifestaciones a lo largo de tres sesiones queda más que justificada a la luz no sólo de las diversas investigaciones, sino de la práctica profesional con víctimas adolescentes.

El énfasis en esta tipología de abuso, la más prevalente, maximiza la probabilidad de que el alumnado se enganche al programa por tratar temas que percibe como relevantes para su día a día (Schewe, 2001).

Numerosos autores advierten de que la violencia aparece en las relaciones de forma gradual conforme va aumentando el compromiso de los miembros de la pareja (Arias, Samios y O’Leary, 1987 citado en González y cols, 2003). Los jóvenes que aceptan los primeros signos entran en una dinámica que les hace perder el rumbo de la situación que viven mientras

aumentan progresivamente los episodios agresivos (González y Santana, 2001). Lo cierto es que el maltrato en el contexto de una relación de pareja es lento y no aparece de forma repentina, de modo que se difumina la posibilidad de reconocerlo (Álvarez, 1998 citado en González y cols, 2003). En este sentido, la mayoría de los adolescentes en el estudio de Bergam (1992), víctimas de violencia física, seguían manteniendo la relación con sus parejas (un 79.2% y 69.6% de chicas y chicos, respectivamente) (citado en González y cols, 2003).

Los adolescentes tienen dificultades para identificar el maltrato cuando éste no es explícito, si el daño se ejerce por omisión, de manera tácita, o es psicológico (Ayuntamiento de Bilbao, 2008), mientras que la agresión física sí es reconocida como violencia y les parece la más grave que se puede sufrir (Meras, 2003). Esto nos advierte de que estos adolescentes se encuentran en situación de riesgo de sufrirlo, dado que son susceptibles de tolerarlo en el caso de padecerlo al no identificarlo con violencia.

Como vemos, existe un fenómeno de normalización de la violencia entre nuestros adolescentes, esto es, piensan que la violencia en la pareja se resuelve hablando o negociando ambos miembros de la pareja porque todo parte de un error en la comunicación, de un malentendido. Ellos observan que todas las parejas discuten y tienen desacuerdos y asumen erróneamente que la violencia es parte inevitable de las relaciones de pareja. No perciben la trascendencia psicológica de lo que ocurre, es decir, la estructura de poder y no de amor que descansa en el vínculo afectivo (Meras, 2003).

Resulta prioritario mitigar la normalización que las manifestaciones de abuso psicológico tienen para nuestros adolescentes, y que no sólo a través de su intuición y conocimiento adquirido sean capaces de identificarlo y rechazarlo a partir de un autoconcepto intolerante con cualquier forma de abuso, sino que puedan interpretarlo como indicador temprano de una relación violenta que les advierta del tipo de relación de pareja en la que se están involucrando. En este sentido, y a lo largo de una sexta sesión, se expone tanto una definición de abuso psicológico como sus diferentes manifestaciones: intimidación, hostilidad, indiferencia, bromas hirientes, humillación, chantaje emocional, insultos, manipulación, denigración, aislamiento y acoso, con especial hincapié en los celos desmesurados e injustificados como una forma de acoso y control psicológicos. Asimismo, se les insta a la reflexión personal respecto a qué les impediría identificarse como víctimas de abuso psicológico por su pareja, con el fin de detectar factores de riesgo personales y poder trabajar sobre ellos. Del mismo modo, se exponen los principales indicadores tempranos de una relación de pareja violenta y se identifican los aparecidos en la novela *El infierno de Marta* y se analiza la progresión de las relaciones violentas en frecuencia y gravedad, exponiéndoles el ciclo de la violencia. Hecho que resulta de importancia aclararles, pues existe la creencia generalizada de que la violencia puede ser un episodio aislado y no volver a presentarse si así

lo promete el agresor. Del mismo modo, se analizan las variables frecuencia e intensidad como dos elementos relevantes en la consideración de abuso psicológico y los objetivos de base que persigue el agresor de este tipo de abuso. Finalmente, se les exponen las graves consecuencias físicas, psicológicas y sexuales del abuso psicológico y se deja un pequeño espacio de tiempo para reflexionar con ellos acerca de las expresiones verbales derogatorias, que a pesar de no ser intencionadas normalmente, sí presentan un carácter sexista y suponen una forma de abuso psicológico.

#### **6.4.2.6. *El acoso***

El tema sobre el acoso se desarrolla a lo largo de la séptima sesión. Éste viene a ser una extensión del anterior, ya que se trata de una manifestación de abuso psicológico que consideramos merece un tema aparte debido a su habitualidad y peligrosidad.

En primer lugar, se les insta a que se pongan en el lugar de alguien que sufre acoso, con el fin de identificar las consecuencias negativas de sufrirlo y desarrollar empatía por quienes lo sufren. En este sentido, es importante que el alumnado identifique al acoso como una manifestación habitual de abuso psicológico y advertencia de huida. En segundo lugar, se les exponen los rasgos de quién puede ejercer acoso y cuáles son los objetivos que éste persigue. En tercer lugar, se les dan a conocer los indicadores más habituales en tres momentos de la relación (al poco tiempo de conocerse, durante la relación, y cuando la víctima rompe la relación de pareja). Finalmente, se les comentan las consecuencias psicológicas y conductuales de sufrir acoso, tratando de ejemplificarlas a partir de la novela *El infierno de Marta*.

#### **6.4.2.7. *Los celos***

Este tema merece por nuestra parte una especial atención por numerosos motivos. En primer lugar, diversas investigaciones advierten de que los celos son el principal motivo de ejercicio de violencia en relaciones de pareja adolescentes abusivas (Foshee y cols, 2007; Harned, 2001; Hettrich y O'Leary, 2007). En segundo lugar, y como ya hemos visto, es el abuso más prevalente entre las parejas adolescentes donde existe la violencia. Y por último, la interpretación de estos celos por parte de la pareja como signo de amor intenso ("si es tan celoso es porque me quiere de verdad"), es relativamente frecuente, especialmente entre las chicas, y sin duda un factor de riesgo de victimización por parte de la pareja, como ya hemos visto en anteriores capítulos.

En esta sesión se presentan los celos patológicos y extremos en contraposición a los celos naturales, en un intento por desculpabilizar a nuestros adolescentes por haber experimentado ciertas dosis de celos, siempre y cuando hayan estado bien gestionados. En este sentido, por un lado, se les exponen los celos enfermizos como mecanismos de control y de

chantaje, en los que suele existir una interpretación delirante del hecho y un mayor riesgo de ejercicio de violencia en forma de abuso verbal, sexual o físico, clarificándoles que los celos patológicos son una manifestación de abuso psicológico en sí mismos, con consecuencias muy dañinas para la pareja que los sufre, como que suponen una invasión del espacio personal de ésta y su aislamiento. Por otro lado, se les habla de los celos naturales, entendidos como un malestar resultado de una interpretación ajustada y, por tanto, no delirante; interpretación que implica una racionalización de dichos celos, lo que conlleva como resultado una respuesta conductual de respeto hacia la pareja, suponga o no la finalización de la relación cuya decisión dependerá de los valores de cada uno.

Se utiliza como metodología de aprendizaje las canciones de artistas del momento que traten la temática del amor y de los celos, con el fin de desarrollar una actitud crítica hacia la imagen que del amor y de los celos se pretende dar, y la relación de esta imagen con una mayor tolerancia e interpretación de estos celos enfermizos como signos de amor.

Por último, se trabaja por la actitud más idónea a adoptar cuando nos encontramos inmersos en una relación en la que nuestra pareja es celosa y celosa patológica.

#### ***6.4.2.8. El abuso físico y el abuso sexual***

El estudio español nacional representativo con muestra adolescente que presentamos en el capítulo 1 (Igualdad y Prevención de la Violencia de Género entre la Adolescencia y la Juventud, 2010) halló que el 3.5% de las chicas había sido golpeada por sus parejas y que un 4.6% había sufrido abuso sexual por parte de éstas. Los porcentajes de victimización son menores que los referidos a abuso psicológico, pero si tenemos en cuenta que éste es un indicador temprano de relaciones de pareja violentas, el hecho de encontrarnos a estas edades ya con abuso físico nos está desvelando la gravedad del dato.

En este sentido, se dedica la sesión octava a exponer las distintas manifestaciones del abuso físico y sexual, así como las graves consecuencias para quienes lo sufren. Del mismo modo, se analiza con ellos cómo toda violencia física y sexual conlleva abuso psicológico y se aprovecha para repasar algunos de los contenidos vistos sobre el abuso en sesiones anteriores, como por ejemplo la progresión en gravedad y frecuencia de todos los tipos de abuso.

Con respecto a la sexualidad se analiza con ellos los principales mitos, como “lo que no les des dentro lo buscarán fuera”, “los chicos tienen una mayor necesidad sexual” y “he de complacerle aunque no me apetezca porque para eso soy su novia”, y se debate respecto al abuso sexual en una pareja estable.

Finalmente, se les dan a conocer las distintas manifestaciones que podrían advertirnos de que alguien es víctima de maltrato. Con esto se busca dotarles de un conocimiento de gran importancia, favorecer el desarrollo de una actitud de apoyo y solidaridad con quien sufre el maltrato, y potenciar sus habilidades de escucha. Todo ello con el fin de facilitar la detección

de situaciones de violencia de pareja. Como ya se ha expuesto en anteriores epígrafes, las amistades se convierten en los receptores principales de la revelación de los casos de violencia de pareja. En este sentido, resulta de gran importancia el trabajar las habilidades de detección entre los iguales, así como el potenciar una actitud de implicación en éstos. Máxime si tenemos en cuenta estudios como el de Noonan y Charles (2009), quienes hallaron que un 19% de los encuestados no se comprometería y procuraría no intervenir si fuera testigo de una situación de violencia de género.

#### **6.4.2.9. Los agresores: el agresor dependiente y el agresor psicópata**

Este tema es tratado en el programa a lo largo de dos sesiones y corresponde a su vez con dos unidades didácticas, cada una de ellas dedicada a una tipología de agresor de pareja, a saber, el agresor dependiente y el agresor psicópata, siguiendo la clasificación de Garrido (2001) aportada en su libro *Amores que Matan*.

En un primer momento, se les dan a conocer los rasgos de personalidad de unos y otros y sus diferencias más características, así como los métodos en forma de abuso utilizados para dominar a sus parejas, y los mecanismos de justificación que utilizan para exculparse y culpabilizar a sus parejas de su propia conducta. En un segundo momento, se analiza por qué los agresores pasan desapercibidos para los demás. Asimismo, se trabaja la creencia errónea, altamente frecuente entre el alumnado, de que el agresor es un enfermo mental. En este sentido, los adolescentes entienden que el problema de la violencia de género se ubicaría en un plano individual y patológico y abogarían por medidas más bien represivas y privativas de libertad, especialmente los chicos, y por medidas de intervención psicológica, especialmente las chicas, alejándose de este modo de una explicación ubicada en el plano estructural y de un énfasis en la importancia de la prevención más allá de la represión para solucionar este problema (Ayuntamiento de Bilbao, 2008).

Para finalizar la sesión se les solicita que esbocen el perfil de su pareja ideal en contraposición a los rasgos vistos de los agresores.

#### **6.4.2.10. ¿Cómo se sale de una relación violenta?**

Este es el único tema que no se centra tanto en la prevención pero que reconduce al alumnado hacia la importancia de ésta, reflexionando sobre la dificultad de salir de una relación de pareja violenta.

Se pretende que el alumnado se aleje de su creencia errónea y carente de empatía: “las chicas víctimas de violencia por parte de su pareja son débiles, son tontas o son masocas”, y que tome conciencia del *síndrome de adaptación paradójica* que sufre gran parte de las víctimas de esta violencia. La realidad con la que nos encontramos según diversos estudios es que los adolescentes, y especialmente las chicas, tienden a culpabilizar a la víctima como un

mecanismo de defensa que les ayuda a distanciarse y protegerse considerando que a ellas nunca podría ocurrirles. Así por ejemplo, Díaz Aguado (2002) halló que el 14% de las chicas adolescentes encuestadas consideraba que la propia mujer víctima de la agresión tenía parte de culpa y que algo habría hecho para provocar esa situación.

Montero (2001) describe el síndrome de adaptación paradójica como un conjunto de procesos psicológicos que por medio de la respuesta cognitiva, conductual y fisiológico-emocional culmina en el desarrollo de un vínculo interpersonal de protección entre la víctima y el agresor. Se trata de la aplicación del llamado Síndrome de Estocolmo al ámbito de la violencia de género en la pareja. Explica cómo las mujeres víctimas de violencia de género desarrollan un paradójico vínculo afectivo con el maltratador, llegando a asumir las excusas esgrimidas por el agresor tras cada episodio de violencia y aceptando sus arrepentimientos, o retirando las denuncias policiales. De manera más específica, cuando la mujer presenta este síndrome ya no existe un miedo hacia él, sino un miedo al castigo, y se genera un proceso de introyección de la ira por la cual se autoculpabilizan, creyéndose merecedoras del castigo -en forma de violencia- que le ejerce su pareja. Asimismo, el resultado de sufrir ese castigo es la vergüenza, dado que se sienten merecedoras del mismo, lo que tiene como consecuencia que no lo revelen y que se aislen todavía más. Asimismo, existe una alternancia de la fase de violencia con la fase de luna de miel y en la medida en que son arbitrarias generan una disociación en la mujer, quien llega a ver a dos hombres: “el que la quiere” y “el enfurecido” cuando “ella le da motivos”. Esto le lleva a utilizar como estrategia de afrontamiento conductas de docilidad y sumisión. Sin embargo, no tardará en comprobar que su estrategia no da los frutos esperados, dado que los episodios de violencia le seguirán resultando incontrolables e impredecibles, lo que acabará generando una indefensión aprendida, con la consiguiente merma de sus recursos personales para escapar. A partir de este momento, la víctima se comprometerá en la búsqueda de nuevos factores que le puedan suministrar estabilidad. Ello la llevará a moverse hacia el lugar donde se concentra el mayor porcentaje de poder en ese momento, el agresor, con quien comenzará a desarrollar un vínculo paradójico, abandonando así su indefensión aprendida y moviéndose hacia una unión traumática con el agresor por medio de un cambio en las atribuciones personales internas, pasando de atribuirse a sí misma la culpa a atribuírsela al mundo exterior, en concreto a aquellas personas a quienes el agresor haya declarado como sus enemigos o responsables de la situación.

La exposición al alumnado de los mecanismos de adaptación que sufre la víctima, le ayuda a empatizar con ella y a tomar conciencia de la importancia de detectar a tiempo una relación de pareja abusiva para escapar de la misma y por tanto, de la importancia de la prevención.

Asimismo, en un esfuerzo continuado a lo largo del programa para que el alumnado realice un trabajo de introspección sobre todo lo trabajado, se les plantea qué les haría a ellos personalmente difícil escapar de una relación de pareja abusiva, con el fin de analizar posibles factores de riesgo personales que son necesarios trabajar, como podrían ser la tolerancia a ciertas formas de abuso o un proceso de desarrollo de la autoestima inadecuado. En este sentido, Katz y cols (1997) argumentaron que si una chica presenta una valoración negativa de sí misma en el contexto de una relación violenta tiene menos probabilidad de disolver esa relación (citado en González y cols, 2003).

Finalmente, se concluyen y recalcan ideas fundamentales, ya trabajadas, que resultan factores protectores ante una posible relación violenta como: “el verdadero amor no hace daño”, “si es violento nunca cambiará y yo no puedo hacer nada para que deje de tratarme así”, y “nunca justificaré ni toleraré conductas que me incomodan y me hacen infeliz”.

#### **6.4.2.11. Las habilidades de comunicación: la asertividad**

Si recordamos, las metas del programa LMA son tanto la prevención de la violencia en la pareja como la promoción de las relaciones saludables. Se pretende a lo largo de todo el taller y a través de la dinámica del aula dotar con las habilidades necesarias para promover relaciones saludables. Sin embargo, de una manera más específica e intensiva se dedica una unidad didáctica a este cometido. Se trata de dotar al alumnado con estrategias proactivas que puedan aprenderse y practicarse para promover las relaciones saludables. Muchos investigadores apoyan esta práctica y advierten de que el no tenerla en cuenta en los programas de prevención de violencia de pareja dificulta el anhelado cambio conductual (Cornelius y Resseguie, 2007; Tutty, 2002).

En la adolescencia, la relación con los otros es muy importante, de modo que las habilidades sociales, de comunicación y de gestión de conflictos son consideradas fundamentales, sobre todo a la hora de relacionarse con el sexo opuesto y de hacer o mantener amistades. La pretensión desde los programas de prevención de la violencia es promover relaciones saludables y evitar las violentas.

En esta sesión se reestructura una de las creencias más arraigadas entre nuestros adolescentes, y es la idea de que la violencia está justificada bajo determinadas circunstancias. En este sentido, Noonan y Charles (2009) hallaron que tanto chicos como chicas consideraron como justificadas y, por tanto, mostraron su aprobación mayoritariamente a formas de abuso psicológico, como poner motes, gritos, reírse de uno en público, revelar los secretos de la pareja, hacer correr rumores, insultos, ignorar a la pareja, dejar de hablarle, y romper con su pareja en público cuando previamente hubiese existido una situación de humillación o como forma de contraataque. La oportunidad de ensayar con formas de relación más respetuosas



que posibiliten dar salida a sentimientos de frustración ayuda a la propia reestructuración de creencias arraigadas de este tipo. Asimismo, es importante que el profesorado que imparta el taller muestre una actitud intolerante con cualquier forma de violencia, provenga de quien provenga, dado que la aceptación por la violencia procedente de la chica es mayor (Sears y cols, 2006).

La metodología utilizada para lograr este objetivo es el juego de roles utilizado en la sesión grupal, ya que en esta etapa evolutiva las relaciones con los iguales son muy importantes y será una oportunidad de ensayar habilidades y de favorecer la transferencia a sus contextos personales.

Numerosos autores justifican la inclusión de este componente en los programas de prevención de violencia de pareja. Así por ejemplo, Cáceres y Cáceres (2006) a partir de sus diversas investigaciones han concluido que la violencia de pareja se explica mucho menos por las variables individuales y más por las variables referentes al estilo relacional: grado de armonía general, satisfacción con la relación, cohesión entre la pareja, capacidad de expresar afecto, y capacidad de llegar a un acuerdo mutuamente asumido y no impuesto en temas importantes. De hecho, nosotros creemos que resulta necesario incluir en un programa de prevención de violencia de pareja diversas sesiones que promuevan estilos relacionales más democráticos, con mejores hábitos de comunicación y de resolución de conflictos.

En este sentido, durante las dos últimas sesiones se pretende dar a conocer al alumnado los principales estilos de comunicación que existen (pasivo, agresivo, asertivo) y las consecuencias de cada uno de ellos. Asimismo, se exponen los derechos asertivos y se destaca la importancia de la apropiación de estos derechos en el contexto de una relación como uno de los principales factores de protección de la violencia de pareja (por ejemplo: “no me merezco este trato” y “no te lo voy a consentir”). A continuación, se insta al alumnado a que analice cuáles son sus principales obstáculos para adoptar un estilo de comunicación asertivo y, en concreto, si esos obstáculos se relacionan con la no apropiación de derechos o si es una dificultad más bien conductual o de no tener presentes determinadas habilidades en su repertorio comportamental. Finalmente, se lleva a cabo un role-playing de las principales situaciones conflictivas que el alumnado se encuentra en su día a día o de unas situaciones tipo ya expuestas en el programa, para poner en marcha derechos asertivos y habilidades de comunicación verbal y no verbal.

### **6.4.3. Materiales didácticos**

Los contenidos descritos en el epígrafe anterior se estructuran en torno a tres manuales, uno para cada uno de los implicados y de sus necesidades. De este modo se consigue una fácil diseminación e implementación, elemento de importancia y por el que aboga este programa.

**Manual de conocimientos del profesorado:** en este manual el profesorado encargado de impartir el taller encontrará la fundamentación teórica necesaria de cada unidad, ésta le aportará una información totalmente adaptada al personal lego y lo suficientemente amplia como para afrontar las posibles dudas del alumnado. Asimismo, al final de cada unidad temática se propone una bibliografía complementaria a la que puede acudir el profesorado en caso de que desee conocer con mayor profundidad el tema tratado.

**Manual práctico de las sesiones para el profesorado:** este manual ofrece un guión totalmente estructurado de los contenidos secuencializados a impartir. En concreto, cada unidad didáctica presenta los siguientes elementos:

- ✓ Objetivos a conseguir.
- ✓ Recursos didácticos, en forma de “cuestiones-razonamientos” o “ejemplos prácticos” donde se le ofrecen recomendaciones para una adecuada transmisión de los contenidos o esclarecimiento de las dudas del alumnado, y se le advierte de las ideas fundamentales a destacar.
- ✓ Guión, donde aparece de forma claramente específica y secuencializada las ideas y contenidos a exponer a la clase.
- ✓ Transparencias o *power point* que apoyarán los contenidos tratados, presentándolos en forma de ideas breves y clarificadoras.
- ✓ Y finalmente, unas actividades específicas que se corresponden con las que tiene el alumnado en su cuaderno de trabajo. Dichas actividades aparecen resueltas y con el tiempo a dedicar ya indicado.

Los contenidos presentados en las distintas unidades en ningún momento son estancos, existe una total transversalidad, cada unidad posibilita el afianzamiento de ideas previas. Asimismo, el contenido que en este manual se presenta en ningún momento es inmodificable, queda a criterio del profesorado la selección de las actividades que considere de mayor relevancia o incluso la incorporación de otros materiales de interés, como películas, juegos de roles, charlas de profesionales, etc.

**Cuaderno del alumnado:** el cuaderno de trabajo del alumnado se compone de actividades, cuadros recordatorios de ideas fundamentales, y lecturas complementarias. En la primera página de cada unidad el alumno se encuentra con una frase impactante que intenta favorecer su inquietud y reflexión por el tema que se le presenta, de alguna manera pretende resumir las ideas fundamentales con las que se va a encontrar (por ejemplo: “Si te conoces bien sabrás elegir aquella pareja que te haga más feliz”). En páginas posteriores se va encontrando los elementos mencionados anteriormente.

*La novela “El infierno de Marta”*: la novela de Pascual (2003), ya descrita en anteriores epígrafes, sirve como punto de arranque del programa, de tal manera que facilita una necesaria base de sensibilización hacia el tema de la violencia de género, y se convierte en referencia práctica a partir de la cual se facilita la comprensión de las principales ideas a transmitir al alumnado. Este trabajo previo en pro de una sensibilización tiene sentido a la luz de los datos recabados por algunos estudios como el realizado por el Ayuntamiento de Bilbao (2008), en el que se advierte de que un porcentaje significativo de chicos en comparación con las chicas opina que es exagerada la repercusión social de la violencia de pareja y que existen otros problemas sociales mucho más graves a los que se le resta dedicación por culpa del impacto mediático que se le otorga a este tipo de violencia.

Como conclusión y reflexión de cara a la intervención dirigida al período evolutivo de la adolescencia, consideramos de gran importancia que todos los materiales y, en general, todo el discurso vaya específicamente dirigido a esta población. Nuestra intervención se convertirá en verdaderamente eficaz cuando el adolescente perciba que el mensaje que tratamos de transmitirle es directamente relevante a algún aspecto de su vida, ya que conseguiremos que se involucre en el taller. Por ello, todas las actividades y casos prácticos de este programa tratan sobre adolescentes con vivencias y características semejantes a las de ellos.

#### **6.4.4. Estructura de las sesiones**

El programa se desarrolla a lo largo de doce temáticas que abarcan entre 14-16 sesiones, dejando este margen para adaptarnos al proceso de aprendizaje de cada alumnado. Cada una de estas sesiones tiene 55 minutos de duración, correspondiente a la duración de una asignatura cualquiera en este nivel escolar.

De manera más concreta, la estructura de cada sesión comienza con un sondeo sobre el tema a tratar, con esto se pretende conocer el nivel de partida de conocimientos del alumnado, sus creencias erróneas para trabajar en ellas y, paralelamente, favorecer la participación y el dinamismo desde el primer momento, ya que el alumno tiene que entender que no se trata de una clase magistral que insta al aprendizaje memorístico, sino que aquí se busca el aprendizaje por interacción social, es decir se opta por una metodología constructivista en la que el adolescente es protagonista de su propio aprendizaje, construyéndolo por sí mismo. Posteriormente, se les ponen unas transparencias o *power point* con los contenidos fundamentales y que contestan a la pregunta de sondeo previamente planteada. Resulta deseable que sean los alumnos los que lean el contenido de dichas transparencias para favorecer su implicación en el taller, a menudo se elige al alumno más disruptivo para atraer su atención.

Seguidamente se les recalcan las ideas fundamentales de la transparencia y se proponen otras preguntas para favorecer el debate y así ir introduciendo otros contenidos, con

transparencias o sin ellas. Conforme se van viendo ideas clave, se proponen unas actividades que posibilitan la puesta en práctica de los contenidos, la oportunidad de resolver alguna duda y el afianzamiento del aprendizaje. Seguidamente a estas actividades, también se proponen otras, esta vez relativas a la novela. Esto les da la oportunidad de comprender mejor los conceptos clave explicados al tener un referente práctico.

Finalmente, se les insta a que lleven a cabo actividades en las que se les pide que hagan un esfuerzo de introspección, de identificación y expresión de sentimientos, necesidades, expectativas de pareja y creencias personales. Esto les posibilita un aprendizaje más significativo, es decir, llevar al terreno de lo personal unos conocimientos que no pretenden ser memorizados, sino trabajados, madurados y utilizados en beneficio propio. Por ejemplo, en la sesión 3 se les explica la teoría de los círculos concéntricos, y en concreto lo que son los valores, hábitos y preferencias, como unos elementos fundamentales que definen nuestro autoconcepto. Una vez que nos aseguramos de que han entendido estos conceptos se les invita a realizar una actividad de gran importancia que se llama “¿qué valoro, qué quiero?”, en ella se insta al alumno a indagar en sus valores, hábitos y preferencias y a determinar qué es lo que no estaría dispuesto a renunciar por nadie. Posteriormente, se le pide que reflexione acerca de qué valores, hábitos y preferencias cree que debería tener su futura pareja. De este modo, le otorgamos al alumno un papel activo en la prevención de una relación no sólo violenta, sino insatisfactoria, y reestructuramos la creencia errónea presente en numerosos adolescentes de que te enamoras de quien está marcado en tu destino y nada puedes hacer por influir sobre esos sentimientos.

En algunas sesiones se invierte el orden de teoría y actividades, como ocurre en la del abuso físico y sexual, donde se comienza con unas actividades tratando de determinar si son o no indicadores de estos abusos, para posteriormente corregirlas a partir de los contenidos expuestos en transparencias.

Para finalizar la sesión, se concluye con alguna lectura complementaria de las que están al final de cada unidad temática o con algún debate. Al concluir, se le pregunta al alumnado “¿qué hemos aprendido hoy?”, esto nos permite comprobar si han comprendido los contenidos y si hay alguna idea que debiera recalcar en la sesión posterior, y se finaliza anunciándoles muy brevemente el contenido de la siguiente. En cualquier caso, en cada sesión nueva se pueden reforzar ideas previas, ya que siempre se comienza recordando brevemente lo tratado en la sesión anterior mediante una pregunta sondeo.

#### **6.4.5. Metodología de enseñanza**

En lo que respecta a los métodos de presentación de los contenidos, diversos estudios han puesto de manifiesto que la multiplicidad de métodos maximiza el aprendizaje. El

recuerdo de una información se potencia cuando se escucha, se ve, se escribe, se discute y se ejecuta (Schewe, 2001). En este sentido, se les presenta la información de forma visualmente atractiva a partir de *power point*, se hace uso de la lectura de numerosos casos reales de chicos y chicas de su edad, y se les entrena de manera práctica, a través de role-playing, en aquellas habilidades consideradas a la base de una relación saludable.

Atrás quedaron los programas de carácter didáctico en los que simplemente se impartían contenidos sin requerir de los participantes práctica alguna. La eficacia de las presentaciones interactivas se ha comprobado sobradamente. Walters y cols. (2000) ya advirtieron de la menor eficacia de los métodos de enseñanza didácticos, máxime si estos se centraban en causar miedo a los adolescentes con la finalidad de que evitaran involucrarse en algo. Al hacer uso de métodos interactivos se consigue tanto captar la atención de los adolescentes como ofrecerles una oportunidad única para el desarrollo de las habilidades.

Asimismo, a lo largo de las diferentes sesiones se promueve el aprendizaje significativo al relacionar los contenidos trabajados con la vida personal de cada uno de ellos, a través de un ejercicio constante de introspección a partir del cual toman conciencia de la relevancia que tiene lo visto y trabajado en sus propias vidas, obteniéndose como resultado una motivación continuada a lo largo de todo el taller. Del mismo modo, desde el programa también se pone el acento en los aspectos emocionales de las relaciones, ofreciendo la oportunidad de la autorrevelación a quien lo desee y reforzándolo por ello.

Igualmente, desde el programa LMA, y especialmente desde su última unidad didáctica “habilidades sociales y asertividad”, se promueve el cambio conductual a través de juegos de roles para favorecer la disonancia cognitiva y, a su vez, el cambio actitudinal. En general, se pretende llevar a cabo actividades contrarias a la violencia, como por ejemplo debates sobre la violencia en la pareja, elaboración de carteles para la prevención de ésta, representación de una obra sobre violencia en la pareja, y convencer a otra persona de no seguir sufriendo una relación violenta o de no ejercer violencia sobre su pareja. Desde nuestro punto de vista participar en este tipo de actividades promoverá en el alumnado actitudes contrarias a la violencia.

Más concretamente, y en lo que respecta a las actividades propuestas, la metodología de trabajo varía en función de dichas actividades. Así por ejemplo, las preguntas de reflexión exigen obviamente un trabajo individual, sin embargo, las preguntas sobre la novela o sobre algún conocimiento adquirido a veces se realizan individualmente y otras exigen un trabajo en pequeños grupos heterogéneos en cuanto al sexo. Esto favorece el aprendizaje cooperativo y el establecimiento de relaciones igualitarias mientras se trabajan problemas por los que se desarrolla un compromiso común.

Asimismo, se adopta como método de enseñanza un modelo socrático, un formato dinámico que ayuda a aprender a pensar críticamente. A partir de las preguntas que plantea el monitor y el propio alumnado, realizan un ejercicio de introspección sobre sus valores, principios y creencias en relación al amor, sus expectativas de relación de pareja y lo que entienden por violencia dentro de ésta.

El alumnado tiene un papel absolutamente activo, tratando de que sus intervenciones ocupen el grueso del tiempo de las sesiones. En ellas se busca que el estudiante reflexione y contraste actitudes y conocimientos con sus compañeros.

Uno de los principales retos del programa, y que merece nuestra atención, es motivar y mantener la motivación del alumnado a lo largo de las sesiones para que ese papel sea verdaderamente activo.

El programa LMA, que como hemos expresado con anterioridad es un programa de prevención primaria de aplicación generalizada a 3º y 4º de la ESO, es lógico que cuente entre su población objeto con adolescentes motivados de partida y otros no tanto. Resulta fundamental la intención y motivación por participar para alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, nos servimos de herramientas que otros autores también han identificado como fundamentales a partir de sus estudios. Este es el caso de Cornelius, Sullivan y Milliken (2009), quienes nos ofrecen las claves para favorecer la participación activa del alumnado que se enfrenta por primera vez con un programa de prevención de la violencia de pareja. Aquellos adolescentes participantes que se perciban más vulnerables a la violencia de pareja, que perciban beneficios potenciales a corto y largo plazo por participar en dicho programa y que, por el contrario, perciban escasos inconvenientes por el hecho de participar, serán más proclives a involucrarse de una forma activa.

De modo que, atendiendo a lo anteriormente expuesto, desde el programa consideramos que resultará de interés darles a conocer la elevada prevalencia de la violencia de pareja, especialmente la psicológica, que existe entre su grupo de referencia y con datos locales que les resulten más cercanos, así como los factores de riesgo personales que pudieran estar ya presentes en algunos de ellos y, por tanto, la susceptibilidad a sufrirla en un futuro si no se desarrollan los recursos necesarios, evitando en todo momento el alarmismo pero acercándolos a ese concepto de víctima del que se distancian como mecanismo de defensa y que no es un buen punto de partida si deseamos su implicación. La realidad que nos encontramos en los adolescentes, además de ese distanciamiento anteriormente mencionado, es que consideran que el problema de la violencia de género no se da entre los jóvenes, sino que se da entre personas mayores casadas, o que al menos es más frecuente entre esta población (Meras, 2003).

Asimismo, resulta de importancia darles a conocer los beneficios de participar en un

programa como LMA, como son la posibilidad de desarrollar habilidades de comunicación, de solución de problemas, de aumentar la satisfacción personal, favorecer su autoconocimiento y la felicidad en una relación de pareja, y todo ello, con un coste mínimo que es participar activamente en un programa durante un tiempo. Por el contrario, hacer uso de estrategias como remarcar la gravedad de la violencia de pareja y sus gravísimas consecuencias resultarían ser completamente ineficaces, como han demostrado numerosos autores (Cornelius y cols, 2009).

Por su parte, el papel del monitor se centra en proponer actividades, aclarar dudas, favorecer la reflexión, fomentar las relaciones satisfactorias entre los compañeros, y modelar conductas y actitudes intolerantes con la violencia. Tendrá que ser una persona sensible a las necesidades de los alumnos y atenderlos personalmente ante cualquier problema al respecto; tiene que crear situaciones de aprendizaje y motivarles para aprender; nunca tomará las decisiones por sí solo, sino en colaboración con la clase, haciéndoles sentir partícipes y buscando el consenso entre ellos y su implicación; y finalmente, tendrá que ser agente de cambio de actitudes y de mejora de sus conocimientos, mediante la búsqueda de información, la reflexión, la flexibilización de ideas, y el debate entre ellos. En definitiva, el monitor es guía en todo este proceso y partícipe del propio proceso de aprendizaje, debe dejar claro que no busca imponer su punto de vista, ni que piensen exactamente como él o ella; él o ella no son los expertos, sino que buscan que reflexionen, que aprendan a conocerse y a saber lo que quieren y a que aprendan a quererse para respetar sus derechos y no tolerar la violencia.

Finalmente, en consonancia con esta metodología de enseñanza de carácter interactiva, participativa y dinámica se busca un espacio que favorezca la interacción del alumnado con el profesorado o monitor y entre el propio alumnado como es el trabajo en torno a pequeñas mesas de trabajo o los debates con la clase en forma de herradura.

#### **6.4.6. Técnicas y actividades de *La Máscara del Amor***

##### ***Técnicas***

En lo que respecta a las técnicas contamos con las siguientes:

***Búsqueda de información sobre noticias acerca de la violencia de género*** aparecidas en prensa, ya sea sobre datos de prevalencia, nuevas medidas, o casos particulares de denuncias, órdenes de alejamiento u homicidios. Asimismo, se les dan a conocer direcciones de interés, como la del Instituto de la Mujer, entre otras, con el fin de que trabajen con esta herramienta si les resulta más accesible. Se les solicita que en pequeños grupos heterogéneos en cuanto al sexo elaboren esa información y la sinteticen, y que finalmente, respondan a la

cuestión “¿qué medidas debe adoptar la sociedad para la prevención de la violencia en la pareja?”.

**Redacción de cartas:** una vez que se ha explicado en profundidad el tema del abuso psicológico, el alumnado está en disposición de, por un lado, ponerse en el lugar de una víctima de malos tratos y expresar a un confidente el infierno que está viviendo, y por otro lado, responder como amigo y confidente a una carta real de una chica que ha sufrido maltrato.

La primera actividad en la que han de ponerse en el lugar de una víctima de violencia por parte de su pareja no sólo pone a prueba sus conocimientos y comprensión sobre las distintas manifestaciones del abuso psicológico, sino que paralelamente, permite conocer el acercamiento que van adquiriendo hacia las víctimas, denotando si existe o no empatía hacia ellas, y reestructurando la creencia errónea de partida: “las víctimas son tontas o masocas”. Asimismo, las cartas al estar construidas por el propio adolescente se contextualizan desde su realidad, olvidándonos de los ejemplos de parejas adultas que los reafirman en su creencia errónea de que los adolescentes no sufren este tipo de violencia.

La segunda actividad, en la que se les insta a adoptar el rol de receptor confidente de una historia de malos tratos, pretende que les posibilite el desarrollo de una actitud de apoyo y solidaridad con quien sufre este tipo de violencia, entendiendo que es deber y compromiso de todos hacer algo por ayudar, y que lejos de lo que piensan algunos, no se trata de un asunto privado de pareja en el que no debemos inmiscuirnos. Asimismo, esta tarea permite comprobar si han reestructurado creencias erróneas instaladas en las relaciones abusivas: “si te quisiera no te haría esto”, “amor y violencia no son compatibles”, o “por mucho que te esfuerces y le quieras, él no va a cambiar”.

**Debates:** diversos estudios realizados en las últimas décadas han demostrado la eficacia de la discusión y el debate estructurado entre compañeros para la educación en valores, desarrollo de su capacidad para adoptar distintas perspectivas y un avance hacia el razonamiento moral basado en los derechos humanos (Meras, 2003).

El debate es una constante a lo largo de las diferentes sesiones. Sin embargo, se considera adecuado organizar esta técnica respecto a todos aquellos mitos o creencias erróneas que vayan apareciendo en el alumnado respecto al amor, la violencia de género, los agresores y las víctimas.

Este ejercicio favorece el contraste de creencias y actitudes, así como el ponerse en el lugar del otro y aprender a flexibilizar posturas. Paralelamente, los debates contribuyen a desarrollar habilidades de escucha empática y de comunicación, y además se les modela en el respeto al turno de palabra. El alumno se muestra más receptivo cuando quien le rebate su



creencia es un igual y no su monitor, de este modo evitamos confrontarnos con él o ella.

Sin embargo, antes de utilizar esta técnica y para servirnos de todo su potencial, establecemos algunas reglas de actuación y de cuyo cumplimiento se encarga el monitor. Así pues, se reconocerá la autoridad de todas las personas, de tal modo que todos habrán de escuchar con atención sin tratar de imponer su criterio; se hará uso de un lenguaje no sexista; el debate se caracterizará por una comunicación cooperativa, no competitiva, lo que implicará saber opinar desde posiciones de igualdad, sin agredir a las personas que piensan de forma distinta y respetándolas en todo momento; se hará uso de un lenguaje positivo, reforzando a nuestro compañero cuando estemos de acuerdo con su opinión o nos parezca valiosa su intervención; y finalmente, se practicará la escucha activa, es decir, se tendrá una actitud que haga saber a quien habla que se le está escuchando, se centrarán en lo que el otro dice, evitando estar pendiente de lo que quiere decir uno mismo; y si se escucha algo que entra en conflicto con lo que uno personalmente opina entonces se para a pensar y se rebate con argumentos, pero siempre respetando su opinión.

Algunas de las creencias que con frecuencia aparecen entre el alumnado y con las que se utiliza el debate son: “Si mi pareja me dice que se arrepiente de haberme pegado seguro que lo dice de verdad y no volverá a ocurrir”; “Un bofetón es el resultado de sacar de quicio a alguien, es algo impulsivo, no se puede controlar. No hay que exagerar, no es abuso físico”; “Si aguantan años de maltrato, es porque les va (son masoquistas), o son unas débiles que no saben plantar cara”; “Si tu pareja se muestra muy celoso contigo es porque te quiere”; “Los/as agresores/as pueden cambiar si su pareja se empeña en ello”; “Si tu pareja siempre te lleva la contraria es normal que te cabrees y se te escape algún bofetón”; “Cuando las chicas dicen no, en el fondo quieren decir que sí, lo que pasa es que les da vergüenza” (referido al deseo sexual); y “Los agresores son locos, enfermos mentales, si no, no harían lo que hacen”.

**Juego de roles:** la técnica del juego de roles resulta muy apropiada una vez que ya existe un clima de confianza entre el alumnado y el monitor. El juego de roles les va a posibilitar afianzar contenidos y poner en práctica habilidades aprendidas a lo largo del taller.

Por un lado, esta técnica se utiliza durante las sesiones que trabajan el abuso psicológico con el fin de favorecer un aprendizaje más significativo e ir modelando actitudes en lo que se refiere a la tolerancia y normalización que presentan, a priori, sobre ciertas manifestaciones de abuso psicológico. En este sentido, se les cuenta una pequeña historia acerca de una pareja de 16 años de edad, que llevaban 3 semanas saliendo y que hasta ese momento siempre habían salido los dos solos y no había habido ningún problema entre ellos, hasta que al chico le apeteció salir un sábado con sus amigos a celebrar el cumpleaños de uno de ellos. El alumnado tiene que colocarse en círculo y representar el papel de la novia mostrando una forma de abuso psicológico de las ya explicadas, cuando acabe tiene que pasar

una pelota a uno de sus compañeros y éste ha de decir qué tipo de forma de abuso psicológico era (intimidación, chantaje, manipulación, etc.) y expresar otra forma de abuso. Finalmente, el monitor les insta a que aporten y representen una contestación en la chica que implique un respeto a sus derechos y a los de su pareja (estilo asertivo). De este modo, el alumnado hace suya la historia y las formas de abuso psicológico expresadas, ajustándose a su contexto y favoreciendo la transferencia a éste, y por tanto, maximizando las probabilidades de identificarlos como indicadores de abuso en una relación. Del mismo modo, mejoramos la integración grupal al desarrollar un trabajo de interrelación con un objetivo común y en un contexto lúdico.

Por otro lado, otras propuestas que se les hace al profesorado para el uso de esta técnica es la representación de una escena de celos patológicos y de los intentos de justificación de la conducta violenta en una sesión grupal de intervención con agresores. No obstante, lo más idóneo es adaptar la situación al alumnado particular con el que nos encontremos y más concretamente, a las necesidades que éstos presenten.

**Videofórum:** En muchos estudios el uso exclusivo de vídeos demostró ser tan eficaz como aquellos que usaron vídeo más discusión, y más eficaz que la discusión sola (Anderson y cols., 1998; Fonow, Richardson y Wemmeros, 1992; Harrison y cols, 1998; Manny y cols., 1988 citados en Schewe, 2001). Más concretamente, en lo que a prevención de violencia de pareja entre adolescentes se refiere también hay numerosos estudios (por ejemplo Díaz Aguado, 2000) que nos advierten de la eficacia de los documentos audiovisuales para desarrollar la igualdad y la prevención de la violencia, ya que favorecen un procesamiento más profundo de la información, son más fáciles de compartir por toda la clase, llegan incluso a esos adolescentes con mayores dificultades para atender a otro tipo de información, y finalmente, logran un mayor impacto emocional, activando la empatía con gran eficacia. Asimismo, los adolescentes, especialmente de esta generación, muestran un elevado interés por los medios audiovisuales, se han familiarizado con ellos gracias a la informática, internet y los videojuegos como formas de pasar su tiempo de ocio. En este sentido, es una actividad que siempre tiene muy buena acogida.

Esta actividad resulta idónea cuando ya han adquirido ciertos conocimientos y desarrollado determinadas actitudes, ya que a partir de ese momento se encuentran en disposición de sacar el máximo provecho de la película y es una oportunidad para observar no sólo su nivel de aprendizaje, sino las actitudes que muestran ante la violencia que observan. Por todo ello, el videofórum se deja para la última sesión. Las películas seleccionadas son “Te doy mis ojos” y el corto “Amores que matan” de Icíar Bollaín, y también se recomienda por la semejanza de edad con el alumnado la película “No estas sola Sara”, de Carlos Sedes. Debido

a la limitación temporal que existe se seleccionan escenas de las películas.

Una vez visionadas las películas, se crea un debate en torno a unas preguntas propuestas: tipos de abuso identificados, características del agresor, consecuencias físicas y psicológicas en la víctima, mitos del amor romántico presentes en la víctima, mecanismos de justificación utilizados por los agresores, ¿quieren los agresores a sus parejas, se arrepienten?, ¿es posible la rehabilitación en un maltratador?, y ¿qué os ha impactado más?

***Lectura y reflexión sobre casos reales:*** esta actividad, como ocurre con el video fórum, es una oportunidad para el sobreaprendizaje y la puesta en práctica de sus conocimientos y actitudes. El alumnado, al encontrarse ante casos reales de chicos y chicas de su edad y características similares, experimenta una identificación con el personaje, con el consiguiente desarrollo de empatía y toma de conciencia como posible víctima. El adolescente, en muchas ocasiones, piensa que eso no le ocurriría a él/ella y viéndose como un igual a los personajes toma conciencia de que debe estar alerta ante posibles signos. A raíz de las lecturas se les plantean diferentes cuestiones que ponen en juego su nivel de aprendizaje alcanzado, sus creencias y actitudes con respecto al amor y a la violencia en la pareja.

***Concurso de carteles:*** a partir de la información recopilada sobre la violencia en la pareja y su reflexión sobre el taller, el alumnado escribe una frase impactante que resuma su sentir, o que recoja un saber fundamental para prevenir la violencia en la pareja. De entre todas las propuestas eligen democráticamente la que más les haya gustado y ésta será copiada en una cartulina y colgada en el tablón de anuncios tras ser firmada por cada uno de ellos, como forma de aprobación y recuerdo de que allí se trabajó ese tema.

***Composición y análisis crítico de canciones de los artistas del momento:*** durante la sesión de celos se motiva al alumnado a que por grupos, o individualmente, componga una canción donde aparezcan las ideas fundamentales sobre los celos patológicos. De este modo, el adolescente demuestra lo aprendido sobre los celos y se refuerza su aprendizaje al escribir y escuchar lo que sus compañeros han compuesto. Asimismo, el alumnado tiene la oportunidad de escuchar algunas canciones de los artistas del momento tratando esta temática. Se insta al alumnado a que escuche la letra analizando críticamente, es decir, siendo capaz de identificar mitos y falsas creencias sobre el amor y su relación con los celos. La música es un refuerzo de importancia para la mayoría de los adolescentes: a la par que hacen lo que les gusta conseguimos desarrollar en ellos el pensamiento crítico, la identificación de mitos y el refuerzo de los conocimientos adquiridos.

***Autoinforme sobre derechos y estilo de comunicación asertivos:*** en la sesión de habilidades de comunicación se insta a que cada adolescente cumplimente un cuestionario de

asertividad elaborado ex profeso para que de manera personal analice con minuciosidad sus mayores dificultades a la hora de comunicarse y relacionarse, así como los obstáculos cognitivos o creencias irracionales que le imposibilitan poner en práctica dichas habilidades de comunicación. Esta actividad pretende ser un instrumento de autoconocimiento de gran eficacia, para que llegado el momento de poner en marcha el role-playing o la reestructuración cognitiva sepa en qué aspectos ha de poner mayor interés.

**Reestructuración cognitiva:** a lo largo de todo el taller el monitor ha de estar alerta a los diferentes mitos y creencias erróneas que surjan a partir de los comentarios del alumnado. A través de la discusión, como ya dijimos, se favorece la reestructuración, pero además en la sesión de habilidades de comunicación y asertividad se les insta, a través de una actividad, a que reformulen algunas creencias erróneas de carácter pasivo en otras con un estilo asertivo mucho más adecuado. Dicha reformulación y la discusión posterior sobre la actividad posibilitan una reestructuración de las creencias erróneas para dar paso a otras facilitadoras de unas relaciones saludables y respetuosas.

**Redacción del guión de un corto:** para finalizar el programa se anima al alumnado a que realice un trabajo creativo en el que pueda lanzar un mensaje claro al resto de compañeros del centro escolar que pretenda la promoción de relaciones de pareja saludables. Esta dinámica confiere al alumnado con un rol de experto al lanzar un mensaje preventivo a sus compañeros de menor edad y con el que se van a sentir muy a gusto, y paralelamente, los compañeros van a ser más receptivos al mensaje que proviene de sus iguales, de modo que estaremos llevando a cabo una labor de sensibilización muy valiosa de cara a trabajar con estos chicos y chicas en años posteriores con el taller LMA.

Se les insta a redactar el guión de un corto, si bien el medio no importa, sino las ideas preventivas que lleve implícitas. Así pues, las posibilidades son ilimitadas: componer una canción para presentarla al resto del centro, elaborar un corto, representar una obra de teatro, etc. Lo importante es que el profesorado que se ha encargado de implementar el taller vele porque aparezcan la mayor parte de los criterios que presentaremos a continuación, porque de este modo, nos ajustaremos a las relaciones violentas en la adolescencia, siempre y cuando el profesorado deje expresar libremente la creatividad del alumnado para que éste sienta suyo el proyecto. Algunos de estos criterios son los siguientes:

- ✓ El guión ha de estar adaptado a la edad de su alumnado, de tal manera que cuando el resto de compañeros/as vean el corto se sientan identificados/as con los personajes.
- ✓ La historia de maltrato que se refleje ha de presentar una progresión, desde el momento del enamoramiento donde nuestra intuición ya puede advertirnos de

aspectos que nos llamen la atención pero donde no hay todavía malos tratos, hasta indicadores de abuso psicológico que van dejando aparecer formas de abuso cada vez más frecuentes e intensas conforme la relación va alcanzando un mayor compromiso. En este sentido, sería bueno que el guión se centrara en formas de abuso altamente frecuentes entre adolescentes como es el control psicológico y los celos patológicos.

- ✓ En la narración ha de aparecer además de la pareja, amistades cuyo papel ha de ser el de sospechar que su amigo/a está sufriendo malos tratos, por la importancia ya destacada de éstos, y serán quienes sufrirán indirectamente también el maltrato de su amigo/a, por ejemplo el aislamiento provocado por el agresor/a hacia la víctima.
- ✓ Asimismo, sería de interés que apareciera la figura del profesional que ayuda a la víctima a salir de esa situación junto con el apoyo de amistades o familiares. Se trata de que quien vea el corto entienda que lo adecuado es pedir ayuda profesional.
- ✓ A lo largo de la historia sería bueno que la víctima verbalizara ciertos mitos acerca del amor que anclan a las víctimas en relaciones altamente dañinas y que al finalizar el guión la misma víctima diera muestras de un cambio positivo en esas creencias o mitos.
- ✓ Del mismo modo, sería muy positivo que el resto de personajes, diferentes a la pareja involucrada en una relación de abuso, dieran muestras de una actitud no justificadora del abuso.
- ✓ Finalmente, también sería muy adecuado que en el corto se reflejara cierta agresión mutua, lo que no implica simétrica. En este sentido, nos adaptaremos a ese porcentaje mayoritario de violencia común de pareja dentro de las relaciones violentas entre parejas adolescentes, y que ya expusimos en el capítulo 1. Sin olvidar que el contexto es diferencial entre sexos y es importante reflejarlo (consecuencias, motivaciones para el abuso diferentes entre chicos y chicas,...).

### ***Actividades***

En lo que respecta a las actividades, encontramos entre dos y cinco por unidad temática. En realidad el número de actividades es superior al que se puede realizar con el tiempo establecido. Sin embargo, esto posibilita disponer de sesiones de refuerzo para próximos años. Esto es coherente con lo expresado por autores como Tutty (2002), quienes recomiendan que el programa incluya materiales de refuerzo en forma de actividades y nuevas dinámicas que posibiliten un sobreaprendizaje de los contenidos, y maximicen las posibilidades de práctica de las habilidades enseñadas.

El formato de estas actividades es variable en función del objetivo que se pretenda. Cuando se intenta comprobar su aprendizaje con respecto a contenidos impartidos o de sondear previamente sus conocimientos, se opta por un formato de verdadero o falso (por ejemplo: “señala con un verdadero o falso según consideres las siguientes conductas como formas de abuso sexual o no”). Asimismo, se opta por señalar con una “x” si lo que se trata es de identificar en la novela *El infierno de Marta* ciertos contenidos impartidos (por ejemplo: “identifica cuáles de estas consecuencias psicológicas sufrió Marta tras el abuso ejercido por Héctor”). Del mismo modo, se opta por preguntas abiertas si lo que se busca es la reflexión del propio alumnado respecto a cómo debiera ser su pareja, cómo son ellos mismos, qué no están dispuestos a tolerar, etc. En este tipo de actividades se trabajan las dos metas fundamentales del taller: por un lado, la prevención de relaciones violentas, y para ello se le insta a que reflexione acerca de lo que no está dispuesto a tolerar ni a disculpar; y por otro lado, la promoción de relaciones saludables, y para ello se le pide que reflexione acerca de qué considera manifestaciones de amor, qué características tendría que tener su futura pareja, etc. Esto les va ayudar a tener una expectativa positiva respecto a cómo debiera ser su pareja. Finalmente, se opta por dejar un espacio en blanco si lo que se pide es que redacte una carta en la que se pone en el lugar de una víctima de malos tratos u otra en la que contesta como amigo de una víctima.

Tabla 14. Contenido, didácticas y técnicas del programa *La Máscara del Amor*

UNIDADES DIDÁCTICAS	SESIONES Y DURACIÓN	MATERIALES DIDÁCTICOS	TÉCNICAS Y ACTIVIDADES
1. Enamoramiento y amor	14-16 sesiones de 55 minutos cada una.	- Manual de conocimientos del Profesorado	- Debates
2. Los mitos del amor		- Manual práctico de las sesiones para el profesorado	- Juego de roles
3. El autoconocimiento y la teoría de los círculos concéntricos del amor		- Cuaderno del alumnado	- Búsqueda de información en grupos de investigación
4. La intuición		- Material de apoyo: retroproyector / <i>power point</i> , fotocopias, DVD, etc.	- Lectura y comentario de casos reales
5. El abuso psicológico		- La novela “El infierno de Marta”	- Videofóruns
6. El acoso			- Elaboración de un póster/cartel
7. Los celos			- Análisis de la letra de canciones
8. El abuso físico y el sexual			- Redacción del guión de un corto
9. Los agresores dependientes			
10. Los agresores psicópatas			
11. ¿Cómo salir de una relación violenta?			
12. Habilidades de comunicación: el estilo asertivo			

## 6.5. PROCEDIMIENTO

### 6.5.1. Monitores

Dentro de los monitores hemos de diferenciar entre el profesorado perteneciente al IES y que se encarga de impartir el taller, y el monitor ajeno al centro escolar.

Desde el programa LMA procuramos que sea el propio profesorado el que lo implemente una vez haya recibido la formación necesaria por parte de los autores del programa. De este modo, consideramos que se extraen diversas ventajas como que es probable que sea un educador con grandes habilidades de manejo de la clase y habilidades de carácter pedagógico; que ya tenga una relación con sus estudiantes, siempre y cuando sea positiva y de confianza y pueda ser más sencillo para ellos impartir disciplina, y para el alumnado sentirse más cómodo a la hora de expresar sus sentimientos y opiniones sobre temas tan personales como los que desde el taller se trabajan; que tenga mayor facilidad para incorporar el programa en un currículum académico ya existente; y finalmente, que puede continuar

implementando el taller durante los siguientes años sin que suponga un coste adicional. Sin embargo, somos conscientes de que la implementación por parte de un monitor ajeno también podría suponer ciertos beneficios como que al ser externo al IES disponga de más tiempo y concentración para la implementación del taller, de modo que es más probable que se cumpla el calendario previsto, que el alumnado pudiera sentirse también más cómodo a expresarse libremente cuando es alguien que no los conoce de antemano, que una vez finalizado el taller no va a haber más contacto y, especialmente, que seguramente se tratará de personal especializado en materia de violencia de género.

No existe desde el programa LMA ninguna prescripción en lo que respecta al sexo del monitor. En línea con lo expresado, encontramos que la única investigación que ha incorporado el sexo como variable de análisis, ha hallado que el sexo del monitor, ya fuera hombre o mujer, no tenía ningún efecto en los resultados de los programas aplicados a una clase mixta (Jones y Muehlen, 1990 citado en Schewe, 2001).

Más allá del sexo del monitor, lo que resulta verdaderamente determinante es el nivel de competencia de éste. La violencia en la pareja es un tema que hace aflorar las emociones y sentimientos del alumnado, y no todos los monitores están lo suficientemente preparados para afrontar la reacción de sus estudiantes.

En este sentido, los autores del programa ofrecen una formación de trece horas distribuidas en dos días consecutivos. Esta formación se basa en explicaciones teóricas sobre el contenido del programa, aclarando los contenidos más relevantes y en actividades de grupo, discusión y debates, así como en un entrenamiento para adquirir las habilidades necesarias para trabajar la dinámica del aula, si bien se sobreentiende que tratándose de profesorado esta última cuestión estaría ya superada. De manera más concreta y en primer lugar, se persigue que profesorado o monitores externos, previo a la implementación del taller, lleven a cabo un ejercicio de introspección acerca de sus propias creencias sobre la violencia en la pareja, sobre el amor, sobre los agresores y las víctimas, y sobre sus expectativas con respecto al programa. En este sentido, se les anima a que lleven a cabo las actividades más relevantes del programa para así poder reflexionar acerca de los objetivos que cada una de ellas persigue, y poder así anticipar posibles resistencias en su alumnado, lo que les permitirá disponer de unas adecuadas estrategias de afrontamiento ante las diversas problemáticas que pudieran surgir. Así pues, se trata de dotar de unos conocimientos teóricos y, sobre todo, de un conocimiento práctico mediante una metodología activa: juego de roles, debates, grupos de discusión, y vídeo con el fin de que extraigan el máximo provecho del programa propuesto a la hora de implementarlo.



### 6.5.2. Duración de la intervención

Uno de los principios que debe incorporar todo programa de prevención y que quedan recogidos por el estudio de Nation y cols (2003) es que la duración sea la suficiente para alcanzar los objetivos planteados. Así por ejemplo, los programas basados en un entrenamiento en habilidades necesitan ser más duraderos para posibilitar al alumnado de la práctica necesaria, mientras que en aquellos programas que sólo pretendan dotar con conocimientos o sensibilizar acerca del problema de la violencia en la pareja bastará con tan sólo una sesión o un día. Este último caso no es el del programa LMA, el cual se basa no sólo en sensibilizar a los adolescentes y en dotarles de información, sino en que éstos lleven a cabo un trabajo de introspección y que desarrollen una serie de habilidades que promuevan relaciones saludables y les prevengan de relaciones violentas. Para ello consta de doce unidades didácticas con una duración de 14 sesiones que se implementan a razón de una sesión semanal durante casi 4 meses.

Desde el programa, y de acuerdo con numerosos autores (Schewe, 2001; Vézina y Hébert, 2007), abogamos por llevar a cabo sesiones de refuerzo en próximos cursos, una vez implementado el programa, con el fin de mantener los cambios a largo plazo.

### 6.6. EVALUACIÓN

El programa LMA combina la evaluación de proceso con la evaluación de resultados, además de con la evaluación del nivel de satisfacción del alumnado, algo que ha sido destacado por la investigación como muy adecuado (Tutty, 2002). Por un lado, la *evaluación de proceso* es necesaria ya que es importante que el programa esté sometido a continua evaluación para introducir, a tiempo, las mejoras pertinentes (Schewe, 2001). Del mismo modo, resulta necesario evaluar cuanto ocurre durante la implementación del programa o comparar las diferentes maneras en que podría implementarse el taller. Se trata de comprobar si el programa está funcionando correctamente, si existen diferencias en función de cómo se presentan los contenidos y quién está respondiendo mejor al programa y por qué. En definitiva, las evaluaciones de proceso son necesarias para llevar a cabo a tiempo las acciones correctivas pertinentes (Tutty, 2002).

Por otro lado, la *evaluación de resultados* nos posibilita conocer si los objetivos y metas del programa se han alcanzado (Tutty, 2002). Finalmente, nuestra evaluación se completa con la evaluación de la satisfacción del alumnado, se trata de recabar información de aquéllos que pasaron por el programa para conocer sus impresiones y opiniones respecto a cómo fue presentado el programa y si les resultó de utilidad. A través de preguntas como: “¿Qué te pareció de utilidad?”, “¿Qué se podría haber mejorado?”, “¿Qué añadirías al programa?, etc., este tipo de evaluación tiene

un importante valor en tanto en cuanto permite conocer la opinión de todos los agentes implicados (monitores y alumnado) y de este modo, poder revisar y mejorar el programa (Tutty, 2002).

### **6.6.1. Evaluación de proceso**

En este apartado hemos de diferenciar la evaluación de proceso que los propios implementadores llevan a cabo sobre el proceso de aprendizaje de su alumnado, y la evaluación de proceso que los autores del programa llevan a cabo con los implementadores del taller.

En cuanto a la primera, se les dota a los implementadores con una serie de instrumentos a utilizar a lo largo de las sesiones. En concreto:

**Diario de sesiones.** Se insta al profesorado a que elabore un diario de sesiones para cada grupo en el que imparta el taller. En éste se puede reflejar cualquier incidencia de interés, del tipo mitos o creencias erróneas sobre el amor o la violencia en la pareja, actividades problemáticas y en qué sentido lo han sido para el alumnado, conocimientos que consideran que no han quedado aclarados y que se ha de enfatizar en ellos en próximas sesiones, discusiones de interés que se han suscitado a propósito de la sesión, etc.

**Hoja de objetivos.** Se les entrega una hoja de objetivos para cada una de las sesiones. En dichas hojas se les presentan los diferentes contenidos que el alumnado ha de aprender y actitudes a desarrollar. Para cada uno de ellos, tendrán que determinar aproximadamente cuántos de los alumnos (2/3 o 1/3) han alcanzado cada uno de los objetivos propuestos.

**Control de asistencia.** Desde el centro escolar se ha de reflejar la total implicación y compromiso de cada uno de los agentes con el programa a desarrollar. En este sentido, el alumnado ha de saber que se va a controlar su asistencia en cada una de las sesiones, al igual que se hace en otras materias, y que se les va a solicitar una adecuada actitud de trabajo y una buena conducta durante el desarrollo del mismo. En cualquier caso, es necesario que este control no desvirtúe el objetivo de este programa y que nuestros adolescentes lo valoren como un espacio en el que se sientan cómodos y libres de expresarse, y no como un espacio en el que se ven obligados a estar. Si un adolescente, a priori, se niega a participar en este taller se ha de indagar la causa de esa negativa con el fin de ayudarlo y en ningún caso forzarle a asistir, ya que la negación a participar en proyectos de estas características es infrecuente y normalmente responde a un mecanismo de defensa por alguna situación conflictiva vivida o que está viviendo en ese momento.

**Control de las actividades.** Resulta conveniente recoger los cuadernos de trabajo del alumnado con cierta periodicidad, al menos un par de veces a lo largo del programa, con el fin

de valorar las actividades de manera personalizada y poder hacerle al alumno los comentarios necesarios, de modo que le demos feedback sobre el trabajo realizado, por ejemplo en relación a su esfuerzo por llevar a cabo un ejercicio de introspección, a su asimilación de los contenidos trabajados, o si hemos percibido una evolución en sus actitudes no sólo a raíz de los ejercicios sino de su participación en los debates.

Al valorar las actividades de manera personalizada durante el desarrollo del programa conseguimos una serie de ventajas: el alumno se responsabiliza más de las tareas y se implica más en su cumplimentación cuando sabe que van a ser corregidas, tenemos la oportunidad de conocer de manera individualizada a través de los ejercicios de reflexión e introspección a aquel alumnado con mayores dificultades para participar en el aula, y permite reestructurar aquellas creencias erróneas o mitos más resistentes en algún alumno y que percibimos a partir de las actividades evaluadas.

En cuanto a la evaluación de proceso que los autores del programa llevan a cabo con los implementadores del taller, se convocan una serie de reuniones periódicas entre los autores del programa y los implementadores. De este modo, y como ya se había comentado, se puede conocer si la forma de implementación del programa se ajusta a las metas planteadas previamente. Del mismo modo, se pretende resolver cualquier posible incidencia o problemática con la que se hubieran encontrado los implementadores.

En concreto, se evalúa que exista un adecuado uso de los instrumentos propuestos para la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (control de asistencia, hojas de objetivos, diario de sesiones, revisión de las tareas, etcétera). Asimismo, se recaba información acerca de la lectura de la novela *El infierno de Marta* para constatar que el alumnado está preparado para pasar por el taller. Asimismo, se valora sesión por sesión todas las incidencias a comentar y se pretende que exista un debate entre los implementadores y se ofrezcan apoyo mutuo en este sentido. Esto propicia el debate y la revelación de casos prácticos vivenciados, que son compartidos y trabajados conjuntamente, y les ofrece la oportunidad a los monitores de comprobar que muchas de estas experiencias son comunes. Asimismo, los implementadores exponen al resto si han incluido algún tipo de actividad en relación a alguna sesión, y se ponen de manifiesto y se discuten las principales resistencias del alumnado. Finalmente, se valoran cuestiones más prácticas de tipo externo y organizativo del taller, como la idoneidad de fotocopiar las tareas para casa, dejar los cuadernos del alumnado en el centro, etc.

### **6.6.2. Evaluación de resultado**

La evaluación de resultado se lleva a cabo aproximadamente dos semanas tras finalizar el programa, fase post-test, y una semana previa al comienzo del taller, fase pre-test. Se evalúa el cambio actitudinal y en conocimientos, así como la opinión y satisfacción de implementadores y destinatarios del programa, es decir, el propio alumnado. Si bien es cierto

que resultaría muy adecuado la evaluación del cambio conductual, lo cierto es que debiera evaluarse a partir de observadores en el contexto natural de los adolescentes, como podría ser el centro escolar. Sin embargo, esto resulta harto difícil cuando estamos hablando de violencia de pareja, y eso supondría hacer un seguimiento a cada adolescente que hubiera pasado por el programa, así como a su pareja. Por ello, recurrimos, como la totalidad de las investigaciones, al autoinforme, preguntando directamente si ha sufrido determinadas conductas de abuso con su pareja.

La dificultad de la evaluación del cambio conductual hace que la evaluación se centre en el cambio en actitudes y conocimientos. El llevar a cabo una evaluación exclusivamente de estos dos elementos ha sido ampliamente criticada, puesto que muchos investigadores opinan que los cambios actitudinales y en conocimientos no se traducen necesariamente en cambios conductuales. Sin embargo, si bien está claro que el cambio conductual es el resultado más adecuado para determinar que el programa ha sido realmente eficaz, y siempre evaluándolo a largo plazo, también resulta muy adecuado y de importancia el conocer a corto plazo si el adolescente ha mejorado en conocimientos y ha alcanzado un cambio real en sus actitudes (Tutty, 2002).

La evaluación de resultados se lleva a cabo a partir de los siguientes cuestionarios:

- ✓ ***Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes:*** este instrumento evalúa la prevalencia del abuso entre los estudiantes.
- ✓ ***Cuestionario de evaluación de conocimientos de La Máscara del Amor:*** este cuestionario tiene 42 preguntas que evalúan conocimientos y actitudes, y es el instrumento diseñado para determinar el grado de aprendizaje que los alumnos han obtenido del programa.
- ✓ ***Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller La Máscara del Amor:*** este instrumento permite conocer, mediante valoración cuantitativa, la opinión del alumnado sobre el taller: cuánto les ha interesado, cómo de útil lo consideran, cuánto consideran que han aprendido, si lo recomendarían, cómo valoran cada uno de los componentes del programa, etc. Éste es el cuestionario que mide el atractivo del taller para los chicos y chicas, y su disponibilidad para ser una herramienta práctica generalizable en todo el municipio, apta para impartirse en cada curso escolar.
- ✓ ***Cuestionario de valoración del taller por parte de los profesionales:*** este cuestionario posibilita conocer mediante valoración cuantitativa y cualitativa la opinión de los monitores acerca del programa. En concreto, se evalúa a partir de 10 preguntas con escala de respuesta tipo Likert de 1 a 5, cada uno de los manuales, la adecuación del taller a las necesidades y características del alumnado y a las

actividades habituales del IES, así como el valor del taller y de la novela *El infierno de Marta* como instrumento de prevención.

## 6.7. CONCLUSIONES

- El programa *La Máscara del Amor* se fundamenta en un modelo ecológico que abarca multiplicidad de factores individuales, relacionales y sociales, centrandó su intervención especialmente en aquellos factores de carácter dinámico y próximos al proceso de victimización de la violencia por parte de la pareja, sin descuidar el enfoque de género, dado que entendemos la igualdad entre sexos como aspecto de base a trabajar, necesario pero no suficiente, atendiendo a la mencionada diversidad de factores.
- Se trata de un programa de prevención de violencia de pareja dirigido a población general, de ambos sexos y con edad adolescente. Está diseñado para ser implementado en el contexto escolar, concretamente en los últimos cursos de enseñanza secundaria obligatoria con el fin de acceder a un alumnado más heterogéneo.
- La importancia de su implementación en el contexto escolar viene justificada porque de este modo abarcamos a la gran mayoría de la población adolescente y porque es un medio controlado en el que poder ensayar para la vida formas igualitarias y respetuosas de relacionarse chicas y chicos.
- La decisión de dirigirse a población general se explica porque, de este modo, se evita la estigmatización y se tiene la oportunidad de trabajar tanto con adolescentes en situación de riesgo, que de otra manera no solicitarían nuestra ayuda, como con el conjunto de la clase, que no sólo será beneficiario directo, sino también indirecto al posibilitar una adecuada orientación y apoyo a sus compañeros víctimas de violencia de pareja.
- La adolescencia es la población objeto del taller al considerar que si queremos llevar a cabo una adecuada prevención, ésta debe iniciarse cuando comienzan las primeras relaciones de pareja, dado que en algunas de estas primeras relaciones podemos encontrarnos ya con indicadores de abuso y así, actuando en este periodo evolutivo, romperíamos a tiempo con un peligroso ciclo de violencia, presente en algunos de ellos. Asimismo, la adolescencia se caracteriza por ser un periodo evolutivo con especiales características que los sitúa en especial vulnerabilidad como son: la exacerbación del rol de género, la creencia en mitos del amor románticos, un autoconcepto y autoestima basados intensamente en la relación de pareja, y el inicio de la conformación de su identidad, tarea de gran importancia en la elección acertada de pareja.

- El que el taller se dirija a ambos sexos se justifica por el hecho de que además de trabajarse la violencia de género, también se dirige a la violencia común de pareja, de la que chicas y chicos pueden ser víctimas, y además posibilita la consecución de otros objetivos como es la promoción de las relaciones saludables y respetuosas entre sexos a partir del trabajo de contenidos y del intercambio de opiniones durante el taller. De hecho, las metas de este programa son la prevención de la violencia de pareja y la promoción de las relaciones saludables entre nuestros adolescentes.
- De manera más concreta, desde este programa se persigue no sólo dotar de conocimientos sobre la dinámica de las relaciones de pareja violentas entre adolescentes, sino también movilizar un cambio actitudinal en lo que a justificación de la violencia se refiere, y desarrollar aquellas habilidades sociales, de resolución de problemas, de comunicación, de gestión de conflictos, y de identificación y expresión emocional, que se encuentran a la base de las relaciones saludables, igualitarias y respetuosas.
- Los fundamentos de intervención de LMA diferenciales frente a los de los programas descritos en anteriores capítulos son:
  - Énfasis en la dinámica de una relación de abuso entre adolescentes.
  - Se relaciona el aspecto más personal (autoconocimiento y autoestima) con el modo en que chicas y chicos definen sus relaciones de pareja, abogando por el desarrollo en éstos de un autoconcepto intolerante con el abuso y por un autoconocimiento certero que maximice la probabilidad de una adecuada elección de pareja.
  - El uso como estrategia de aprendizaje del poder de las historias, como son los casos reales de chicos y chicas de su edad, y como es la novela *El infierno de Marta*, a partir de la cual arranca el programa; lectura, esta última, que se espera posibilite la sensibilización necesaria sobre la violencia de género entre su grupo de edad y que sirva como referente práctico a lo largo de todo el taller para el trabajo de los diversos contenidos.
- La Máscara del Amor consta de doce unidades didácticas a desarrollar a lo largo de entre catorce y dieciséis sesiones con unos 55 minutos de duración. Los contenidos o unidades didácticas son las siguientes: enamoramiento y amor; mitos del amor romántico; el autoconocimiento y la autoestima; la intuición; el abuso psicológico; el acoso; los celos; el abuso físico y sexual; el agresor dependiente; el agresor psicópata; ¿cómo salir de una relación violenta?; y las habilidades asertivas de comunicación.
- Los materiales didácticos del programa son: manual de conocimientos para el profesorado (fundamentación teórica de cada unidad didáctica); manual práctico para el

profesorado (guión totalmente estructurado de los contenidos secuencializados a impartir y actividades resueltas); transparencias o *power point* (ideas principales); cuaderno del alumnado (actividades no resueltas, lecturas complementarias, contenido de las transparencias); y la novela “El infierno de Marta”.

- La estructura de cada una de las sesiones es la siguiente: sondeo respecto al tema a tratar; presentación de las principales ideas a transmitir en *power point* o transparencias; debate; actividades prácticas; cuestiones sobre la novela en relación al tema trabajado; actividades de introspección, de identificación y expresión de sentimientos, y de necesidades; expectativas de pareja y creencias personales; lectura complementaria de algún caso real; y síntesis por parte del alumnado de lo trabajado en la sesión.
- El taller opta por una metodología de enseñanza constructivista, en la que se busca el aprendizaje por interacción social, en la que el adolescente es protagonista de su propio aprendizaje construyéndolo por sí mismo y por medio de un método de enseñanza socrático, un formato dinámico que ayuda a aprender a pensar críticamente. A partir de las preguntas que plantea el monitor el alumnado se examina y realiza un ejercicio de introspección sobre sus valores, principios y creencias en relación al amor, sus expectativas de relación de pareja, y lo que entienden por violencia dentro de ésta.
- Entre las técnicas y actividades de las que se sirve el programa encontramos: búsqueda de información sobre violencia de género entre adolescentes o trabajo de investigación; redacción de cartas asumiendo el papel de víctima de abuso psicológico por parte de la pareja y como amigo receptor de la revelación de estar sufriendo abuso por parte de la pareja; debates; juego de roles; videofórum; lectura y reflexión posterior sobre cartas de casos reales; concurso de carteles sobre relaciones saludables; composición y análisis de canciones sobre la temática de los celos patológicos; autoinformes sobre derechos y estilo de comunicación asertivo; reestructuración cognitiva; y redacción del guión de un corto o de una representación teatral.
- El programa aboga por un profesorado previamente formado por los autores como implementadores. La formación de dieciséis horas de duración pretende dotar con conocimientos teóricos y con un entrenamiento en habilidades, tanto de manejo de la dinámica del aula como de habilidades de introspección, para tomar conciencia de sus propias creencias respecto al amor, las relaciones y la violencia de género, con el fin de que comprendan su importante influencia a través del modelado en su alumnado. Todo ello a partir de una metodología activa y con diversidad de técnicas.

- El programa se prolonga durante cuatro meses a razón de una sesión semanal, si bien en algunas ocasiones se han realizado dos sesiones semanales, en función del calendario escolar que cada centro presenta.
- En lo que se refiere a la evaluación, el programa opta por la evaluación de proceso y de resultado. Con la primera de estas evaluaciones se pretende introducir mejoras a tiempo. Consta a su vez de dos tipos: por un lado, la evaluación de proceso que los implementadores llevan a cabo con el alumnado a través de instrumentos como un diario de sesiones, el control de sesiones, la hoja de objetivos a conseguir en cada una de las sesiones, y la evaluación de las actividades de cada alumnado; y por otro lado, la evaluación que los autores del programa llevan a cabo con los implementadores del taller a través de reuniones periódicas en las que se valora que la implementación sea coherente y respetuosa con la filosofía y metas de La Máscara del Amor y en las que se ofrece apoyo a los monitores y se resuelve cualquier problemática relativa a incidencias con el alumnado o con los contenidos de las diferentes sesiones. En lo que se refiere a la evaluación de resultados el programa se sirve de diversos cuestionarios creados ex profeso para la evaluación de la prevalencia de las diferentes tipologías de abuso entre el alumnado, el nivel de conocimientos adquirido y de modificación actitudinal una vez que el alumnado ha pasado por el taller, y finalmente, el nivel de satisfacción del profesorado y del alumnado.



## CAPÍTULO VII. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO

### INTRODUCCIÓN

El programa *La Máscara del Amor* (LMA) se aplicó por primera vez en 2003 a modo de estudio piloto. En el año 2005 se completó su contenido definitivo y se editó. Desde entonces, el programa ha tenido diversas experiencias de implementación. A lo largo de este capítulo presentaremos los objetivos e hipótesis de la investigación, el análisis de los datos y los principales resultados obtenidos en cada una de estas réplicas realizadas en dos puntos de la geografía española, el archipiélago canario y la ciudad de Valencia.

#### 7.1. OBJETIVOS

Desde sus inicios, en el año 2003 hasta el curso académico 2006-2007, el programa LMA ha estado sometido a continua evaluación en cada una de sus implementaciones. El objetivo de esta investigación es demostrar que este programa es un instrumento eficaz en la prevención de la violencia de pareja en adolescentes y jóvenes en el contexto escolar. Y este objetivo general se subdivide a su vez en los siguientes objetivos:

- 1) Conocer la prevalencia de los malos tratos proveniente de las relaciones amorosas entre el alumnado de los institutos participantes.
- 2) Analizar la estructura factorial del instrumento empleado para evaluar la prevalencia del abuso en el contexto de las relaciones de pareja.
- 3) Comprobar la eficacia del programa en la mejora de los conocimientos y el desarrollo de actitudes en el alumnado que dificulten el inicio o el manteniendo de relaciones afectivas violentas y que, por el contrario, promuevan el desarrollo de relaciones saludables.
- 4) Analizar la estructura factorial del “cuestionario de conocimientos”, el instrumento empleado para evaluar el nivel de conocimientos y cambio actitudinal en relación a la violencia en la pareja.
- 5) Determinar la idoneidad del programa para ser empleado de manera generalizada y habitual en la actividad académica de los institutos, a partir de la evaluación cuantitativa y cualitativa llevada a cabo tanto por el profesorado o monitores encargados de implementar el programa, como por el alumnado participante.
- 6) Conocer, de modo exploratorio, si el programa es capaz de modificar alguna variable relacionada con las relaciones sentimentales satisfactorias y saludables recogidas en el *Cuestionario de habilidades sociales* (EHS) elegido para esta investigación.

## 7.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de los objetivos planteados en el epígrafe anterior formulamos una serie de hipótesis. No obstante, hemos de señalar que tanto para el primero como para el último de los objetivos no se formularon hipótesis concretas por los siguientes motivos: (1) con respecto al objetivo primero porque trata de explorar, precisamente, la prevalencia de la violencia de género entre el alumnado, y (2) con respecto al último objetivo porque pretende únicamente observar de forma exploratoria si el programa evita las relaciones violentas y si además contribuye a desarrollar habilidades y actitudes en los chicos y chicas que favorezcan unas relaciones de pareja saludables.

Para el resto de objetivos contamos con las siguientes hipótesis. En concreto, para al segundo y cuarto objetivo, en los que se pretende analizar la estructura factorial de los dos instrumentos creados expresamente para esta investigación (el cuestionario de información sobre relaciones de pareja y el cuestionario de conocimientos acerca del taller LMA), se formularon las siguientes hipótesis:

- ✓ **Hipótesis 1:** los cuestionarios de información sobre relaciones de pareja y de conocimientos acerca del taller LMA presentarán una consistencia interna superior a 0.70, dado que es el criterio de idoneidad que se ha determinado en numerosos estudios para establecer la validez de un cuestionario (por ejemplo, Oviedo y Campo-Arias, 2005). Asimismo, y a partir del análisis factorial que se realizará mediante la técnica de componentes principales, el primer cuestionario nos devolverá una estructura factorial de tres componentes o factores referidos a las tres tipologías de abuso que se pretenden evaluar: físico, psicológico y sexual. El análisis de componentes principales aplicado al segundo cuestionario nos mostrará una estructura factorial afín a las unidades didácticas del programa LMA descritas en el capítulo anterior.

Para alcanzar al tercer objetivo, cuya finalidad es valorar si el programa mejora el nivel de conocimientos sobre las relaciones amorosas saludables, junto con la capacidad de desarrollar actitudes intolerantes con cualquier forma de abuso en la relación de pareja, nos planteamos las siguientes tres hipótesis:

- ✓ **Hipótesis 2:** el alumnado que conforma el grupo experimental no diferirá significativamente en conocimientos y actitudes con respecto al grupo control en la primera medición que se realice (pre-test), previa a la implementación del programa.
- ✓ **Hipótesis 3:** el alumnado que participe en el programa mostrará, tras su finalización, un mayor conocimiento de los hechos que definen la realidad del maltrato hacia la mujer y de la violencia en la pareja, y desarrollará actitudes intolerantes con cualquier forma de violencia en la pareja; actitudes y conocimientos que en un futuro han de servirle para evitar relaciones afectivas de índole violenta.

- ✓ **Hipótesis 4:** el grupo control no mostrará una mejora significativa de sus conocimientos y actitudes acerca de los malos tratos, cuando se comparen las medias en ambos grupos.

Por otro lado, queremos señalar una preocupación que nos invadió desde el principio de la intervención al equipo que puso en marcha el proyecto LMA: la contaminación de conocimientos entre los alumnos, ya que en algunos centros escolares los grupos de comparación y experimental pertenecían a clases distintas pero eran del mismo curso y centro escolar, por lo que era factible que se produjese un traspaso de información entre ambos (por ejemplo, charlas informales sobre los contenidos impartidos, sobre la novela el infierno de Marta, etcétera). Por este motivo, se plantearon también, de forma alternativa, una quinta y sexta hipótesis:

- ✓ **Hipótesis 5:** los alumnos del instituto control mostrarán una puntuación mejorada en el postest en comparación con el pretest, pero esta mejora no será significativa y siempre será menor que la experimentada por el grupo de tratamiento.
- ✓ **Hipótesis 6:** el alumnado perteneciente al grupo experimental presentará un nivel de conocimientos significativamente superior al obtenido por el alumnado del grupo control una vez se haya implementado el programa, tras la comparación de medias post en ambos grupos.

Finalmente, y con respecto al quinto objetivo, en el que se pretende conocer la idoneidad del programa LMA para ser implementado y formar parte de la actividad académica de los centros escolares, así como su capacidad para dar respuesta a las necesidades e intereses de alumnado y profesorado, se formularon las siguientes hipótesis:

- ✓ **Hipótesis 7:** el alumnado participante en el programa alcanzará una media en satisfacción general superior a los dos tercios de la satisfacción total; es decir, alcanzará una media igual o superior a 21, teniendo en cuenta que 32 puntos es la máxima posible a alcanzar. No hemos encontrado en la bibliografía relativa a programas de prevención de la violencia de pareja entre adolescentes ningún trabajo que haya utilizado criterios o puntos de corte para evaluar cuantitativamente la satisfacción con los programas. Los que sí contaban con cuestionarios de satisfacción han valorado si la media de satisfacción era alta o no, pero sin llegar a establecer un criterio de satisfacción concreto.
- ✓ **Hipótesis 8:** el profesorado y los monitores entrenados en la implementación del programa experimentarán un nivel de satisfacción general superior a tres, teniendo en cuenta que 5 es la puntuación máxima a alcanzar. Como ya ocurriera con la evaluación de satisfacción por parte del alumnado, tampoco se han hallado antecedentes de puntos

de corte para evaluar la satisfacción entre los profesores/monitores, de tal manera que el criterio de satisfacción de la hipótesis se ha establecido de modo intuitivo.

### **7.3. MÉTODO**

#### **7.3.1. Procedimiento**

Para la primera implementación del programa LMA, como proyecto piloto, se contactó en el mes de septiembre de 2003 con los psicopedagogos de los dos institutos de enseñanza secundaria elegidos (“Escuelas de Artesanos” y “Vicente Blasco Ibáñez” de la ciudad de Valencia). Una vez que se consiguieron coordinar ambos centros, la evaluación de los participantes se realizó de forma ortodoxa, como es habitual, en los grupos tratado y control en la fase pre y post. El pretest se desarrolló en el mes de octubre de 2003 y el posttest tuvo lugar tras la finalización del programa, en enero de 2004. Tanto para el pre-test como para el post-test se aplicaron en ambos grupos (experimental y control) los siguientes cuestionarios: *Escala de habilidades sociales* de Elena Gismero (2002), *Cuestionario para la prevención de la violencia en la pareja*, y *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes*. Además, se unieron a los alumnos de 3º de la ESO, participantes en un mismo grupo, los de 4º de la ESO.

Esto hizo más fácil su implementación, puesto que por un lado, no restaba tantas horas escolares al profesorado y por otro, contábamos con grupos homogéneos que no representaban un número demasiado grande. Cada grupo recibió dos sesiones semanales de una hora de duración durante seis semanas, correspondientes a los meses de noviembre y diciembre. Finalmente, a la semana de acabar la implementación del programa se llevó a cabo el segundo pase de las pruebas correspondiente al post-test.

La segunda implementación del programa, llevada a cabo en el municipio de Telde (Gran Canaria) durante el curso escolar 2004-2005, fue promovida por el Ayuntamiento de este municipio a través de la Concejalía de Igualdad de Oportunidades y Derechos de la Mujer, y de la Concejalía de la Educación. Asimismo, contó con el apoyo del Instituto Canario de la Mujer. En el mes de noviembre de 2004, un grupo de profesorado de 14 institutos públicos y de monitores de la Concejalía de la Mujer del Ayuntamiento de Telde asistieron a un curso de 16 horas impartido por los autores del programa, con el objetivo de entrenarse para la implementación del mismo. El curso se basó en explicaciones teóricas sobre el contenido del programa y en actividades de grupo, discusión y debates.

Los monitores fueron los encargados tanto del pase de los cuestionarios como de la implementación del programa. Los profesores de los diferentes centros también prestaron su valiosa colaboración en los asuntos de logística: se comprometieron a dejar unas horas libres para que se impartiera el programa y colaboraron en presentar las actividades a los alumnos,

vigilando que todo transcurriera con normalidad, facilitando la relación entre los monitores del taller y el centro educativo.

El pase de los cuestionarios se llevó a cabo en dos momentos temporales, correspondientes al pre-test y al post-test, como es habitual. El primero se hizo entre los días 1-4 de febrero de 2005 y el segundo entre los días 22-26 de abril de 2005. En el pre-test se pasaron el mismo día, para todos los grupos, los cuestionarios siguientes: *Cuestionario de evaluación de conocimientos de la máscara del amor* y *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes*. En cuanto al post-test se pasaron, también en el mismo día, los siguientes cuestionarios: *Cuestionario de evaluación de conocimientos de la máscara del amor* y *Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller la máscara del amor* — sólo al grupo experimental.

Para conseguir la tercera aplicación del programa, nos pusimos en contacto con varios institutos de la ciudad de Valencia y pueblos cercanos, les presentamos el programa LMA y los resultados de eficacia recabados hasta ese momento. Posteriormente, solicitamos su participación en el proyecto de investigación. Resultaba esencial para nuestra investigación reclutar a centros escolares que tuviesen una motivación de partida en el problema de la violencia de pareja entre adolescentes. Asimismo, se seleccionaron institutos con características semejantes con el fin de obtener una muestra homogénea: institutos de Ravatxol, Ribarroja, San José Jesuitas y, de nuevo, Escuelas de Artesanos. Todos ellos eran centros escolares de grandes dimensiones (entre 700 y 2000 alumnos), que se encontraban ubicados en zonas urbanas de clase media (a excepción del instituto de Ribarroja emplazado en el pueblo de Ribarroja), y que contaban con cerca de un 10% de alumnado extranjero (a excepción de Escuelas de Artesanos con una proporción mayor), y en la muestra experimental habían incorporado una clase entre 15-20 alumnos de Adaptación Curricular de Grupo (ACG). El alumnado que conformaba este grupo presentaba las siguientes características comunes: en riesgo de abandono del sistema escolar, inadaptación escolar, desfase curricular acentuado, problemática comportamental y desmotivación.

El pretest se pasó en septiembre de 2005 en Escuelas de Artesanos, en diciembre de 2005 en Ravatxol, en enero de 2006 en el instituto Ribarroja y, finalmente, en febrero de 2006 en San José Jesuitas. No fue posible llevarlos a cabo en el mismo mes, puesto que la encargada de implementar el taller y de llevar a cabo la evaluación era la misma persona. Paralelamente se conformó el grupo de comparación. Para ello, en octubre de 2005 se contactó con diversos centros escolares de la ciudad de Teruel, presentándoles el programa y solicitándoles su participación en el proyecto de investigación a cambio de recibir el alumnado participante una sesión formativa sobre los contenidos trabajados en el taller LMA. Esta sesión formativa consistía en la representación teatral de un extracto de la novela “el infierno de Marta”,

preparada ex profeso para esta sesión, que debía representar el alumnado siguiendo un guión. A partir de esta sesión se trabajaban brevemente algunos de los contenidos más relevantes del programa con especial hincapié en los mitos del amor romántico, los indicadores tempranos de abuso y el abuso psicológico. Como ya vimos en anteriores epígrafes el grupo control no sólo lo conformaba la muestra de la ciudad de Teruel, sino que algunos de los institutos participantes como grupo de intervención (en concreto, San José Jesuitas y Ribarroja) se prestaron a crear un grupo control. El pase de pruebas en el primer momento temporal del grupo control se llevó a cabo entre noviembre y diciembre de 2005 haciendo coincidir este pase con el pretest de los grupos experimentales.

La implementación del programa se realizó a razón de dos sesiones semanales. Tras una semana de haber finalizado el taller se llevaba a cabo el postest. En concreto, en febrero de 2006 en Escuelas de Artesanos, en marzo en Ravatxol, en abril en Ribarroja, y en mayo en San José Jesuitas. Al grupo control se le pasó el postest a finales de marzo y principios de abril de 2006. Los cuestionarios utilizados fueron los mismos que los mencionados durante la segunda implementación, pero además de estos se incorporó la *Escala de habilidades sociales* de Elena Gismero. Cuando finalizó el programa cada instituto participante recibió un informe detallado de la evaluación de los resultados.

En cuanto a la tercera implementación del programa en el archipiélago canario (curso 2005-2006), ésta fue promovida por el Gobierno de Canarias a través de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, y dentro de ésta por la Dirección General de Promoción Educativa dentro del Programa de Igualdad de Oportunidades entre ambos sexos (PEIOAS). Se comenzó en el mes de noviembre con el ya mencionado curso de formación de 16 horas, llevado a cabo por los autores del programa, a los monitores, profesorado, asesorías de centros de profesorado, orientadores escolares de los centros escolares participantes y las personas que coordinaban el Programa de Igualdad de Oportunidades entre ambos sexos (PEIOAS), conformando un grupo de casi 200 personas. Los monitores del programa eran en algunos casos profesorado de los centros participantes y en otros casos se trataba de personas contratadas por el Área de Mujer de los distintos municipios. Las personas que impartieron el taller también fueron las encargadas del pase de cuestionarios. Dicho pase se realizó en un primer momento temporal entre diciembre de 2005 y febrero de 2006, y el segundo momento entre marzo y mayo de 2006, haciéndolos coincidir con el grupo experimental de Valencia. Los cuestionarios que se utilizaron fueron para el momento pretest: *Cuestionario de evaluación de conocimientos del taller la máscara del amor* y *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja*, ambos tanto en el grupo experimental como en el control. Mientras que en el momento postest se pasaron: el *Cuestionario de evaluación de conocimientos del taller la máscara del amor* tanto en el grupo experimental como en el control, el *Cuestionario de opiniones del*

*alumnado acerca del taller la máscara del amor*, tan sólo al grupo experimental y, finalmente, *Evaluación final: profesorado, monitores, monitoras del programa la máscara del amor*, que se aplicó a los profesionales encargados de implementar el programa.

La cuarta y última implementación del programa que fue evaluada, se llevó a cabo en el archipiélago canario durante el curso 2006-2007 y fue promovida por los mismos organismos que el curso anterior. Comenzó en el mes de noviembre con un curso de formación y entrenamiento en competencias con cerca de 200 participantes con similares cargos a los mencionados anteriormente. El pase de cuestionarios pretest se llevó a cabo durante los meses de diciembre de 2006 y enero de 2007, en concreto del *Cuestionario de evaluación de conocimientos del taller la máscara del amor*, ésta vez incorporando los definitivos 42 ítems al haber ampliado las unidades didácticas, y el *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes*. El pase de cuestionarios posttest se llevó a cabo entre los meses de marzo y abril con los siguientes instrumentos: *Cuestionario de evaluación de conocimientos del taller la máscara del amor*, *Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller la máscara del amor* y *Evaluación final: profesorado, monitores, monitoras del programa la máscara del amor*, que se aplicó a los profesionales encargados de implementar el programa.

Tal y como hemos mencionado previamente, el programa volvió a ser implementado durante el curso 2007-2008 en un número mayor todavía de institutos del archipiélago canario; sin embargo, no se disponen de datos sociodemográficos ni de evaluación, dado que se decidió no volverla a llevar a cabo por considerar que la eficacia del programa había sido probada. Tan sólo conocemos que fue implementado a un total de 903 alumnos y alumnas pertenecientes a 4º de la ESO de 63 institutos canarios. El procedimiento en esta ocasión volvió a ser el mismo que en ediciones anteriores.

En la actualidad no se continúa con la implementación a gran escala del programa por motivos económicos, si bien sí nos consta que algunos profesores formados años atrás han continuado con el legado del taller y continúan año tras año implementándolo y llevando a cabo evaluaciones continuas del mismo.

### **7.3.2. Muestra**

Con el fin de alcanzar la máxima representatividad posible de la geografía española, la selección de los IES participantes se ha establecido según los siguientes criterios: (1) que se encontrasen ubicados en puntos dispares como comunidades insulares, como es el caso del archipiélago canario; (2) que se encontrasen en provincias con significativa densidad de población y costeras, como es el caso de Valencia; y (3) finalmente, que se tratase de ciudades de densidad pequeña e interiores, como es el caso de Teruel. Asimismo, se pretendía que los institutos participantes tuviesen un interés inicial por poner en marcha proyectos dirigidos a la prevención de la violencia de pareja entre población adolescente, así como que dispusieran

de un Departamento de Orientación a través del cual poder organizar la implementación del taller y del sistema de evaluación. Finalmente, han sido relevantes en el reclutamiento de la muestra cuestiones de tipo más práctico como el interés de algún organismo oficial por llevar a cabo iniciativas de prevención de violencia de pareja en el ámbito escolar (para posibilitar la diseminación extensa y coordinada del taller LMA en numerosos institutos)<sup>12</sup>, y la mayor accesibilidad de determinados institutos para el personal investigador.

En un afán por alcanzar una muestra homogénea, a pesar de la falta de aleatorización, se tuvieron en cuenta criterios como los cursos escolares (3º-4º ESO y 1º Bachillerato), que se tratase de población general y no de riesgo, la edad adolescente, una clase social media, y un porcentaje de sexos equitativo y representativo de la proporción entre sexos en población adolescente española.

En algunas implementaciones dentro del mismo centro escolar se llevó a cabo la asignación de aulas diferentes a la condición de grupo control y a la condición de grupo experimental, de este modo se favorecía la homogeneidad de partida, si bien se debía cuidar la posible contaminación. Sin embargo, una vez comprobada la eficacia del programa en la implementación del curso 2006-07 se optó por un diseño pretest y posttest sin grupo de comparación.

En concreto, la muestra a la que se le ha implementado el taller en los cuatro años de experimentación y a la que se le ha evaluado su nivel de conocimientos alcanzado, actitudes desarrolladas, opinión respecto al programa y prevalencia de abuso en sus relaciones afectivas, ha sido la que puede observarse en la tabla 15.

**Tabla 15. La muestra de la investigación: edad, sexo y curso de la muestra global**

<b>Grupo experimental</b>	<b>% chicos</b>	<b>% chicas</b>	<b>Rango edad</b>	<b>Media edad</b>	<b>% 3º ESO</b>	<b>% 4º ESO</b>	<b>% 1º Bach.</b>
<b>N=1991</b> 71.2%	44.2%	55.8%	13.00-19.07	15.45	2.6%	96%	1.4%
<b>Grupo control</b> <b>N=805</b> 28.8%	46.2%	53.8%	13.00-18.00	15.29	21.6%	78.4%	0%
<b>Muestra Total</b> <b>N=2796</b>	44.8%	55.2%	13.00-19.07	15.41	8.1%	90.9%	1%

Como vemos en esta tabla, se recogen datos sociodemográficos de la muestra global compuesta por 2796 alumnos de diferentes ubicaciones geográficas. La proporción de chicas,

<sup>12</sup> Este ha sido el caso del Gobierno de Canarias a través de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, y dentro de ésta, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y la Dirección General de Promoción Educativa.



tanto en el grupo experimental como en el grupo control, es algo mayor que la de chicos, la media de edad se sitúa entre los 15 y los 16 años, y mayoritariamente los centros escolares han optado por implementar el programa en el curso escolar correspondiente a 4º de la ESO (frente a 3º de la ESO o 1º de Bachillerato).

### ***Muestra del estudio piloto en Valencia (curso 2003-2004)***

Durante la primera experiencia de implementación en el curso 2003-2004 como estudio piloto participaron 125 alumnos, procedentes de los institutos de enseñanza secundaria “Escuelas de Artesanos” y “Vicente Blasco Ibáñez” de la ciudad de Valencia. Ambos institutos son centros subvencionados por el Ministerio de Educación, están emplazados respectivamente en el barrio de Russafa y del Eixample, y presentan un porcentaje significativo de alumnado inmigrante.

Tal y como puede apreciarse en la tabla 16, de los 125 alumnos que participaron, 69 correspondían a “Escuelas de Artesanos”. De ellos, 38 eran chicas (55.1%) y 31 eran chicos (44.9%). El rango de edad oscilaba entre los 13 y los 18 años, el mayor porcentaje de alumnos se concentraba en los 14 años (42%) y la media de edad era de 15.06 años. Por su parte, a “Vicente Blasco Ibáñez” le correspondían 56 de los alumnos, de los cuales 30 eran chicas (53.6%) y 26 chicos (46.4%). El rango de edad oscilaba entre los 13 y los 17 años, el mayor porcentaje de alumnos se concentraba en los 14 años (35.7%) y la media de edad era de 14.93 años. Así pues, vemos que la distribución por sexos era bastante equitativa para ambos institutos y semejante entre ellos, siendo la proporción de chicas ligeramente superior. En cuanto a la edad, su distribución también es parecida entre ambos institutos. Finalmente, y en lo que respecta al curso se seleccionaron varias clases de 3º y 4º de la ESO (clases A, B, y C). La proporción entre ambos cursos fue similar en los dos centros educativos.

La selección de estos institutos fue debida a que se encontraban en barrios muy próximos entre sí y su alumnado tenía características semejantes (ej. elevado índice de inmigrantes), de modo que se pensó que esto favorecería la equivalencia entre ambos.

**Tabla 16. Las muestras de la investigación: edad, sexo y curso en Valencia (curso 2003/2004)**

	<i>Muestra</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>Rango</i>	<i>Media</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
	<i>Total</i>	<i>chicos</i>	<i>chicas</i>	<i>edad</i>	<i>edad</i>	<i>3ºESO</i>	<i>4ºESO</i>
“Escuelas de Artesanos”	69	44.9%	55.1%	13-18	15.06	49.2%	50.7%
“Vicente Blasco Ibáñez”	56	46.4%	53.6%	13-17	14.93	51.8%	48.2%

**Muestra del estudio en el municipio de Telde (Gran Canaria) en el curso 2004-2005**

Durante la segunda experiencia de implementación, el programa fue aplicado en el municipio de Telde, Gran Canaria. La muestra se componía de 564 alumnos y alumnas pertenecientes a 4º de la ESO procedentes de 15 institutos de dicho municipio. Las edades de la muestra estaban comprendidas entre los 14 años y 3 meses hasta los 18 años y 2 meses. En concreto, el 0.6% de la muestra tenía 14 años; el 56% 15 años; el 33.8% 16 años; el 9% 17 años y finalmente, el 0.6% 18 años. En cuanto al sexo, la proporción era bastante equitativa, el 57.1% eran chicos y el 41.4% chicas. Del mismo modo, el número de casos por grupo oscilaba entre los 11 alumnos del instituto “Fernando Sagaseta” a los 33 del “José Arencibia Gil”.

Finalmente, los datos sociodemográficos por grupos experimental y control de cada uno de los institutos se presentan a continuación.

**Tabla 17. Las muestras de la investigación: edad, sexo y curso en Telde (curso 2004/2005)**

		Muestra Total	% chicos	% chicas	Rango edad	Media edad
<b>Fernando Sagaseta</b>	<i>G. exper.</i>	11	45.5%	54.5%	15.03-17.03	15.8
	<i>G.control</i>	11	54.5%	45.55%	15.02-17.08	15.8
<b>Arnao</b>	<i>G. exper.</i>	24	41.7%	58.3%	15.02-17.09	15.36
	<i>G.control</i>	22	45.5%	54.5%	15.02-17.02	15.42
<b>Calero</b>	<i>G. exper.</i>	30	23.3%	76.7%	15.00-18.02	15.66
	<i>G.control</i>	17	70.6%	29.4%	14.03-17.09	15.74
<b>JinámarII</b>	<i>G. exper.</i>	18	14.3%	85.7%	15.02-18.02	15.9
	<i>G.control</i>	23	47.8%	52.2%	15.01-17.06	15.9
<b>N.Sr.Pilar</b>	<i>G. exper.</i>	14	42.9%	57.1%	15.00-16.11	15.4
	<i>G.control</i>	13	46.2%	53.8%	15.01-16.00	15.2
<b>Herradura</b>	<i>G. exper.</i>	20	50%	50%	15.01-16.00	15.11
	<i>G.control</i>	23	47.8%	52.2%	15.00-17.00	15.2
<b>Casas Nuevas</b>	<i>G. exper.</i>	17	64.7%	35.3%	15.03-17.02	15.5
	<i>G.control</i>	19	52.6%	47.4%	15.02-16.10	15.2
<b>Ant. Cabrera</b>	<i>G. exper.</i>	29	13.8%	86.2%	15.00-17.05	15.03
	<i>G.control</i>	18	22.2%	77.8%	15.02-17.02	15.77
<b>Huesas</b>	<i>G. exper.</i>	17	23.5%	76.5%	15.02-16.11	15.64
	<i>G.control</i>	23	56.5%	43.5%	15.05-18.00	15.80
<b>JinámarIII</b>	<i>G. exper.</i>	15	53.3%	46.7%	15.04-17.11	16.3
	<i>G.control</i>	14	21.4%	78.6%	15.00-16.04	15.25
<b>Rocha</b>	<i>G. exper.</i>	27	44.4%	55.6%	14.09-18.00	15.67
	<i>G.control</i>	29	41.4%	58.6%	15.01-17.10	15.43
<b>Arencibia Gil</b>	<i>G. exper.</i>	33	27.3%	72.7%	15.01-18.00	15.48
	<i>G.control</i>	23	52.2%	47.8%	15.01-17.05	15.9
<b>Guillermina Brito</b>	<i>G. exper.</i>	15	60%	40%	15.00-16.06	15.3
	<i>G.control</i>	23	47.8%	52.2%	15.02-18.00	15.8
<b>Agustín Millares</b>	<i>G.exper.</i>	18	55.6%	44.4%	15.01-17.01	15.7
	<i>G.control</i>	18	44.4%	55.6%	15.00-16.06	15.4
<b>GLOBAL</b>	<i>G.exper.</i>	288	37.5%	62.5%	14.09-18.02	15.5
	<i>G.control</i>	276	46.7%	53.3%	14.03-18.00	15.5

### ***Muestra del estudio en el archipiélago canario en el curso 2005-2006***

La tercera experiencia de implementación se llevó a cabo de forma paralela en dos lugares alejados entre sí de nuestra geografía: la ciudad de Valencia y el archipiélago canario. La muestra de la comunidad canaria la componían un total de 823 alumnos y alumnas participantes pertenecientes a 4º de la ESO de 30 institutos.

En concreto participaron tres IES de la Palma, tres de la Gomera, dos de Hierro, nueve de Tenerife, dos de Lanzarote, ocho de Gran Canaria y tres de Fuerteventura. De los 30 institutos, nueve contaban tanto con un grupo experimental como con grupo control, lo que posibilitó la comparación entre los mismos.

No todos los alumnos cumplimentaron los tres cuestionarios propuestos para la investigación, debido a que fueron pasados en diferentes momentos temporales; como resultado hallamos que 685 alumnos cumplimentaron el cuestionario de evaluación de conocimientos de LMA, 712 el de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes y, finalmente, 550 el de opiniones del alumnado acerca del taller LMA. El número de casos por grupo oscila entre los 11 alumnos del instituto “Tejeda” a los 31 del “Bañaderos”.

Los datos sociodemográficos por grupos experimental y control de cada uno de los institutos se presentan en la tabla 18. En esta tabla figuran todos los alumnos por instituto, independientemente de que hayan cumplimentado uno, dos o tres cuestionarios (al menos cada caso ha cumplimentado uno de ellos).

Por lo que respecta a la edad, toda la muestra pertenece al curso 4º de la ESO, salvo un instituto de la Gomera, el “Poeta García Cabrera”, cuyo alumnado pertenece a 3º de la ESO. Las edades están comprendidas entre los 14 y los 18 años y 4 meses. En concreto, el 1.3% de la muestra tiene 14 años, el 44.7% 15 años, el 37.2% 16 años, el 15.6% 17 años y finalmente, el 1.8% 18 años. La edad más frecuente entre el alumnado (moda) son 16 años.

En cuanto al sexo la proporción de chicas es algo superior a la de chicos, en concreto, el 43.37% son chicos y el 56.62% chicas. Esta mayor proporción de las chicas se repite en la mayoría de los institutos, salvo en Bañaderos, Puerto del Rosario (grupo experimental), Tías (grupo experimental), Roques de Salmor, La Matanza, Tejeda, y San Sebastián, donde la proporción se invierte, aunque en algunos de ellos la diferencia entre sexos no es muy marcada.

Tabla 18. Las muestras de la investigación: edad, sexo y curso en Canarias (2005/2006)

		<i>Ubicación</i>	<i>Muestra Total</i>	<i>% Chicos</i>	<i>% Chicas</i>	<i>Rango Edad</i>	<i>Media Edad</i>
Cabo Blanco	<i>G.experim</i>	Tenerife	27	40.7%	59.3%	15.04-18.00	15.75
	<i>G.control</i>		25	44%	56%	15.07-17.05	15.86
Agustín Bethencourt	<i>G.experim</i>	Gran Canaria	22	40.9%	59.1 %	15.00-18.04	16.05
	<i>G.control</i>		25	32%	68%	15.00-18.03	15.88
Valle Guerra	<i>G.experim</i>	Tenerife	18	38.9%	61.1%	15.04-17.08	15.89
	<i>G.control</i>		18	55.6%	44.4%	15.05-17.10	15.84
Vecindario	<i>G.experim</i>	Gran Canaria	25	32%	68%	15.00-18.01	15.96
	<i>G.control</i>		13	30.8%	69.2%	15.04-16.08	15.36
Islas Canarias	<i>G.experim</i>	Gran Canaria	15	40%	60%	15.00-17.00	15.58
	<i>G.control</i>		17	41.2%	58.8%	15.05-18.03	16.12
Puerto del Rosario	<i>G.experim</i>	Fuerteventura	19	84.2%	15.8%	15.03-17.03	15.67
	<i>G.control</i>		21	28.6%	71.4%	15.03-17.02	15.58
Tías	<i>G.experim</i>	Gran Canaria	22	54.5%	45.5%	15.04-17.09	15.55
	<i>G.control</i>		20	50%	50%	15.04-17.08	15.47
Tijarafe	<i>G.experim</i>	La Palma	18	44.4%	55.6%	15.03-17.01	15.44
Las Breñas	<i>G.experim</i>	La Palma	29	37.9%	62.1%	15.00-17.07	15.60
Nereida	<i>G.experim</i>	La Gomera	27	29.6%	70.4%	15.04-17.11	15.75
Poeta García c.	<i>G.experim</i>	La Gomera	18	38.9%	61.1%	14.00-16.10	14.65
Roques Salmor	<i>G.experim</i>	Hierro	29	51.7 %	48.3%	15.00-17.10	15.73
Adeje II	<i>G.experim</i>	Tenerife	27	37%	63%	15.00-17.11	15.72
Las galletas	<i>G.experim</i>	Tenerife	28	42.9%	57.1%	15.00-17.10	16.08
San Matías	<i>G.experim</i>	Tenerife	25	44%	56%	15.00-17.11	15.37
La matanza	<i>G.experim</i>	Tenerife	26	53.8%	46.2%	15.03-18.02	16.18
Villalba h.	<i>G.experim</i>	Tenerife	25	48%	52%	15.02-16.11	15.56
Nicolás e.	<i>G.experim</i>	Tenerife	15	26.7%	73.3%	16.05-17.10	16.72
Marítimo p.	<i>G.experim</i>	Gran Canaria	24	33.3%	66.7%	15.00-18.02	15.76
San Nicolás	<i>G.experim</i>	Tenerife	22	45.5%	54.5%	15.00-17.02	15.30
Bañaderos	<i>G.experim</i>	Gran Canaria	31	67.7%	32.3%	15.00-17.11	15.80
Tejeda	<i>G.experim</i>	Gran Canaria	11	54.5%	45.5%	15.03-17.09	15.88
Cruz de piedra	<i>G.experim</i>	Gran Canaria	19	42.1%	57.1%	15.00-18.03	16.14
Amurga	<i>G.experim</i>	Gran Canaria	24	29.2%	70.8%	14.11-17.11	15.92
Santa Brígida	<i>G.experim</i>	Gran Canaria	28	39.3%	60.7%	15.00-17.03	15.89
Santo Tomás A.	<i>G.experim</i>	Fuerteventura	22	31.8%	68.2%	15.06-17.04	16.00
La oliva	<i>G.experim</i>	Fuerteventura	29	44.8%	55.2%	15.01-17.02	15.50
Garóe	<i>G.control</i>	Hierro	15	26.7%	73.3%	15.02-16.09	15.39
Villa Mazo	<i>G.control</i>	La Palma	23	47.8%	52.2%	15.03-17.01	15.49
San Sebastián	<i>G. control</i>	Gomera	21	57.1%	42.9%	15.06-17.09	15.94
<b>Global</b>			<b>823</b>	<b>43.3%</b>	<b>56.6%</b>	<b>14.00-18.04</b>	<b>15.76</b>

### *La muestra del estudio en la ciudad de Valencia en el curso 2005-2006*

Durante el curso 2005-2006, correspondiente a la tercera implementación del programa, también se puso en marcha el programa LMA en la ciudad de Valencia y pueblos de alrededor, en concreto en los institutos Ravatxol, Ribarroja, San José Jesuitas y Escuelas de Artesanos. En total la muestra experimental perteneciente a Valencia se componía de 241 alumnos. El grupo comparación se componía de 275 alumnos y pertenecía tanto a Valencia como a Teruel. La proporción dentro de este grupo era equitativa: el 53.5% pertenecía a la ciudad de Teruel y el 46.5% a Valencia. De todos los institutos participantes sólo dos contaban tanto con grupo experimental como control en sus mismos centros escolares, en concreto, el IES Ribarroja y San José Jesuitas.

La muestra total de 516 alumnos venía pues conformada por seis institutos participantes. Las edades estaban comprendidas entre los 13 años y 9 meses a los 17 años y 10 meses, con una media de edad en torno a los 15 años. En concreto, el 2.7% de la muestra tenía 13 años, el 33.7% 14 años, el 41.5% 15 años, el 17.3% 16 años, y finalmente, el 4.8% 17 años. En cuanto al sexo, la proporción era bastante similar, el 52.7% eran chicas y el 47.3% chicos. Asimismo, el número de casos por grupo oscilaba entre los 67 alumnos de San José Jesuitas a los 131 del instituto de Ribarroja. Los datos sociodemográficos por grupos experimental y control de cada uno de los institutos se presentan a continuación en la tabla 19.

**Tabla 19. Las muestras de la investigación: edad, sexo y curso en Valencia y Teruel (curso 2005/2006)**

		Ubicación	Muestra Total	% chicos	% chicas	Rango edad	Media edad	% 3ºESO	% 4ºESO
Escuelas Artesanos	G. exper.	Valencia	87	52.9%	47.1%	13.09-17.10	15.25	0%	100%
Ravatxol	G. exper.	Valencia	84	38.1%	61.9%	13.11-17.10	14.85	0%	100%
San José Jesuitas	G. exper.	Valencia	14	66.7%	33.3%	15.02-16.07	15.51	0%	100%
	G.control		53	45.3%	54.7%	14.01-16.11	14.59	100%	0%
Ribarroja	G. exper.	Valencia	56	87.5%	12.5%	14.00-16.10	14.61	0%	100%
	G.control		75	50.7%	49.3%	15.01-17.10	15.60	0%	100%
Purísima	G.control	Teruel	52	51.9%	48.1%	14.00-16.11	14.68	76.9%	23.1%
Viñas	G.control	Teruel	95	47.4%	52.6%	13.10-17.04	14.61	54.7%	45.3%
<b>TOTAL</b>			<b>516</b>	<b>47.3%</b>	<b>52.7%</b>	<b>13.09-17.10</b>	<b>14.93</b>	<b>28.1%</b>	<b>71.9%</b>

### *La muestra en el estudio realizado en el archipiélago canario en el curso 2006-2007*

En la cuarta experiencia de implementación participaron 768 alumnos y alumnas de 43 institutos. En concreto seis de la Palma, dos de la Gomera, 20 de Tenerife, cinco de Lanzarote, ocho de Las Palmas de Gran Canaria y dos de Fuerteventura. El número de casos por centros escolares oscila entre los siete alumnos de “Escuela de Arte” hasta los 30 de “Arguineguín”.

En lo que respecta a la edad, toda la muestra pertenece al curso 4º de la ESO, salvo “Escuela de Arte” y “Los Cristianos” que pertenecen a 1º de Bachillerato. Las edades están comprendidas entre los 14 años hasta los 18 años y 6 meses. En concreto, el 1.8% de la muestra tiene 14 años, el 63% 15 años, el 24.4% 16 años, el 10.3% 17 años y finalmente, el 0.5% 18 años. La edad más frecuente entre el alumnado (moda) son 15 años.

En cuanto al sexo la proporción de chicas es algo superior a la de chicos, siendo el 46.5% de la muestra chicos y el 53.5% chicas. Esta mayor proporción de las chicas se repite en 24 de los 43 institutos participantes, si bien en 17 de ellos la proporción se invierte, y en los tres restantes la proporción es exactamente la misma (50%-50%).

A continuación presentamos en la tabla 20 los datos sociodemográficos de cada uno de los institutos.

Tabla 20. Las muestras de la investigación en Canarias: edad y sexo (curso 2006/2007)

	<i>Ubicación</i>	<i>Muestra Total</i>	<i>% chicos</i>	<i>% chicas</i>	<i>Rango edad</i>	<i>Media edad</i>
Los Cardones	Tenerife	18	33.3%	66.7%	15.00-17.09	15.81
Alcalá	Tenerife	22	40.9%	59.1%	15.00-16.00	15.24
Sabino Berthelot	Tenerife	14	42.9%	57.1%	15.02-17.07	15.77
Manuel Martín	Tenerife	14	35.7%	64.3%	14.11-16.04	15.20
Tegueste	Tenerife	12	41.7%	58.3%	16.00-17.11	16.31
Manuel Falla	Tenerife	16	56.3%	43.8%	15.00-17.08	15.49
Antonio González	Tenerife	19	73.7%	26.3%	14.11-16.08	14.96
Manuel González	Tenerife	15	73.3%	26.7%	15.04-17.11	16.04
La Pared	Tenerife	12	41.7%	58.3%	16.00-18.00	16.92
Bethencourt Molina	Tenerife	17	58.8%	41.2%	15.00-17.00	15.56
Tamaimo	Tenerife	20	40%	60%	15.00-18.06	15.40
Cristianos	Tenerife	21	28.6%	71.4%	16.00-18.00	16.25
Veredillas	Tenerife	17	23.5%	76.5%	14.11-16.02	15.06
Guaza	Tenerife	20	50%	50%	15.00-17.00	15.59
Leoncio Rodríguez	Tenerife	23	60.9%	39.1%	15.04-17.11	16.10
San Marcos	Tenerife	22	40.9%	59.1%	14.00-17.11	15.91
Lucas Martín Espino	Tenerife	17	58.8%	41.2%	15.00-17.06	15.51
Virgen de la Candelaria	Tenerife	22	63.6%	36.4%	14.11-17.11	15.61
Santa Ana	Tenerife	10	40%	60%	15.00-17.08	15.63
Punta Larga	Tenerife	22	59.1%	40.9%	15.01-17.03	15.42
El Paso	La Palma	20	45%	55%	14.11-17.06	15.15
Escuela Arte	La Palma	7	14.3%	85.7%	16.00-17.08	16.46
Luis Cobiella	La Palma	12	41.7%	58.3%	15.02-16.08	15.54
Villa de Mazo	La Palma	23	47.8%	52.2%	14.11-17.09	15.41
Juan XXIII	La Palma	12	58.3%	41.7%	15.00-17.00	15.46
Puntagorda	La Palma	11	45.5%	54.5%	15.02-17.02	15.32
San Sebastián	Gomera	23	73.9%	26.1%	15.00-16.00	15.10
Mario Lhemet	Gomera	11	54.5%	45.5%	15.01-17.04	15.76
Haría	Lanzarote	15	66.7%	33.3%	15.01-16.08	15.45
César Manrique	Lanzarote	23	30.4%	69.6%	15.00-16.10	15.18
Blas Cabrera	Lanzarote	12	75%	25%	15.00-16.04	15.14
Tías	Lanzarote	20	50%	50%	14.11-16.04	15.11
Tinajo	Lanzarote	20	55%	45%	15.00-16.03	15.11
San Diego Alcalá	Fuerteventura	20	45%	55%	15.01-17.09	15.75
Gran Tarajal	Fuerteventura	16	50%	50%	15.00-17.02	15.66
Teror	Las Palmas	20	30%	70%	14.11-17.00	15.28
Aguañac	Las Palmas	18	33.3%	66.7%	14.11-16.03	15.14
Islas Canarias	Las Palmas	18	61.1%	38.9%	15.00-17.11	15.49
Roque Amagro	Las Palmas	27	18.5%	81.5%	15.00-16.01	15.09
Arguineguín	Las Palmas	30	46.7%	53.3%	14.11-17.08	15.59
Mogán	Las Palmas	10	20%	80%	15.00-17.01	15.26
Santiago Santana	Las Palmas	27	14.8%	85.2%	15.00-16.11	15.13
Tafira	Las Palmas	20	60%	40%	15.00-17.00	15.45
<b>Muestra total</b>		<b>768</b>	<b>46.5%</b>	<b>53.5%</b>	<b>14.00-18.06</b>	<b>15.49</b>

### ***La muestra en el estudio realizado en el archipiélago canario en el curso 2007-2008***

La última y quinta implementación se dirigió a un total de 903 alumnos y alumnas pertenecientes a 4º de la ESO de 63 institutos canarios; sin embargo, no se llevó a cabo evaluación grupo control al considerar que había sido suficientemente probada la eficacia del programa. En este sentido, no contamos con datos sociodemográficos relativos a la muestra participante.

#### **7.3.3. Instrumentos de evaluación y medida**

Para valorar la consecución de los objetivos se desarrollaron ex profeso los cuestionarios que fueron descritos en el capítulo anterior y que pasamos a enunciar a continuación.

##### ***Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes.***

Este cuestionario constaba inicialmente de nueve ítems, sin embargo, coincidiendo con la segunda implementación se decidió ampliarlo a 14; recordemos que evalúa la prevalencia del abuso físico, psicológico y sexual en el contexto de una relación afectiva entre el alumnado y, por tanto, da respuesta al primero de los objetivos planteados. En este cuestionario no se recoge de partida si el o la adolescente tiene pareja, de modo que conocemos el porcentaje de alumnado que sufre determinadas formas de abuso respecto al total de alumnado evaluado (grupo experimental o control), no respecto al total de alumnado que tiene pareja. Asimismo, se trata de un cuestionario anónimo, con el fin de favorecer la autorrevelación.

Este instrumento, validado en esta investigación con la muestra adolescente estudiada (véase tabla 23.1.), presenta una alta consistencia interna como se expresa en su alto coeficiente de fiabilidad ( $\alpha = 0.82$ ).

##### ***Cuestionario de evaluación de conocimientos de La Máscara del Amor.***

Este cuestionario constaba inicialmente de 37 ítems, a partir de los cuales se podía obtener una puntuación máxima de 41, pero fue modificado en dos ocasiones posteriores. La primera, durante las siguientes dos implementaciones correspondientes a los cursos 2004-2005 y 2005-2006, con un total de 36 ítems con los que se podía alcanzar una puntuación máxima también de 36. La segunda modificación coincidió con la última evaluación del programa en el curso 2006-2007, ya que al ampliar el programa en dos unidades didácticas lógicamente el cuestionario también se amplió, constando finalmente de 42 ítems, y pudiéndose obtener una puntuación máxima también de 42 puntos. Este instrumento recordemos que evalúa conocimientos y actitudes, y es el instrumento diseñado para determinar el nivel de conocimientos y cambio actitudinal que el alumnado obtiene del programa y, por tanto, da respuesta al objetivo que planteamos en tercer lugar.



Este cuestionario ha sido validado en esta investigación con la muestra adolescente estudiada (véase tabla 28.1.) y presenta una alta consistencia interna como se expresa en su alto coeficiente de fiabilidad (alfa= 0.809).

***Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller La Máscara del Amor.*** Con este cuestionario se pretendía conocer, mediante valoración cuantitativa y cualitativa, la opinión del alumnado sobre el taller (cuánto les había interesado, cómo de útil lo consideraban, etc.). En lo que respecta a la valoración cuantitativa, consta de diez preguntas con una escala tipo Likert de 1 a 4. Todos los ítems presentan una escala de intervalo, a excepción de los ítems 1 y 9 que la presentan nominal. Con el fin de poder obtener una puntuación global de satisfacción, se unifican las puntuaciones de los ítems distintos del 1 y el 9, obteniendo 32 puntos como valoración máxima de satisfacción, siendo 4 la puntuación máxima de agrado a obtener para cada uno de los 8 ítems que se han contabilizado en esta puntuación global. En lo que respecta a la valoración cualitativa, el cuestionario se posibilita con un espacio en blanco al alumnado para ofrecerles la oportunidad de expresar su opinión respecto al propio taller, dinámica de clase, y calidad docente del profesional encargado de implementarlo. Como vemos, éste es el cuestionario que mide el atractivo del programa para los jóvenes, y su disponibilidad para ser una herramienta práctica generalizable y apta para impartirse en cada curso escolar. A través de este instrumento pretendemos dar respuesta al objetivo que planteamos en quinto lugar. Por último, cabe mencionar que se trata de un cuestionario anónimo, con el fin de favorecer la autorrevelación.

***Evaluación final: profesorado, monitores y monitoras del programa La Máscara del Amor.*** Este cuestionario evalúa tanto de manera cuantitativa como cualitativa la opinión de los encargados de implementar el taller. A nivel cuantitativo se consigue a partir de diez preguntas relativas al contenido y procedimiento del taller mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 (donde 1 significa “muy inadecuado ó “muy negativo”, y 5 “muy adecuado” ó “muy positivo”). Se ofrece una puntuación global de satisfacción a partir de la media de las puntuaciones obtenidas en los diez ítems. En este sentido, la puntuación máxima a obtener es cinco. La evaluación cualitativa se lleva a cabo a través de cuatro preguntas abiertas en las que se les pide que expresen sus principales dificultades a la hora de implementar el programa, tanto de tipo externo u organizativo como inherentes al propio programa, que formulen sugerencias de posibles mejoras, que identifiquen los puntos fuertes del programa, y que señalen el curso que consideran más idóneo para su implementación. Con todas las respuestas se lleva a cabo un análisis de contenido en el que se destaca el porcentaje de profesorado que ha señalado determinada respuesta. Con este cuestionario pretendemos, al igual que ocurriera con el anterior, dar respuesta al objetivo planteado en quinto lugar.

**Escala de habilidades sociales (EHS) de Elena Gismero González (2002).** Esta escala evalúa la aserción y las habilidades sociales. El instrumento se compone de 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales y el resto en sentido positivo. Consta de 4 alternativas de respuesta: “no me identifico en absoluto”, “la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría”, “muy de acuerdo” y “me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos”. Dichas alternativas de respuesta son puntuadas para cada ítem entre 1-4, recibiendo mayor puntuación aquella alternativa que expresa mayor acuerdo con una conducta asertiva. Este instrumento está validado para población adolescente y presenta una alta consistencia interna como se expresa en su alto coeficiente de fiabilidad (alfa= 0.88). Finalmente, el cuestionario se compone de los siguientes factores que pasamos a describir brevemente en la tabla 21 que sigue a continuación.

**Tabla 21. Componentes de la Escala de Habilidades Sociales (EHS)**

<p><b>Factor I Autoexpresión en situaciones sociales:</b> este factor refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea, y sin ansiedad en distintas situaciones. Puntuación entre 8-32.</p>
<p><b>Factor II Defensa de los propios derechos como consumidor:</b> esta dimensión refleja la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo. Puntuación entre 5-20.</p>
<p><b>Factor III Expresión de enfado o disconformidad:</b> este factor refleja la capacidad de expresar enfado, sentimientos negativos justificados o desacuerdo con otras personas. Puntuación entre 4-16.</p>
<p><b>Factor IV Decir no y cortar interacciones:</b> este factor evalúa la capacidad para cortar interacciones que no se quieren mantener, así como para negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo. Puntuación entre 6-24.</p>
<p><b>Factor V Hacer peticiones:</b> esta dimensión refleja la expresión de peticiones a otras personas, amigos o desconocidos, de algo que deseamos. Puntuación entre 5-20.</p>
<p><b>Factor VI Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto:</b> este factor mide la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y poder expresar espontáneamente lo que nos gusta de esa persona. Puntuación entre 5-20.</p>
<p><b>Global:</b> corresponde a la suma de los factores anteriormente mencionados y representa el valor general que se obtiene en habilidades sociales y aserción. Puntuación entre 33-132.</p>

#### 7.3.4. El diseño de Investigación

En esta investigación se opta por un diseño cuasiexperimental, dado que si bien sí resulta posible cumplir la condición de manipulación de la variable independiente, no ocurre lo mismo con la de aleatorización, ni en la selección de la muestra ni en la asignación a las

condiciones. En este sentido, el diseño cuasiexperimental en comparación con el experimental sacrifica algo de su rigurosidad y validez interna a favor de un diseño más ético para el propósito que está cumpliendo.

Respecto a la condición de manipulación, en este estudio se llevó a cabo la de la variable independiente: intervención o no en un programa de prevención de la violencia de pareja denominado “La máscara del amor”, es decir, la manipulación estaba en el pase o no del programa con el fin de comprobar su efecto en la variable dependiente. Como variable dependiente tenemos la prevención de las relaciones de pareja violentas, es decir, en última instancia lo que queremos es que no se involucren en ese tipo de relaciones tan dañinas. Dado que la investigación ha expresado y estudiado la relación entre los conocimientos, actitudes y el cambio conductual, nuestra variable dependiente a evaluar fue el nivel de conocimientos alcanzados y cambio actitudinal en relación a la violencia producido a partir del taller.

Dentro del diseño cuasiexperimental se optó por aquel que mejoraría en cierta medida la validez interna: se trata de un diseño pre-test post-test con grupo de control. En este diseño primero se realiza una medición de ambos grupos (pre-test) con el fin de evaluar la equivalencia inicial entre los grupos o condiciones y poder ajustar las posibles diferencias iniciales que existan entre el grupo experimental y el control. Al disponer de las puntuaciones pre-test podremos realizar ajustes estadísticos de las puntuaciones obtenidas tras la administración del tratamiento, con objeto de controlar la presencia de variables extrañas. Posteriormente, se implementa el programa, tras lo cual se realiza la segunda medición de ambos grupos (post-test). La diferencia entre la segunda y la primera medición de la variable dependiente en el grupo experimental presenta el efecto de la intervención y de las variables extrañas. Esa misma diferencia, pero para el grupo control, representa el efecto de las variables extrañas, mientras que el efecto de la intervención será el resultado de restar el efecto de las variables extrañas al efecto conjunto de éstas y de la intervención.

### **7.3.5. Análisis Estadísticos**

Se llevó a cabo una explotación de resultados en SPSS. En primer lugar, y con el fin de analizar las propiedades psicométricas, índices de fiabilidad y validez de los instrumentos creados ex profeso se calculó el alfa de Cronbach y se llevó a cabo un análisis factorial de componentes principales para cada uno de ellos. Asimismo, y con respecto a los ítems del *Cuestionario de información de relaciones de pareja* se utilizaron los obtenidos en el pre-test y se llevó a cabo un análisis de frecuencias y porcentajes para analizar de modo descriptivo la prevalencia de maltrato de los institutos y comprobar qué tipo de abuso predominaba y si había diferencias significativas de victimización entre chicos y chicas, edades y cursos escolares.

En segundo lugar, y con respecto al *Cuestionario de evaluación de conocimientos del taller La Máscara del Amor*, se llevó a cabo una prueba t de Student con muestras independientes para comparar las medias obtenidas primero en el pre-test y después en el post-test, entre el grupo experimental y el control. Seguidamente, se llevó a cabo una prueba t de Student con muestras relacionadas donde se compararon las medias de los grupos experimentales, primero, y de los controles, después, entre el pre-test y el post-test.

En tercer lugar y en cuanto al cuestionario estandarizado *Escala de habilidades sociales*, como cada factor nos ofrece un valor (variable de intervalo) que oscila entre un mínimo y un máximo, pudimos llevar a cabo pruebas t de Student con muestras independientes para contrastar si existían diferencias entre los grupos en el pre-test y en el post-test, y pruebas t de Student con muestras relacionadas para comparar los datos del pre-test con los del post-test tanto para el grupo experimental como para el control.

En cuarto lugar, se recopilaron algunas de las opiniones emitidas en el espacio en blanco que facilita el *Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller La Máscara del Amor* y se llevó a cabo un análisis de porcentajes de cada alternativa de respuesta y para cada pregunta formulada.

En quinto lugar, y en cuanto a la *Evaluación final: profesorado, monitores, monitoras del programa La Máscara del Amor*, se calculó la media de satisfacción con cada componente del programa que se les pedía valorasen y se realizó un análisis de contenido de cada una de las preguntas abiertas que se les formularon.

Asimismo, se calcularon correlaciones bivariadas entre la puntuación alcanzada en el *Cuestionario de evaluación de conocimientos del taller La Máscara del Amor* con los diversos factores que componen la *Escala de habilidades sociales* y con las tipologías de abuso extraídas del análisis factorial llevado a cabo con el *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes*.

Finalmente, se analizaron las variables sociodemográficas de control: sexo, curso escolar y edad, esta última recodificada en las categorías “más pequeños” (13-15 años) y “más mayores” (16-19 años), atendiendo a la proporción de dichas edades en nuestra muestra. Para ello, se llevó a cabo una prueba t Student con muestras independientes para comprobar si existían diferencias significativas en conocimientos entre las medias obtenidas por ambos sexos y grupos de edad, tanto en el post-test como en el pre-test, en los diversos componentes de la escala de habilidades sociales y en la satisfacción con el programa por parte del alumnado. De este modo, pudimos comprobar si dichas variables influían en la mayor o menor puntuación alcanzada en conocimientos sobre violencia de pareja y en habilidades sociales.

A continuación presentamos la tabla 22 que contiene un resumen de lo expresado en este epígrafe.

Tabla 22. Objetivos y Método

PROCEDIMIENTO	MUESTRA	DISEÑO	OBJETIVOS E HIPOTESIS DE TRABAJO
<p>1. <b>Fase de formación:</b> entrenamiento a los monitores/as en el programa La Máscara del Amor.</p> <p>2. <b>Conformación de los grupos de intervención en cada centro escolar:</b> grupo experimental vs grupo control ó sólo grupo experimental.</p> <p>3. <b>Pase de cuestionarios pre-test:</b> <i>Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes y Cuestionario de conocimientos acerca del taller la máscara del amor</i>, tanto a grupo experimental como a control.</p> <p>4. <b>Implementación del taller hasta la 7ª sesión.</b></p> <p>5. <b>Primer seguimiento con el formador/a.</b></p> <p>6. <b>Implementación del taller hasta finalizar.</b></p> <p>7. <b>Segundo seguimiento.</b></p> <p>8. <b>Pase de cuestionarios post-test:</b> <i>Cuestionario de conocimientos acerca del taller la máscara del amor</i> tanto a grupo experimental como control, <i>Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller la máscara del amor</i> sólo para grupo experimental, y <i>Evaluación final: profesorado, monitores/as del programa la máscara del amor</i> para los monitores encargados de implementarlo.</p>	<p><b>Curso 2003-2004:</b> Estudio piloto en dos IES de Valencia con 69 alumnos.</p> <p><b>Curso 2004-2005:</b> Telde con 564 alumnos de 15 IES.</p> <p><b>Curso 2005-2006:</b> - Archipiélago canario con 823 alumnos de 30 IES. -Valencia y Teruel con 516 alumnos de 6 IES.</p> <p><b>Curso 2006-2007:</b> Archipiélago canario con 768 alumnos de 43 IES.</p> <p><b>Curso 2007-2008:</b> Archipiélago canario con 903 alumnos de 63 IES.</p>	<p><b>Curso 2003-2004:</b> Diseño pre-test post-test con grupo control.</p> <p><b>Curso 2004-2005:</b> Diseño pre-test post-test con grupo control.</p> <p><b>Curso 2005-2006:</b> Diseño pre-test post-test con grupo control.</p> <p><b>Curso 2006-2007:</b> Diseño pre-test post-test sin grupo control.</p>	<p>1. <b>Conocer la prevalencia de abuso en las relaciones de pareja del alumnado.</b></p> <p>2. <b>Conocer la eficacia del programa:</b> Hipótesis de trabajo</p> <p>2.1 En el pre-test no existirán diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control.</p> <p>2.2 El grupo experimental mejorará significativamente en conocimientos en el post-test respecto al pre-test y el grupo control no experimentará mejoras significativas.</p> <p>2.3 El grupo experimental y el grupo control diferirán significativamente a favor del primero en el momento post-test en conocimientos.</p> <p>3. <b>Conocer la idoneidad del programa para ser incorporado en las actividades habituales del IES, y la valoración de alumnado y de monitores encargados de la implementación.</b></p>

## 7.4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se presentan una serie de tablas y figuras que muestran la explotación de los datos obtenidos de los cuestionarios con una breve explicación de los resultados hallados.

### 7.4.1. Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes

#### *Propiedades psicométricas, índices de fiabilidad, validez y análisis factorial*

Tabla 23. Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes: validación del instrumento

Tabla 23.1. Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	0.824
------------------	-------

Tabla 23.2. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	Porcentaje de varianza	Porcentaje acumulado
1	4.698	33.556	33.556
2	1.623	11.589	45.145
3	.924	6.597	51.742
4	.826	5.900	57.642
5	.764	5.460	63.102
6	.750	5.360	68.463
7	.700	4.997	73.460
8	.619	4.419	77.879
9	.576	4.111	81.990
10	.555	3.963	85.953
11	.532	3.800	89.752
12	.516	3.686	93.438
13	.475	3.391	96.830
14	.444	3.170	100.000

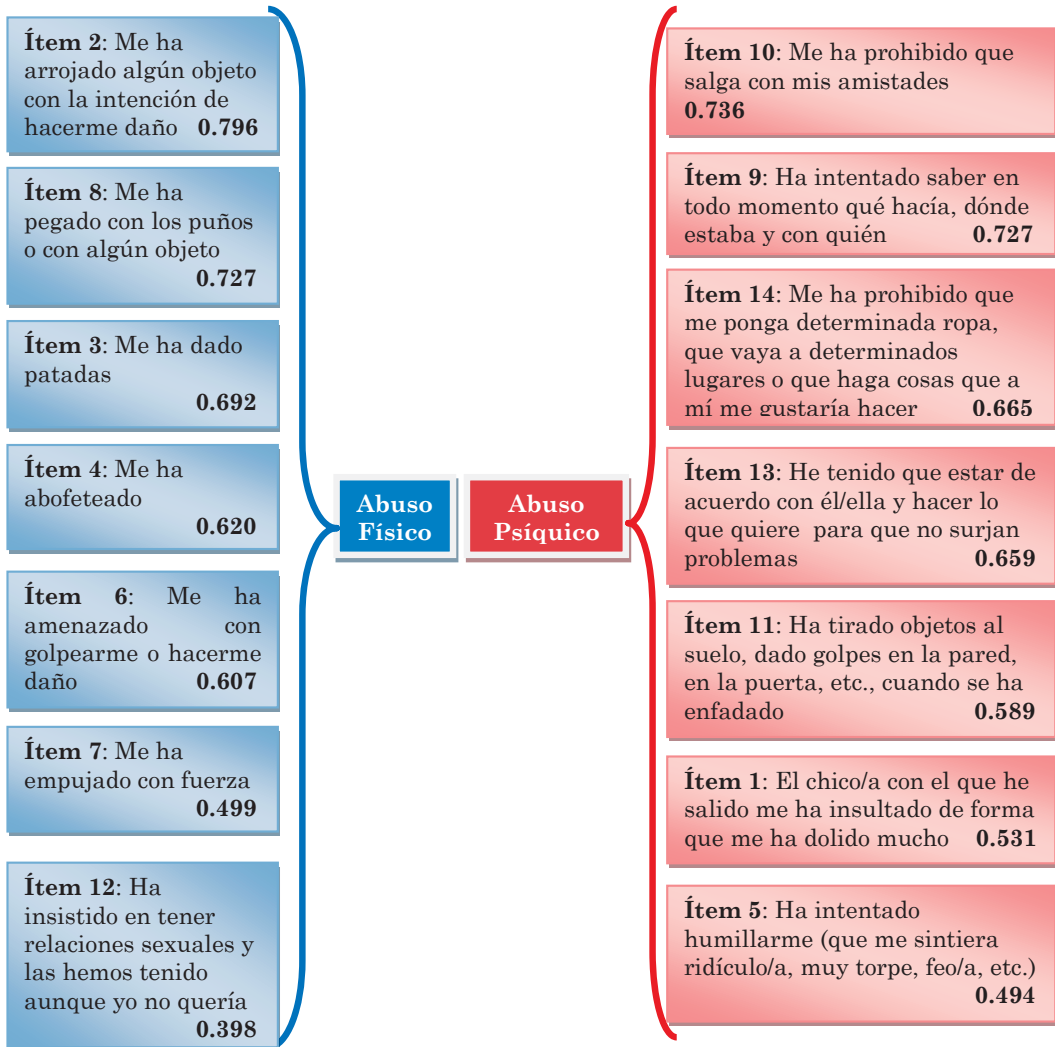
Tabla 23.3. Matriz de componentes rotados

	Componentes	
	1	2
1. El chico/a con el que he salido me ha insultado de forma que me ha dolido mucho		0.531
2. Me ha arrojado algún objeto con la intención de hacerme daño	0.796	
3. Me ha dado patadas	0.692	
4. Me ha abofeteado	0.620	
5. Ha intentado humillarme (que me sintiera ridículo/a, muy torpe, feo/a, etc.)		0.494
6. Me ha amenazado con golpearme o hacerme daño de otras formas	0.607	
7. Me ha empujado con fuerza	0.499	
8. Me ha pegado con los puños o con un objeto	0.727	
9. Ha intentado saber en todo momento lo que hacía, dónde estaba y con quién,...		0.727
10. Me ha prohibido que salga con mis amistades		0.736
11. Ha tirado objetos al suelo, dado golpes en la pared, en la puerta, etc., cuando se ha enfadado		0.589
12. Ha insistido en tener relaciones sexuales y las hemos tenido aunque yo no quería	0.398	
13. He tenido que estar de acuerdo con él/ella y hacer lo que quiere para que no surjan problemas		0.659
14. Me ha prohibido que me ponga determinada ropa, que vaya a determinados lugares o que haga cosas que a mi me gustaría hacer		0.665

El valor del Alpha de Cronbach se sitúa por encima de .70, lo que implica una buena consistencia interna según diversos autores (por ejemplo, Oviedo y Campo-Arias, 2005). En concreto, el valor es de .824.

Una vez realizado el estudio de componentes se retuvieron los dos primeros (porcentaje de varianza explicada total %VET= 45.14%). Si atendemos a las saturaciones de cada ítem en los mencionados componentes observaremos que el ítem que presenta la más baja saturación es el 12, relativo al abuso sexual (0.398). Lo más habitual es eliminar aquellos ítems que saturan por debajo de 0.3 a la hora de realizar el análisis factorial. Por esta razón, se decidió mantener dicho ítem, tanto atendiendo a este criterio como a la relevancia teórica que suponía, sobre todo porque se trataba del único ítem que evaluaba el abuso sexual. Asimismo, el valor del Alpha de Cronbach no aumentaría si se eliminase dicho elemento, en concreto quedaría con un valor de .818.

Figura 10. Los componentes y las variables que saturan en ellos



Cada uno de los dos componentes (v. tabla 23.3 y figura 10) fue denominado en relación al significado de los ítems que lo componen. Tanto el primer como el segundo componente están formados por siete ítems. El primer componente presenta un porcentaje de varianza explicada del 33.55% asociado al abuso físico. Se observa que las saturaciones de los ítems en el componente son altas, a excepción del mencionado ítem 12 relativo al abuso sexual. En concreto, se sitúan entre 0.49 y 0.79.



El segundo componente que asimismo agrupa a siete ítems presenta un porcentaje de varianza explicada del 11.58% se asocia al abuso psicológico. Se observa que las saturaciones de los ítems en el componente son altas, situándose entre 0.49 y 0.73.

### ***Prevalencia del maltrato según sexo, curso escolar y edad***

La tabla 24 nos refleja los resultados pertenecientes al *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja* con el propósito de analizar la tasa de prevalencia del abuso en el contexto de una relación afectiva entre el alumnado. En concreto, estos resultados corresponden a un total de 2454 alumnos que cumplimentaron este cuestionario, siendo 1094 chicos y 1360 chicas. Alumnos pertenecientes a los cursos de 3º y 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, repartidos entre un total de 95 institutos ubicados en las distintas islas del archipiélago canario, la ciudad de Valencia y pueblos de alrededor, así como la ciudad de Teruel. Los datos corresponden a un promedio entre los cuatro años en que fue implementado y evaluado el taller LMA. Asimismo, y junto al análisis de la muestra global, se presenta este mismo análisis pero en función del sexo del alumnado.

En cuanto al análisis global, correspondiente a toda la muestra, encontramos que el abuso psicológico (ítems en tono rojo en la tabla) es el que presenta porcentajes de prevalencia más altos, destacando especialmente el referido al control psicológico, acoso y celos patológicos (ítem 9) y el tener que ceder en los derechos personales de uno (ítem 13) con porcentajes de 36.9% y 21.8%, respectivamente. Asimismo, el abuso físico (ítems en tono azul en la tabla) de “menor gravedad” como abofetear (ítem 4) y empujar (ítem 7) presentan porcentajes menores pero todavía significativos, 6.7% y 7.9% respectivamente. Finalmente, el abuso sexual (ítem 12) y el físico de gravedad (ítems 2, 3 y 8) presentan los porcentajes de prevalencia más bajos, 3.9%, 2.9%, 3.4%, y 2.3%, respectivamente.

En cuanto al análisis por sexos hallamos porcentajes semejantes, si bien los chicos en sus relaciones sufren significativamente más que las chicas tanto el tener que ceder en los derechos personales de uno (ítem 13: 27.3% vs 17.2%) como diferentes manifestaciones de abuso físico: bofetones (ítem 4: 10.1% vs 3.8%), patadas (ítem 3: 4.7% vs 2.4%), arrojar algún objeto con la intención de hacer daño (ítem 2: 4% vs 2%), y pegarle con los puños o algún objeto (ítem 8: 3.3% vs 1.6%). Por su parte, las chicas sufren más que los chicos diferentes manifestaciones de abuso psicológico como intimidaciones (ítem 11: 17.3% vs 7.7%), insultos (ítem 1: 14.3% vs 9.9%), humillaciones (ítem 5: 11.9% vs 9.1%), control de las amistades (ítem 10: 11.9% vs 10.4%) y control en su conducta, lugares donde ir y ropa que llevar (ítem 14: 11.4% vs 7.9%).

Tabla 24. Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes: análisis según sexo

		Global	Chicos	Chicas	Prob
1. El chico/a con el que he salido me ha insultado de forma que me ha dolido mucho	Nunca	87.6%	90.1	85.7	0.00*
	1 o 2 veces	10.6%	8.7	12.2	
	Más de 2 veces	1.7%	1.2	2.1	
2. Me ha arrojado algún objeto con la intención de hacerme daño	Nunca	97.1%	96	98	0.001*
	1 o 2 veces	2.3%	2.8	1.8	
	Más de 2 veces	0.6%	1.2	0.2	
3. Me ha dado patadas	Nunca	96.6%	95.3	97.6	0.001*
	1 o 2 veces	2.8%	3.8	2.1	
	Más de 2 veces	0.6%	0.9	0.3	
4. Me ha abofeteado	Nunca	93.3%	89.9	96.1	0.000*
	1 o 2 veces	5.8%	8.6	3.5	
	Más de 2 veces	0.9%	1.5	0.3	
5. Ha intentado humillarme (que me sintiera ridículo/a, muy torpe, feo/a, etc.)	Nunca	89.3%	90.9	88.1	0.011*
	1 o 2 veces	9.2%	8.1	10.2	
	Más de 2 veces	1.4%	1	1.7	
6. Me ha amenazado con golpearme o hacerme daño de otras formas	Nunca	96.3%	96.4	96.3	0.990
	1 o 2 veces	3.1%	2.9	3.3	
	Más de 2 veces	0.6%	0.7	0.5	
7. Me ha empujado con fuerza	Nunca	92%	91	92.8	0.117
	1 o 2 veces	7.2%	8.3	6.4	
	Más de 2 veces	0.7%	0.7	0.7	
8. Me ha pegado con los puños o con un objeto	Nunca	97.6%	96.7	98.4	0.004*
	1 o 2 veces	1.7%	2.3	1.3	
	Más de 2 veces	0.6%	1	0.3	
9. Ha intentado saber en todo momento lo que hacía, dónde estaba y con quién, etc.	Nunca	63.1%	63.7	62.6	0.072
	1 o 2 veces	27.8%	29.1	26.8	
	Más de 2 veces	9.1%	7.2	10.6	
10. Me ha prohibido que salga con mis amistades	Nunca	88.8%	89.7	88.2	0.048*
	1 o 2 veces	10.2%	8.9	8.7	
	Más de 2 veces	2.8%	1.5	3.2	
11. Ha tirado objetos al suelo, dado golpes en la pared, en la puerta, etc., cuando se ha enfadado	Nunca	87%	92.2	82.7	0.00*
	1 o 2 veces	10.2%	6	13.6	
	Más de 2 veces	2.8%	1.7	3.7	
12. Ha insistido en tener relaciones sexuales y las hemos tenido aunque yo no quería	Nunca	95.4%	94.7	96	0.119
	1 o 2 veces	3.7%	4.2	3.4	
	Más de 2 veces	0.2%	1.1	0.7	
13. He tenido que estar de acuerdo con él/ella y hacer lo que quiere para que no surjan problemas	Nunca	78.3%	72.7	82.8	0.00*
	1 o 2 veces	18.9%	24	14.7	
	Más de 2 veces	2.9%	3.3	2.5	
14. Me ha prohibido que me ponga determinada ropa, que vaya a determinados lugares o que haga cosas que a mi me gustaría hacer	Nunca	90.2%	92.1	88.7	0.003*
	1 o 2 veces	7.9%	6.5	9	
	Más de 2 veces	1.9%	1.4	2.4	

La tabla 25 refleja los resultados obtenidos en el *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja* comparando los tres cursos escolares con los que se ha trabajado (con el fin de identificar más fácilmente los ítems pertenecientes al abuso físico y al abuso psicológico seguimos presentándolos en diferente tonalidad).

Tabla 25. Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes:  
análisis según curso escolar

		3º ESO	Prob	4º ESO	Prob	1º BCH	Prob
1. El chico/a con el que he salido me ha insultado de forma que me ha dolido mucho	Nunca	91.7	0.048*	87.1	0.915	89.3	0.499
	1 o 2	8		11		3.6	
	Más de 2	0.3		1.9		7.1	
2. Me ha arrojado algún objeto con la intención de hacerme daño	Nunca	99	0.118	96.9	0.988	96.4	0.838
	1 o 2	1		2.4		3.6	
	Más de 2	0		0.7		0	
3. Me ha dado patadas	Nunca	97.9	0.451	96.4	0.788	92.9	0.570
	1 o 2	1.7		2.9		7.1	
	Más de 2	0.3		0.6		0	
4. Me ha abofeteado	Nunca	94.1	0.708	93.2	0.383	100	0.564
	1 o 2	5.5		5.9		0	
	Más de 2	0.3		0.9		0	
5. Ha intentado humillarme (que me sintiera ridículo/a, muy torpe, feo/a, etc.)	Nunca	90.7	0.740	89.3	0.412	78.6	0.313
	1 o 2	8.3		9.2		21.4	
	Más de 2	1		1.5		0	
6. Me ha amenazado con golpearme o hacerme daño de otras formas	Nunca	98.3	0.235	96.1	0.978	96.4	0.946
	1 o 2	1.4		3.3		3.6	
	Más de 2	0.3		0.6		0	
7. Me ha empujado con fuerza	Nunca	94.5	0.164	91.7	0.631	96.4	0.949
	1 o 2	5.5		7.5		3.6	
	Más de 2	0		0.8		0	
8. Me ha pegado con los puños o con un objeto	Nunca	98.6	0.367	97.5	0.995	96.4	0.864
	1 o 2	1.4		1.8		3.6	
	Más de 2	0		0.7		0	
9. Ha intentado saber en todo momento lo que hacía, dónde estaba y con quién, etc.	Nunca	68.5	0.288	62.4	0.526	64.3	0.285
	1 o 2	22.8		28.7		10.7	
	Más de 2	8.7		9		2.5	
10. Me ha prohibido que salga con mis amistades	Nunca	92	0.415	88.8	0.004*	71.4	0.001*
	1 o 2	6.7		8.8		17.9	
	Más de 2	1.2		2.4		10.7	
11. Ha tirado objetos al suelo, dado golpes en la pared, en la puerta, etc., cuando se ha enfadado	Nunca	93.3	0.097	86.6	0.328	78.6	0.081
	1 o 2	4.9		10.6		14.3	
	Más de 2	1.8		2.8		7.1	
12. Ha insistido en tener relaciones sexuales y las hemos tenido aunque yo no quería	Nunca	96.3	0.856	95.4	0.576	89.3	0.485
	1 o 2	3.1		3.7		10.7	
	Más de 2	0.6		0.9		0	
13. He tenido que estar de acuerdo con él/ella y hacer lo que quiere para que no surjan problemas	Nunca	89	0.002*	77.5	0.908	78.6	0.624
	1 o 2	10.4		19.4		21.4	
	Más de 2	0.6		3		0	
14. Me ha prohibido que me ponga determinada ropa, que vaya a determinados lugares o que haga cosas que a mi me gustaría hacer	Nunca	97.5	0.011*	89.8	0.734	82.1	0.157
	1 o 2	1.8		8.2		17.9	
	Más de 2	0.6		2		0	

Como podemos observar existen diferencias estadísticamente significativas entre 3º y 4º de la ESO, siendo más prevalentes los abusos en el curso de mayor edad. En concreto, manifestaciones de abusos psicológicos como ceder en los derechos personales de uno (ítem 13:

22.4% vs 11%), insultos (ítem 1: 12.9% vs 8.3%), y control psicológico respecto a la ropa que se pone la pareja, los lugares donde va o la conducta (ítem 14: 10.2% vs 2.4%). Asimismo, las únicas diferencias estadísticamente significativas que se producen entre 4º de la ESO y 1º de Bachillerato así como entre 3º de la ESO y 1º de Bachillerato, las encontramos en el control de las amistades (ítem 10), siendo éste más elevado en el curso más avanzado.

La tabla 26 nos refleja los resultados obtenidos a partir del *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja* comparando la muestra por edades<sup>13</sup>. Como vemos existen diferencias estadísticamente significativas entre prácticamente la totalidad de las manifestaciones de abuso a las que hacen referencia los distintos ítems del cuestionario, siendo más prevalente la victimización de abuso en el grupo de mayor edad.

---

<sup>13</sup> Los grupos de edad se han establecido en base a la proporción en la muestra de ambos grupos y en base a las etapas evolutivas dentro de la adolescencia (preadolescencia y postadolescencia). Así pues se ha establecido un grupo de menor edad, de 13 a 15 años, y un grupo de mayor edad de 16 a 19 años. El primer grupo lo conforma un 57% de la muestra y el segundo un 43%.

Tabla 26. Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes: análisis según grupos de edad

		13-15 años	16-19 años	Prob
1. El chico/a con el que he salido me ha insultado de forma que me ha dolido mucho	<i>Nunca</i>	89.9	83.6	0.000*
	<i>1 o 2 veces</i>	9.2	13.2	
	<i>Más de 2 veces</i>	0.9	3.2	
2. Me ha arrojado algún objeto con la intención de hacerme daño	<i>Nunca</i>	97.7	96	0.004*
	<i>1 o 2 veces</i>	2	2.7	
	<i>Más de 2 veces</i>	0.2	1.3	
3. Me ha dado patadas	<i>Nunca</i>	97.3	95.3	0.011*
	<i>1 o 2 veces</i>	2.3	3.8	
	<i>Más de 2 veces</i>	0.4	0.9	
4. Me ha abofeteado	<i>Nunca</i>	94.7	91	0.001*
	<i>1 o 2 veces</i>	4.6	7.9	
	<i>Más de 2 veces</i>	0.7	1.1	
5. Ha intentado humillarme (que me sintiera ridículo/a, muy torpe, feo/a, etc.)	<i>Nunca</i>	90.4	87.5	0.025*
	<i>1 o 2 veces</i>	8.4	10.7	
	<i>Más de 2 veces</i>	1.2	1.7	
6. Me ha amenazado con golpearme o hacerme daño de otras formas	<i>Nunca</i>	96.9	95.4	0.026*
	<i>1 o 2 veces</i>	2.8	3.6	
	<i>Más de 2 veces</i>	0.3	1	
7. Me ha empujado con fuerza	<i>Nunca</i>	93.3	89.8	0.002*
	<i>1 o 2 veces</i>	6.2	9.1	
	<i>Más de 2 veces</i>	0.5	1.1	
8. Me ha pegado con los puños o con un objeto	<i>Nunca</i>	98.1	96.8	0.106
	<i>1 o 2 veces</i>	1.3	2.5	
	<i>Más de 2 veces</i>	0.6	0.7	
9. Ha intentado saber en todo momento lo que hacía, dónde estaba y con quién, etc.	<i>Nunca</i>	66.2	57.7	0.000*
	<i>1 o 2 veces</i>	25.8	31.2	
	<i>Más de 2 veces</i>	8	11.1	
10. Me ha prohibido que salga con mis amistades	<i>Nunca</i>	92	83.2	0.000*
	<i>1 o 2 veces</i>	6.3	13.1	
	<i>Más de 2 veces</i>	1.7	3.7	
11. Ha tirado objetos al suelo, dado golpes en la pared, en la puerta, etc., cuando se ha enfadado	<i>Nunca</i>	88.6	84.1	0.000*
	<i>1 o 2 veces</i>	9.6	11.3	
	<i>Más de 2 veces</i>	1.8	4.6	
12. Ha insistido en tener relaciones sexuales y las hemos tenido aunque yo no quería	<i>Nunca</i>	95.8	94.6	0.271
	<i>1 o 2 veces</i>	3.3	4.5	
	<i>Más de 2 veces</i>	0.8	0.9	
13. He tenido que estar de acuerdo con él/ella y hacer lo que quiere para que no surjan problemas	<i>Nunca</i>	80.3	74.7	0.002*
	<i>1 o 2 veces</i>	17.2	21.7	
	<i>Más de 2 veces</i>	2.4	3.6	
14. Me ha prohibido que me ponga determinada ropa, que vaya a determinados lugares o que haga cosas que a mi me gustaría hacer	<i>Nunca</i>	92.2	86.8	0.000*
	<i>1 o 2 veces</i>	6.8	10.3	
	<i>Más de 2 veces</i>	1.4	2.9	

La tabla 27 nos refleja los resultados de prevalencia de abuso sufrido en función de las comunidades autónomas o ciudades en que se ha evaluado. Como podemos apreciar, no existe ninguna manifestación de abuso que resulte estadísticamente significativa.

Tabla 27. Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes: análisis entre lugares de implementación

		Canarias	Prob	Valencia	Prob	Teruel	Prob
1. El chico/a con el que he salido me ha insultado de forma que me ha dolido mucho	Nunca	87.3	0.742	88.2	0.703	89.8	0.420
	1 o 2	10.7		10.3		10.2	
	Más de 2	2		1.5		0	
2. Me ha arrojado algún objeto con la intención de hacerme daño	Nunca	97.4	0.158	96.1	0.512	97.3	0.980
	1 o 2	2.1		2.7		2.7	
	Más de 2	0.5		1.1		0	
3. Me ha dado patadas	Nunca	96.4	0.754	96.8	0.764	98	0.491
	1 o 2	2.9		2.9		2	
	Más de 2	0.7		0.3		0	
4. Me ha abofeteado	Nunca	93.2	0.979	93.2	0.364	95.9	0.369
	1 o 2	6		5.7		4.1	
	Más de 2	0.8		1.1		0	
5. Ha intentado humillarme (que me sintiera ridículo/a, muy torpe, feo/a, etc.)	Nunca	89.5	0.722	88.5	0.693	90.5	0.869
	1 o 2	9.1		9.9		8.8	
	Más de 2	1.4		1.6		0.7	
6. Me ha amenazado con golpearme o hacerme daño de otras formas	Nunca	96.4	0.975	96.3	0.982	95.2	0.948
	1 o 2	3		3.1		4.8	
	Más de 2	0.6		0.6		0	
7. Me ha empujado con fuerza	Nunca	92.3	0.482	90.6	0.356	93.9	0.673
	1 o 2	6.9		8.6		6.1	
	Más de 2	0.8		0.8		0	
8. Me ha pegado con los puños o con un objeto	Nunca	97.6	0.780	97.6	0.722	98.6	0.889
	1 o 2	2		1.3		0.7	
	Más de 2	0.5		1.1		0.7	
9. Ha intentado saber en todo momento lo que hacía, dónde estaba y con quién, etc.	Nunca	62.9	0.972	62.4	0.674	68	0.711
	1 o 2	28.1		28.4		22.4	
	Más de 2	9		9.2		9.5	
10. Me ha prohibido que salga con mis amistades	Nunca	88.4	0.588	90.5	0.989	90.5	0.876
	1 o 2	9.2		7.3		6.8	
	Más de 2	2.4		2.2		2.7	
11. Ha tirado objetos al suelo, dado golpes en la pared, en la puerta, etc., cuando se ha enfadado	Nunca	86.2	0.960	85.9	0.299	91.2	0.286
	1 o 2	10.2		11.4		7.5	
	Más de 2	2.9		2.7		1.4	
12. Ha insistido en tener relaciones sexuales y las hemos tenido aunque yo no quería	Nunca	95.7	0.355	94.3	0.781	93.9	0.213
	1 o 2	3.7		4.3		3.4	
	Más de 2	0.6		1.4		2.7	
13. He tenido que estar de acuerdo con él/ella y hacer lo que quiere para que no surjan problemas	Nunca	78.5	0.798	76.2	0.727	80.3	0.898
	1 o 2	18.5		21.4		17	
	Más de 2	2.9		2.4		2.7	
14. Me ha prohibido que me ponga determinada ropa, que vaya a determinados lugares o que haga cosas que a mi me gustaría hacer	Nunca	89.8	0.636	90.5	0.635	94.6	0.229
	1 o 2	8		8.7		4.1	
	Más de 2	2.2		0.8		1.4	

## 7.4.2. Cuestionario de evaluación de conocimientos del taller La Máscara del Amor

### *Propiedades psicométricas, índices de fiabilidad y validez, y análisis factorial*

Tabla 28. Cuestionario de conocimientos del taller *La Máscara del Amor*: validación del instrumento

Tabla 28.1. Coeficiente Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	0.809
------------------	-------

Tabla 28.2. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	Porcentaje de varianza	Porcentaje acumulado
1	5.680	13.524	13.524
2	2.481	5.906	19.430
3	1.612	3.837	23.267
4	1.445	3.441	26.709
5	1.413	3.365	30.073
6	1.220	2.905	32.979
7	1.209	2.879	35.858
8	1.184	2.819	38.677
9	1.113	2.649	41.326
10	1.063	2.531	43.857
11	1.034	2.461	46.318
12	1.016	2.420	48.738
13	1.003	2.388	51.126
14	.980	2.334	53.460
15	.965	2.299	55.758
16	.936	2.228	57.986
17	.917	2.183	60.169
18	.897	2.135	62.304
19	.866	2.061	64.365
20	.852	2.028	66.393
21	.845	2.012	68.405
22	.833	1.984	70.389
23	.812	1.933	72.322
24	.789	1.878	74.200
25	.783	1.864	76.064

26	.771	1.836	77.900
27	.747	1.778	79.678
28	.719	1.712	81.390
29	.708	1.685	83.076
30	.693	1.649	84.725
31	.681	1.621	86.346
32	.663	1.577	87.924
33	.651	1.549	89.473
34	.645	1.535	91.008
35	.612	1.457	92.465
36	.592	1.410	93.875
37	.554	1.319	95.194
38	.527	1.255	96.448
39	.508	1.210	97.658
40	.505	1.203	98.861
41	.478	1.139	100.000
42	-5.38E-016	-1.28E-015	100.000

El valor del Alpha de Cronbach se sitúa por encima de .70, lo que implicaría una buena consistencia interna según diversos autores (por ejemplo, Oviedo y Campo-Arias, 2005). En concreto, el valor es de .809.

Una vez realizado el estudio de componentes se retuvieron los 13 primeros (porcentaje de varianza explicada total %VET= 51.12%). Si atendemos a las saturaciones de cada ítem en los mencionados componentes observamos que todos los ítems saturan por encima de .30 con lo que está aconsejado su mantenimiento, además de por la relevancia teórica de cada uno de éstos. Asimismo, el valor del Alpha de Cronbach no aumentaría si se eliminasen dichos elementos, al contrario, disminuiría pasando de 0.809 a 0.781.



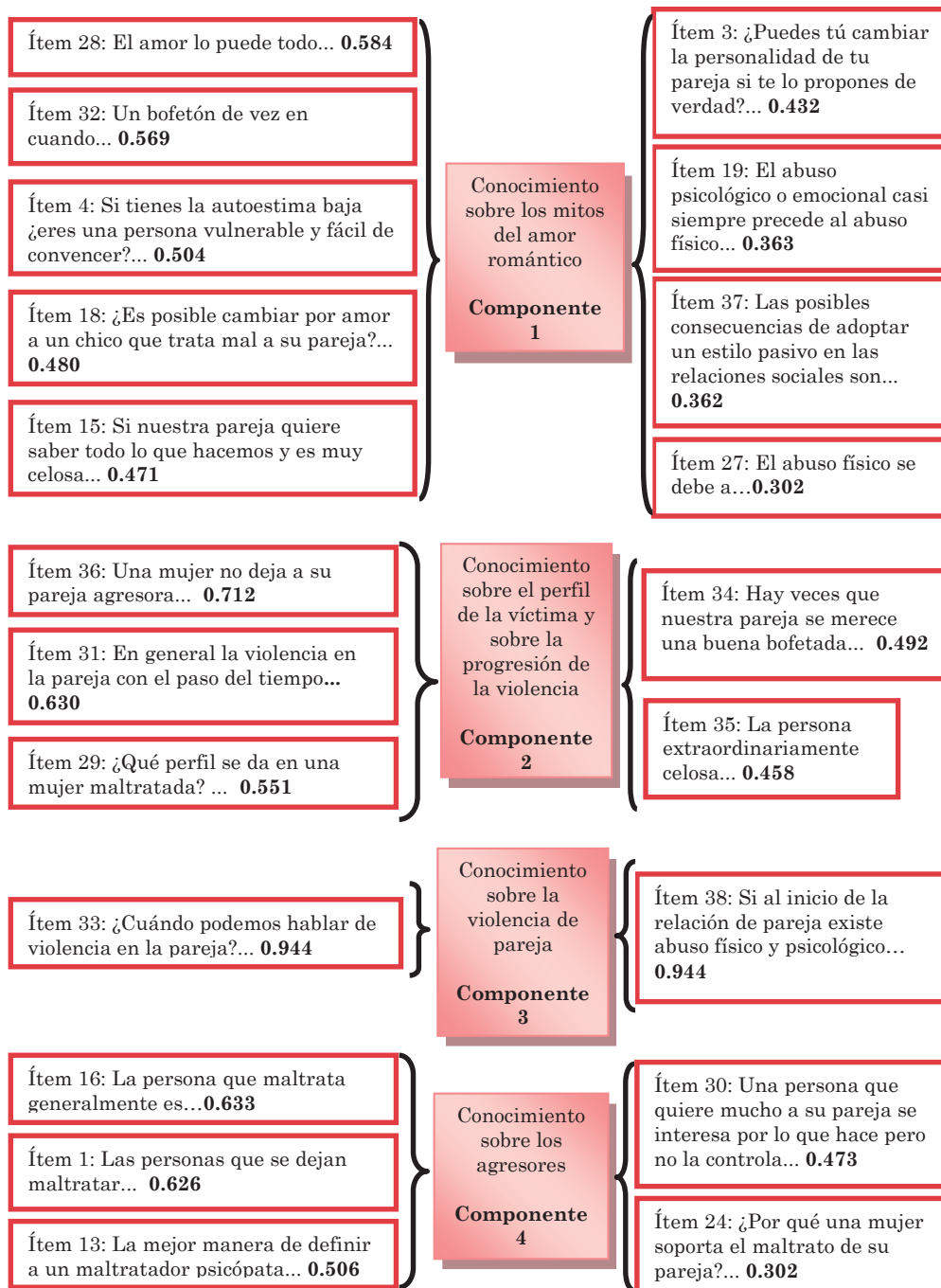
Tabla 28.3. Matriz de componentes rotados

	COMPONENTES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Ítem 1				0.626									
Ítem 2													0.745
Ítem 3	0.432												
Ítem 4	0.504												
Ítem 5									0.470				
Ítem 6											0.712		
Ítem 7					0.338								
Ítem 8												0.835	
Ítem 9										0.643			
Ítem 10									-0.695				
Ítem 11										0.742			
Ítem 12												0.430	
Ítem 13				0.506									
Ítem 14											0.379		
Ítem 15	0.471												
Ítem 16				0.633									
Ítem 17							0.575						
Ítem 18	0.480												
Ítem 19	0.363												
Ítem 20							0.625						
Ítem 21					0.753								
Ítem 22					0.664								
Ítem 23								0.623					
Ítem 24				0.302									
Ítem 25								0.528					
Ítem 26								0.411					
Ítem 27	0.302												
Ítem 28	0.584												
Ítem 29		0.551											
Ítem 30			0.473										
Ítem 31		0.630											
Ítem 32	0.569												
Ítem 33			0.944										
Ítem 34		0.492											
Ítem 35		0.458											
Ítem 36		0.712											
Ítem 37	0.362												
Ítem 38			0.944										
Ítem 39						0.754							
Ítem 40						0.617							
Ítem 41						0.325							
Ítem 42						0.659							

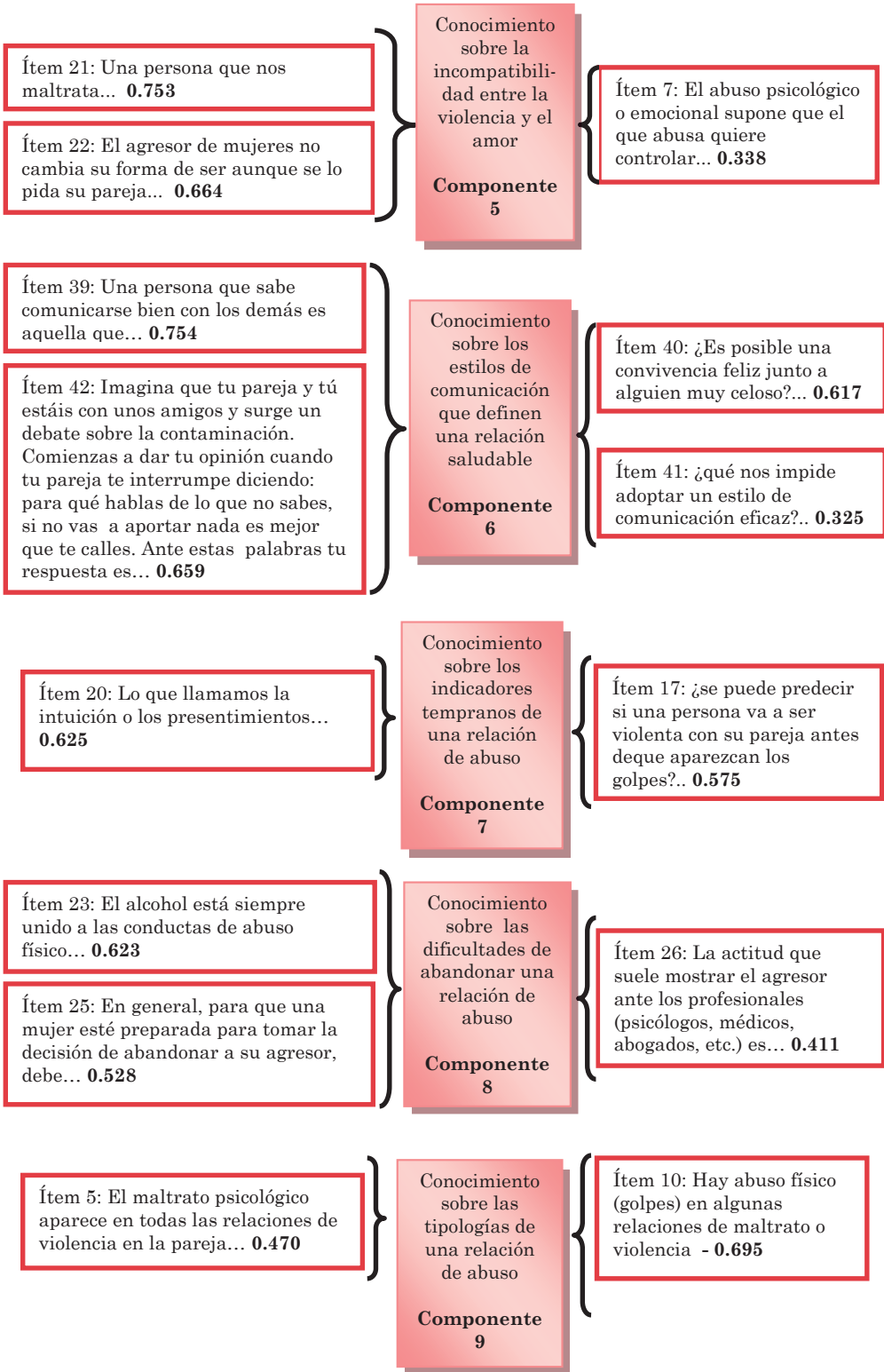
Cada uno de los componentes (v. tabla 28.3 y figura 11) ha sido denominado en relación al significado de los ítems que lo componen.

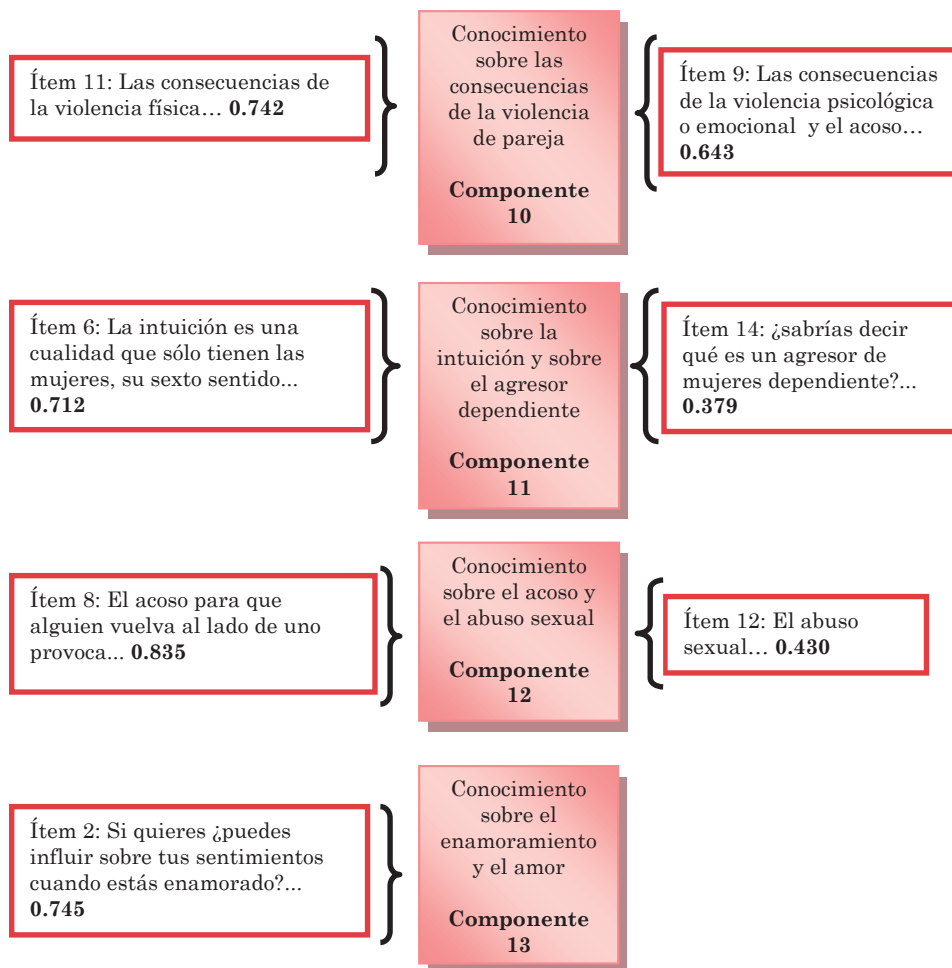
No hay ninguno que sature por debajo de tres en el gráfico de la figura 11, de modo que se retienen todos.

Figura 11. Los componentes y las variables que saturan en ellos<sup>14</sup>



<sup>14</sup> Ver anexo 1 para conocer los ítems y sus respuestas del cuestionario.





El primer componente, *Conocimiento y actitud sobre los mitos del amor romántico*, está formado por nueve ítems (ítem 28, 32, 4, 18, 15, 3, 19, 37 y 27) con cargas factoriales que oscilan entre 0.584 y 0.302. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 13.52%.

El segundo componente, *Conocimiento y actitud sobre el perfil de la víctima y la progresión de la violencia de pareja*, está formado por cinco ítems (ítem 36, 31, 29, 34, y 35) con cargas factoriales que oscilan entre 0.712 y 0.458. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 5.90%.

El tercer componente, *Conocimiento y actitud sobre la violencia de pareja*, está formado por dos ítems (ítem 33 y 38) con cargas factoriales en ambos casos de 0.944. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 3.83%.

El cuarto componente, *Conocimiento y actitud sobre los agresores y víctimas*, está

formado por cinco ítems (ítem 16, 1, 13, 30, 24) con cargas factoriales entre 0.633 y 0.302. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 3.44%.

El quinto componente, *Conocimiento y actitud sobre la incompatibilidad entre el amor y la violencia*, está formado por tres ítems (ítem 21, 22 y 7) con cargas factoriales que oscilan entre 0.753 y 0.338. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 3.36%.

El sexto componente, *Conocimiento y actitud sobre los estilos de comunicación que definen a una relación de pareja saludable*, está formado por cuatro ítems (ítem 39, 42, 40 y 41) con cargas factoriales que oscilan entre 0.754 y 0.325. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.90%.

El séptimo componente, *Conocimiento y actitud sobre los indicadores tempranos de una relación de abuso*, está formado por dos ítems (ítem 20 y 17) con cargas factoriales de 0.625 y 0.575, respectivamente. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.87%.

El octavo componente, *Conocimiento sobre los factores que dificultan abandonar una relación de abuso y actitud hacia ésta*, está formado por tres ítems (ítem 23, 25 y 26) con cargas factoriales que oscilan entre 0.623 y 0.411. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.81%.

El noveno componente, *Conocimiento y actitud sobre las tipologías de abuso*, está formado por dos ítems (ítem 5 y 10) presentando cargas factoriales opuestas de 0.470 y -0.695. El ítem 10 es el único que ha obtenido una saturación negativa o inversa, por lo que un mayor acierto en este ítem no conlleva un mayor conocimiento sobre las tipologías de abuso en las relaciones de pareja violentas (factor). Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.64%.

El décimo componente, *Conocimiento y actitud sobre las consecuencias de la violencia de pareja*, está formado por dos ítems (ítem 11 y 9) con cargas factoriales de 0.742 y 0.643. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.53%.

El decimoprimer componente, *Conocimiento y actitud sobre la intuición y el agresor dependiente*, está formado por dos ítems (ítem 6 y 14) con cargas factoriales de 0.712 y 0.379. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.46%.

El decimosegundo componente, *Conocimiento y actitud sobre el acoso y el abuso sexual*, está formado por dos ítems (ítem 8 y 12) con cargas factoriales de 0.835 y 0.430. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.42%.

Finalmente, el decimotercer componente, *Conocimiento y actitud sobre el enamoramiento y el amor*, se compone de un único ítem (ítem 2) con una carga factorial de 0.745. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.38%.

### ***Resultados de eficacia del programa LMA a través del Cuestionario de conocimientos acerca del taller La Máscara del Amor***

La tabla 29 nos refleja los resultados de eficacia correspondientes al *Cuestionario de conocimientos acerca del taller la máscara del amor*.

La primera implementación del taller data del curso 2003-2004, en la que el programa constaba de un total de 33 preguntas tipo test y 4 preguntas cortas con un valor de dos puntos máximo cada una de ellas, de modo que el rango de puntuaciones posibles oscilaba entre 0-41 puntos. Se comprobó que no existían diferencias significativas en conocimientos de partida (pre-test) entre el grupo experimental y el control. Asimismo, se comprobó que efectivamente, el grupo experimental había mejorado significativamente en conocimientos, alcanzando casi el 50% de los conocimientos totales. Por el contrario, y como era de esperar por no haber pasado por el programa, el grupo control había mejorado ligeramente en la adquisición de conocimientos, pero en absoluto de forma significativa. Finalmente, una segunda medición en otro momento temporal (post-test) nos descubre que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en conocimientos una vez que se ha implementado el programa.

Tabla 29. Cuestionario de conocimientos sobre el taller *La Máscara del Amor*: resultados de eficacia

Valencia Estudio piloto	Media en conocimientos Pre-test	Desviación típica Pre-test	Media en conocimientos Post-test	Desviación típica Post-test	Diferencia de medias	Valor t	P Máxima	Prob
G. Experimental	15.13	2.92	20.43	3.76	5.30	10.73	41	0.000*
G. Control	15.63	2.83	15.86	2.85	0.23	0.486	41	0.629
Curso 2003-04	Diferencia de medias Pre-test	Valor t	Diferencia de medias Post-test	Valor t	Probabilidad Pre-test	Probabilidad Post-test		
N=125	0.49	0.956	4.58	7.7	0.341	0.000*		

Ediciones Cursos	Media en conocimientos Pre-test	Desviación típica Pre-test	Media en conocimientos Post-test	Desviación típica Post-test	Diferencia de medias	Valor t	P Máxima	Prob
2004-05	17.39	6.35	22.92	9.24	5.53	34.08	36	0.000*
2005-06	16.82	6.08	17.00	6.23	0.177	1.37	36	0.170
N=1792	Diferencia de medias Pre-test	Valor t	Diferencia de medias Post-test	Valor t	Probabilidad Pre-test	Probabilidad Post-test		
	0.57	1.90	5.92	16.27	0.057	0.000*		
Edición Curso 2006-07	Media en conocimientos Pre-test	Desviación típica Pre-test	Media en conocimientos Post-test	Desviación típica Post-test	Diferencia de medias	Valor t	P Máxima	Prob
N= 768	24.77	5.19	31.40	5.71	6.62	35.24	42	0.000*

La segunda y tercera implementaciones, correspondientes a los cursos 2004-2005 y 2005-2006, se han unificado dado que en ambos momentos temporales se hizo uso del mismo *Cuestionario de conocimientos acerca del taller la máscara del amor*, esta vez compuesto de un total de 36 preguntas tipo test con tres alternativas de respuesta. El rango de puntuaciones en esta ocasión oscilaba entre 0-36. Se comprobó que no existían diferencias significativas en conocimientos de partida (pre-test) entre el grupo experimental y el control ( $p=0.057>0.05$ ). Asimismo, se comprobó que efectivamente, el grupo experimental había mejorado significativamente ( $p=0.000<0.05$ ) en conocimientos. Por el contrario, y como era de esperar, el grupo control había mejorado muy ligeramente en la adquisición de conocimientos, pero no de forma significativa ( $p= 0.170>0.05$ ). Finalmente, una segunda medición en otro momento temporal (post-test) nos descubre que existen diferencias estadísticamente significativas, entre ambos grupos en conocimientos una vez que se ha implementado el programa.

La última implementación de la que contamos con evaluación corresponde al curso 2006-2007 en la que se perfeccionó todavía más el programa incorporándole dos unidades nuevas y, por tanto, seis ítems más al cuestionario de evaluación. Teniendo en cuenta los resultados de eficacia alcanzados en esta ocasión se decidió prescindir de grupo de comparación y se facilitó la participación de todas las clases de los cursos seleccionados de cada instituto participante. En este sentido, tan sólo contamos con un diseño pretest–postest sin grupo de comparación. En una segunda medición (post-test) se hallan diferencias estadísticamente significativas ( $p= 0.000<0.05$ ) respecto a la primera medición.

De la tabla 29 pueden extraerse tres gráficos (1, 2 y 3) que recogen visualmente la información anteriormente relatada sobre las puntuaciones en el cuestionario para la prevención de la violencia en la pareja del grupo experimental y control, en pretest y postest comparativamente.

**Gráfico 1. Comparación pretest y postest entre grupo experimental y control. Curso 2003-2004**

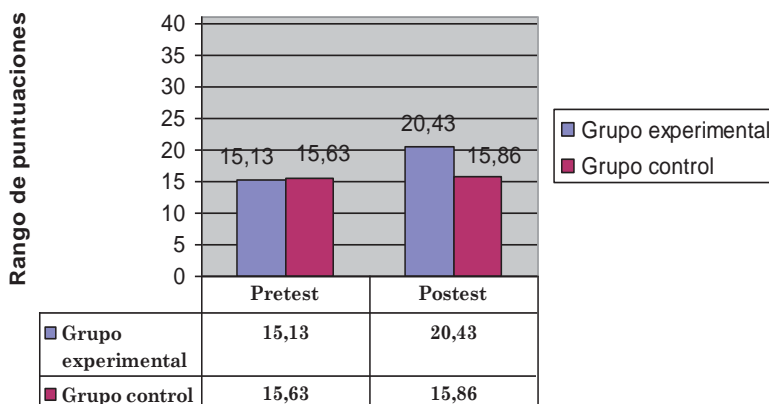




Gráfico 2. Comparación pretest y postest entre grupo experimental y grupo control. Cursos 2004-2005 y 2005-2006

**Rango de puntuaciones**

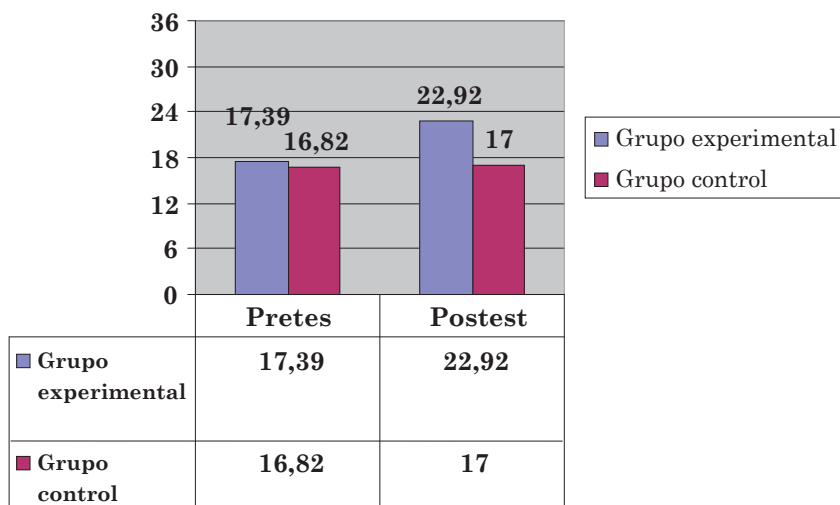
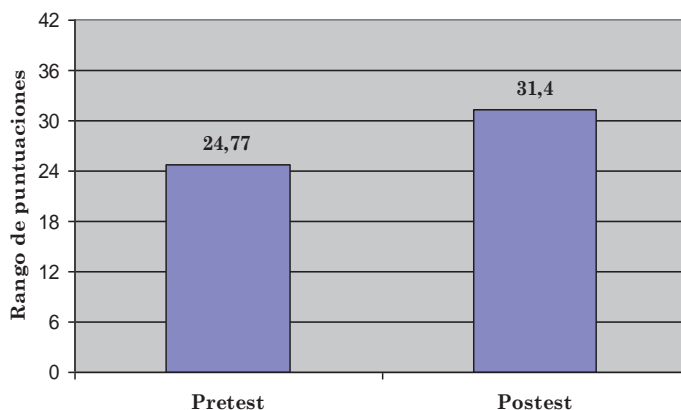


Gráfico 3. Comparación pretest y postest en el grupo de intervención. Curso escolar 2006-2007



***Resultados de eficacia según sexo, curso escolar y edad***

Otro de nuestros intereses era conocer si ciertas variables sociodemográficas como la edad, el curso escolar y el sexo resultaban relevantes por su posible relación con la variable a medir, en nuestro caso, el nivel de conocimientos. Por ello, en la tabla 30.1 y 30.2 se ha reflejado la relación existente entre estas variables y el nivel de conocimientos alcanzado por el grupo experimental en la implementación 2003-2004. En las tablas 31.1 y 31.2 el lector

encontrará el mismo análisis pero para la reagrupación de las ediciones de 2004-2005 y 2005-2006. Y finalmente en las tablas 32.1. y 32.2. para la edición 2006-2007.

**Tabla 30.1. Puntuaciones alcanzadas en conocimientos (“Cuestionario de conocimientos del taller LMA”) atendiendo a variables sociodemográficas.  
Edición 2003-2004**

	N Total	Media de Conocimientos Pre-test	Desviación típica Conocimientos Pre-test	Media de Conocimientos Post-test	Desviación típica Conocimientos Post-test	Diferencia de medias	Valor T	Prob
<b>Chicos</b>	31	14.97	2.75	20.81	3.29	-5.84	-7.11	<b>0.00*</b>
<b>Chicas</b>	38	15.26	3.09	20.13	4.12	-4.87	-8.14	<b>0.00*</b>
<b>13-15 años</b>	46	15.41	2.73	20.72	3.57	-5.30	-9.41	<b>0.00*</b>
<b>16-19 años</b>	23	15.09	3.50	20.69	3.42	-5.55	-4.1	<b>0.002*</b>
<b>3° ESO</b>	34	15.18	3.03	19.71	4.23	4.52	6.70	<b>0.000*</b>
<b>4° ESO</b>	35	15.09	2.86	21.14	3.13	6.05	8.58	<b>0.000*</b>
<b>N total</b>	<b>69</b>							

**Tabla 30.2. Comparación chicos vs. chicas, grupos de edad y cursos en conocimientos y actitudes (“Cuestionario de conocimientos del taller LMA”). Edición 2003-2004**

	Diferencia de medias en pre-test	Valor T	Probabilidad en pre-test	Diferencia de medias en post-test	Valor T	Probabilidad en post-test
<b>Comparación entre chicos y chicas</b>	0.30	0.415	0.680	0.67	0.739	0.462
<b>Comparación entre grupos de edad: 13-15 vs. 16-19</b>	-0.61	-0.726	0.471	0.85	0.882	0.381
<b>Comparación entre cursos: 3° y 4° ESO</b>	0.09	0.12	0.89	1.43	1.60	0.11

En lo que se refiere al sexo, observamos que tanto ellos como ellas obtienen, por separado, un aprendizaje estadísticamente significativo tras la evaluación post-test, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00$ ). Sin embargo, a la hora de estudiar si existen diferencias entre sexos, no las encontramos ni en el pretest ni en el posttest. En lo que respecta a la variabilidad en torno a la media (desviación típica) está entre 2.75-4.12 desviaciones para ambos sexos.

En cuanto a los dos grupos de edad y cursos escolares propuestos encontramos, como ya ocurriera con la variable sexo, que cada uno de ellos obtiene un aprendizaje estadísticamente significativo tras la evaluación post-test, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por

azar ( $p=0.00$ ;  $p=0.002$ ). Sin embargo, a la hora de comparar ambos grupos de edad y cursos en cuanto al nivel de conocimientos alcanzado, tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas ni en el pre-test, ni tras la implementación del programa.

**Tabla 31.1. Puntuaciones alcanzadas en conocimientos (“Cuestionario de conocimientos del taller LMA”) atendiendo a variables sociodemográficas. Agrupación ediciones 2004-2005 y 2005-2006**

	N Total	Media de Conocim. Pre-test	Desviación típica Conocimientos Pre-test	Media de Conocim. Post-test	Desviación típica Conocimientos Post-test	Diferencia de medias	Valor T	Prob
Chicos	442	16.62	5.6	22.18	8.53	5.55	21.36	0.000*
Chicas	597	17.85	6.81	23.47	9.7	5.62	26.62	0.000*
13-15 años	662	17.63	6.29	23.66	9.13	6.03	28.52	0.000*
16-19 años	377	16.81	6.44	21.62	9.29	4.81	19.02	0.000*
3° ESO	17	19.82	5.22	24.59	6.5	4.77	5.17	0.000*
4° ESO	1022	17.29	6.36	22.90	9.28	5.61	33.75	0.000*
<b>N total</b>	<b>1039</b>							

**Tabla 31.2. Comparación chicos vs chicas, grupos de edad y cursos en conocimientos y actitudes (“Cuestionario de conocimientos del taller LMA”). Agrupación ediciones 2004-2005 y 2005-2006**

	Diferencia medias en pre-test	Valor T	Probabilidad en pre-test	Diferencia medias en post-test	Valor T	Probabilidad en post-test
Comparación entre chicos y chicas	1.23	3.09	0.001*	1.29	2.27	0.023*
Comparación entre grupos de edad: 13-15 vs. 16-19	0.82	2.00	0.045*	2.04	3.44	0.000*
Comparación entre cursos 3° y 4° ESO	2.53	1.63	0.103	1.69	1.05	0.307

En lo que se refiere al sexo, observamos que tanto ellos como ellas obtienen, por separado, un aprendizaje estadísticamente significativo tras la evaluación post-test, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00$ ). Además, las diferencias entre sexos las hallamos tanto en la primera como en la segunda medición (pretest y posttest). La media de nivel de conocimientos de partida es significativamente ( $p=0.001<0.05$ ) más alta para las chicas que para los chicos. En la segunda medición (posttest) hallamos que la

diferencia de medias en conocimiento entre sexos (1.29 puntos) también es estadísticamente significativa ( $p=0.023<0.05$ ) a favor de las chicas.

En cuanto a los dos cursos escolares con los que se ha intervenido encontramos, como ya ocurriera con la variable sexo, que cada uno de ellos obtiene un aprendizaje estadísticamente significativo tras la evaluación post-test, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00<0.05$ ). Sin embargo, a la hora de comparar ambos grupos en cuanto al nivel de conocimientos alcanzado, tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas ni en el pre-test ni tras la implementación del programa.

En cuanto a los dos grupos de edad diferenciados encontramos que cada uno de ellos obtiene una mejora estadísticamente significativa en lo que se refiere a nivel de conocimientos alcanzado, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00<0.05$ ). A la hora de comparar ambos grupos de edad encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los de menor edad (13-15 años) tanto en el pretest como en el postest.

**Tabla 32.1. Puntuaciones alcanzadas en conocimientos (“cuestionario de conocimientos del taller la máscara del amor”) atendiendo a variables sociodemográficas. Edición 2006-2007**

	N Total	Media de Conocim. Pre-test	Desviación típica Conocim. Pre-test	Media de Conocim. Post-test	Desviación típica Conocim. Post-test	Diferencia de medias	Valor T	Prob
Chicos	357	23.55	4.78	29.82	6.29	6.26	21.42	0.000*
Chicas	411	25.83	5.30	32.77	4.75	6.93	28.68	0.000*
13-15 años	497	25.61	5.03	32.25	5.17	6.63	28.66	0.000*
16-19 años	271	23.22	5.14	30.77	5.96	6.60	20.42	0.000*
4º ESO	740	24.79	5.15	31.42	5.67	6.62	35.18	0.000*
1º Bach	28	24.18	6.31	30.82	6.65	6.64	4.84	0.000*
N total	768							

**Tabla 32.2. Comparación chicos vs chicas, grupos de edad y cursos en conocimientos y actitudes (“cuestionario de conocimientos del taller la máscara del amor”) Edición 2006-2007**

	Diferencia de medias en pretest	Valor T	Probabilidad en pre-test	Diferencia de medias en postest	Valor T	Probabilidad en post-test
Comparación entre chicos y chicas	2.27	6.19	0.000*	2.94	7.22	0.000*
Comparación entre grupos de edad: 13-15 vs. 16-19	2.39	6.23	0.000*	2.42	5.39	0.000*
Comparación entre cursos: 4° ESO y 1° Bachillerato	0.61	0.61	0.53	0.60	0.54	0.58

Finalmente, en la edición 2006-2007 observamos que tanto ellos como ellas obtienen, por separado, un aprendizaje estadísticamente significativo tras la evaluación post-test, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00<0.05$ ). Y esas diferencias entre sexos las hallamos tanto en la primera como en la segunda medición (pretest y postest). La media de nivel de conocimientos de partida es significativamente más alta ( $p=0.000<0.05$ ) para las chicas que para los chicos. En la segunda medición (postest) hallamos que la diferencia de medias en conocimiento entre sexos (2.94 puntos) también es estadísticamente significativa ( $p=0.000<0.05$ ) a favor de las chicas.

En cuanto a los dos cursos escolares con los que se ha intervenido encontramos, como ya ocurriera con la variable sexo, que cada uno de ellos obtiene un aprendizaje estadísticamente significativo tras la evaluación post-test, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00<0.05$ ). Sin embargo, a la hora de comparar ambos grupos en cuanto al nivel de conocimientos alcanzado, no encontramos diferencias estadísticamente significativas ni en el pre-test, ni tras la implementación del programa.

En cuanto a los dos grupos de edad diferenciados vemos que cada uno de ellos obtiene una mejora estadísticamente significativa en lo que se refiere a nivel de conocimientos alcanzado, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00<0.05$ ). A la hora de comparar ambos grupos de edad encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los de menor edad (13-15 años) tanto en el pretest como en el postest.

Antes de pasar a analizar los resultados extraídos con la Escala de habilidades sociales de Gismoero, nos gustaría comentar que aunque existe una tendencia a que aquellos que han sufrido abuso físico y psicológico por parte de su pareja presenten un nivel de conocimientos sobre violencia de pareja más deficitario y una actitud hacia ésta más tolerante y que, por el

contrario, aquellos que alcanzan o presentan un nivel de conocimientos adecuado sobre relaciones de pareja y violencia son menos proclives a sufrir violencia por parte de su pareja, en nuestro caso la correlación no ha resultado ser estadísticamente significativa, tal y como se muestra en la tabla 33.

**Tabla 33. Correlaciones entre las tipologías de abuso evaluadas a partir del *Cuestionario de información de relaciones de pareja* y el nivel de conocimientos alcanzado y evaluado a partir del *Cuestionario de conocimientos del taller LMA***

	Abuso físico (7-21)	Prob	Abuso psicológico (7-21)	Prob
Nivel de conocimientos alcanzado	- 0.021	0.598	-0.032	0.426

### 7.4.3. Escala de Habilidades Sociales

En la tabla 34 se recogen los resultados recabados a partir del pase del Cuestionario estandarizado de habilidades sociales (EHS) de Elena Gismero (2002).

Estos datos corresponden a la muestra que participó en las dos primeras implementaciones, la del curso 2003-2004 y la del curso 2004-2005 en las ciudades de Valencia y Teruel. En total cumplimentaron esta escala 641 alumnos, quedando repartidos 310 en el grupo experimental y 331 en el grupo control.

Como vemos, de partida (pretest) no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el grupo experimental y control en ninguno de los factores que componen esta escala. Asimismo, el grupo de intervención experimenta una mejora estadísticamente significativa ( $p=0.000$ ;  $0.040$ ;  $0.022$ ;  $0.023<0.05$ ) en todos los factores una vez implementado el taller. Sin embargo, el grupo control experimenta también dicha mejora en el momento posttest en el factor IV “Decir no y cortar interacciones” en comparación con el momento pretest de una manera estadísticamente significativa ( $p=0.001<0.005$ ). Asimismo, el grupo control también obtiene diferencias estadísticamente significativas cuando se comparan ambos momentos temporales (pretest y posttest) en el factor V “Hacer peticiones”, sin embargo, esta vez por lo contrario, es decir, se observa un empeoramiento estadísticamente significativo ( $p=0.007<0.005$ ) de las puntuaciones en el momento posttest.

Finalmente, tan sólo se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el momento posttest para el factor I “Autoexpresión en situaciones sociales” y para la “Escala global”.

Tabla 34. Cuestionario de Habilidades Sociales (EHS)

FACTORES		Media en conocimientos Pre-test	Desviación típica Pre-test		Media en conocimientos Post-test	Desviación típica Post-test	Diferencia de medias	Valor t	P Máxima	Prob
FACTOR I Autoexpresión en situaciones sociales	G. Experimental	23.78	4.64		25.44	4.25	1.65	7.35	32	0.000*
	G. Control	24.40	4.44		24.29	4.54	0.111	0.54	32	0.586
		Diferencia de medias Pre-test	Valor t	Probabilidad Pre-test	Diferencia de medias Post-test	Valor t	Probabilidad Post-test			
FACTOR II Defensa de los propios derechos como consumidor		0.62	1.73	0.084	1.14	3.28	0.001*			
	G. Experimental	14.38	2.97		14.72	2.94	0.341	2.06	20	0.040*
	G. Control	14.59	3.07	0.384	14.59	3.17	0.003	0.019	20	0.985
	Diferencia de medias Pre-test	Valor t	Probabilidad Pre-test	Diferencia de medias Post-test	Valor t	Probabilidad Post-test				
FACTOR III Expresión de enfado o disconformidad		0.208	0.87		0.130	0.539	0.590			
	G. Experimental	10.94	2.55		11.66	2.56	0.722	4.62	16	0.000*
	G. Control	11.12	2.72	0.368	11.37	2.60	0.250	1.72	16	0.085
	Diferencia de medias Pre-test	Valor t	Probabilidad Pre-test	Diferencia de medias Post-test	Valor t	Probabilidad Post-test				
FACTOR IV Decir no y cortar interacciones		0.188	0.902		0.283	1.38	0.166			
	G. Experimental	16.74	3.97		17.78	3.82	1.038	4.71	24	0.000*
	G. Control	17.01	3.80	0.368	17.65	3.89	0.643	3.31	24	0.001*
	Diferencia de medias Pre-test	Valor t	Probabilidad Pre-test	Diferencia de medias Post-test	Valor t	Probabilidad Post-test				

		0.267	0.871	0.384	0.675	0.419	0.128		P	Prob
FACTOR V Hacer peticiones		Media en conocimientos Pre-test	Desviación típica Pre-test		Media en conocimientos Post-test	Desviación típica Post-test	Diferencia de medias	Valor t	Máxima	
	G. Experimental	14.53	3.14		14.94	2.93	0.412	2.29	20	0.022*
	G. Control	14.95	3.07		14.53	2.94	0.413	2.70	20	0.007*
		Diferencia de medias Pre-test	Valor t	Probabilidad Pre-test	Diferencia de medias Post-test	Valor t	Probabilidad Post-test			
		0.423	1.81	0.071	0.404	1.74	0.082			
FACTOR VI Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto		Media en conocimientos Pre-test	Desviación típica Pre-test		Media en conocimientos Post-test	Desviación típica Post-test	Diferencia de medias	Valor t	P	Prob
	G. Experimental	12.99	3.35		13.40	3.29	0.409	2.28	20	0.023*
	G. Control	13.33	5.36		13.13	3.37	0.199	0.707	20	0.480
		Diferencia de medias Pre-test	Valor t	Probabilidad Pre-test	Diferencia de medias Post-test	Valor t	Probabilidad Post-test			
		0.339	0.95	0.341	0.270	1.02	0.306			
GLOBAL		Media en conocimientos Pre-test	Desviación típica Pre-test		Media en conocimientos Post-test	Desviación típica Post-test	Diferencia de medias	Valor t	P	Prob
	G. Experimental	93.31	14.18		98.04	13.33	4.72	7.37	132	0.000*
	G. Control	95.17	14.42		95.53	14.62	0.35	0.549	132	0.583
Escala global de habilidades sociales		Diferencia de medias Pre-test	Valor t	Probabilidad Pre-test	Diferencia de medias Post-test	Valor t	Probabilidad Post-test			
		1.86	1.64	0.101	2.51	2.26	0.024*			



En la tabla 35 se recogen las puntuaciones medias obtenidas en la *Escala de habilidades sociales* para cada uno de sus factores, atendiendo a las variables sociodemográficas de sexo, edad y curso escolar, mientras que en la tabla 36 aparecen dichas puntuaciones comparadas entre sexos, cursos escolares y grupos de edad, con el fin de comprobar si alguna de estas variables de control se relaciona con una mayor o menor puntuación en las habilidades sociales.

**Tabla 35. Medias en factores del Cuestionario de Habilidades Sociales según sexo, edad y curso escolar tanto en pretest como en postest**

EHS	PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST		PRETEST		POSTEST	
	Chicos N=282	Chicas N=338	Chicos	Chicas	Grupo menor edad	Grupo Mayor edad	Grupo menor edad	Grupo Mayor edad	3º ESO	4º ESO	3º ESO	4º ESO
FACTOR I (Punt.8-32)	23.70	23.85	25.83	25.10	23.75	23.88	25.55	25.25	22.85	23.89	24.58	25.54
FACTOR II (Punt.5-20)	14.87	13.97	15.21	14.30	14.30	14.60	14.62	14.90	12.94	14.55	13.76	14.84
FACTOR III (Punt.4-16)	10.35	11.42	11.05	12.15	10.94	10.92	11.60	11.75	9.55	11.70	10.52	11.79
FACTOR IV (Punt.6-24)	16.80	16.68	17.86	17.70	16.48	17.44	17.58	18.12	14.70	16.98	16.38	17.94
FACTOR V (Punt.5-20)	14.85	14.25	15.08	14.81	14.76	13.91	15.00	14.83	14.32	14.55	14.14	15.03
FACTOR VI (Punt.5-20)	13.38	12.65	13.73	13.11	12.93	13.14	13.30	13.57	13.29	12.94	12.94	13.45
GLOBAL (punt.33-132)	93.97	92.75	98.83	97.38	93.09	93.88	97.70	98.63	87.67	94	92.71	98.70

(\*) Relación de los distintos factores según su orden de aparición: *Factor I*: Autoexpresión en situaciones sociales; *Factor II*: Defensa de los propios derechos como consumidor; *Factor III*: Expresión de enfado o disconformidad; *Factor IV*: Decir no y cortar interacciones; *Factor V*: Hacer peticiones; *Factor VI*: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto; y *Global*.

Tabla 36. Comparación chicos vs chicas, grupos de edad y cursos en habilidades sociales (“Escala de Habilidad Social”)

		Diferencia de medias en Pre-test	Valor T	Prob en Pre-test	Diferencia de medias en Post-test	Valor T	Prob en Post-test
Comparación Chicos vs Chicas	Factor I	0.149	0.28	0.777	0.730	1.50	0.133
	Factor II	0.901	2.68	<b>0.008*</b>	0.912	2.74	<b>0.006*</b>
	Factor III	1.06	3.73	<b>0.000*</b>	1.10	3.85	<b>0.000*</b>
	Factor IV	0.145	0.282	0.778	0.16	0.368	0.713
	Factor V	0.596	1.63	0.102	0.26	0.80	0.422
	Factor VI	0.726	1.90	0.057	0.625	1.66	0.096
	Fac.Global	1.21	0.75	0.454	1.45	0.95	0.341
Comparación grupo de menor edad (13-15) con grupo mayor edad (16-19)	Factor I	0.13	0.22	0.819	0.3	0.59	0.555
	Factor II	0.3	0.79	0.425	0.28	0.81	0.415
	Factor III	0.02	0.075	0.940	0.15	0.48	0.62
	Factor IV	0.96	1.90	0.058	0.54	1.17	0.24
	Factor V	0.85	2.94	<b>0.033*</b>	0.17	0.48	0.62
	Factor VI	0.21	0.49	0.619	0.27	0.68	0.49
	Fac.Global	0.79	0.40	0.689	0.93	0.58	0.55
Comparación cursos de 3° ESO vs 4° ESO	Factor I	1.04	1.24	0.216	0.95	1.23	0.217
	Factor II	1.61	3.03	<b>0.003*</b>	1.07	2.02	<b>0.044*</b>
	Factor III	1.54	3.38	<b>0.001*</b>	1.26	2.75	<b>0.006*</b>
	Factor IV	2.28	3.21	<b>0.001*</b>	1.56	2.26	<b>0.024*</b>
	Factor V	0.227	0.39	0.692	0.88	1.67	0.095
	Factor VI	0.344	0.56	0.572	0.344	0.85	0.394
	Fac.Global	6.32	2.47	<b>0.014*</b>	5.99	2.49	<b>0.011*</b>

(\*) Relación de los distintos factores según su orden de aparición: *Factor I*: Autoexpresión en situaciones sociales; *Factor II*: Defensa de los propios derechos como consumidor; *Factor III*: Expresión de enfado o disconformidad; *Factor IV*: Decir no y cortar interacciones; *Factor V*: Hacer peticiones; *Factor VI*: Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto; y *Global*.

En lo que se refiere a las diferencias entre sexos observamos que tan sólo se obtienen diferencias estadísticamente significativas, tanto en el pretest como en el posttest, a favor de los chicos en el factor II *defensa de los propios derechos como consumidor* y a favor de las chicas en el factor III *expresión de enfado o disconformidad*. Como vemos estas diferencias ya existían de partida antes de comenzar con el taller, de modo que no puede concluirse que el sexo del alumnado haya influido en un mayor o menor aprovechamiento del entrenamiento recibido en habilidades sociales.

En lo que se refiere a las diferencias entre grupos de edad observamos que por lo general, los adolescentes más mayores presentan unas puntuaciones en habilidades sociales más elevadas respecto a los más pequeños. Sin embargo, estas diferencias no alcanzan la

suficiente entidad como para resultar estadísticamente significativas. Tan sólo aparece un único factor en el que sí se hallan estas diferencias ( $p=0.033<0.05$ ) y es en el factor V, *hacer peticiones*, a favor del grupo de menor edad (13-15 años) y en el momento pretest.

En lo que se refiere a las diferencias entre cursos escolares observamos que tanto de partida (pretest) como al finalizar el programa (postest) las puntuaciones son superiores en el curso más avanzado (4º ESO). La comparativa entre cursos de la tabla 36 nos revela que las diferencias en habilidades entre ambos cursos son estadísticamente significativas para cuatro factores a favor del curso más avanzado: el factor II *defensa de los propios derechos como consumidor*, el factor III *expresión de enfado o disconformidad*, el factor IV *decir no y cortar interacciones*, y finalmente la *escala global*. Como vemos, estas diferencias ya existían antes de comenzar con el taller.

En la tabla 37 se presentan las correlaciones bivariadas llevadas a cabo entre la puntuación alcanzada en conocimientos sobre violencia de pareja y sobre la promoción de relaciones saludables a través del ya mencionado cuestionario y los diferentes factores que componen la escala de habilidades sociales. Como vemos, todos los factores presentan una correlación positiva y significativa aunque suaves, a excepción del factor VI *iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*. En concreto, destacamos especialmente la correlación encontrada con el factor I *autoexpresión en situaciones sociales* (0.238\*\*), con el factor III *expresión de enfado o disconformidad* (0.202\*\*), con el factor IV *aprender a decir no*, y finalmente con la *escala global* (0.204\*\*).

**Tabla 37. Correlaciones entre los factores de la escala de habilidades sociales y la puntuación total en el cuestionario de evaluación de conocimientos del taller LMA**

	FACTOR I Autoexpresión en situaciones sociales	FACTOR II Defensa de los propios derechos como consumidor	FACTOR III Expresión enfado o disconformidad	FACTOR IV Decir no	FACTOR V Hacer peticiones	FACTOR VI Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	FACTOR Global
Puntuac. Total en Conocim.	0.238**	0.062*	0.202**	0.181**	0.063*	0.041	0.204**

#### **7.4.4. Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller La Máscara del Amor**

En la tabla 38 se presentan los porcentajes globales obtenidos para el total de la muestra experimental a lo largo de las sucesivas implementaciones (n=1738). Como podemos observar los porcentajes de alumnado más elevados los encontramos en las segundas categorías de valoración más favorable (“bastante”, “interesante”, “útiles”), a excepción de los ítems referidos a si se recomendaría el taller a otros centros (ítem 7), si se ha comprendido mejor la violencia de pareja tras pasar por el taller (ítem 8), y el agrado que le ha despertado la lectura de la novela *El infierno de Marta* (ítem 3), a los que la mayoría del alumnado se ubica en la categoría de valoración más favorable (“lo recomendaría mucho” y “me ha parecido muy interesante”). Si sumamos las dos categorías de valoración más favorables el porcentaje de alumnado que puntúa en ellos oscila del 87.4% al 94.9%. Destacan en porcentaje de agrado las “actividades” y los “temas tratados” a lo largo de las sesiones, con un 94.2% y un 94.9% del alumnado total. Podemos concluir que la inmensa mayoría del alumnado otorga una valoración favorable al taller La Máscara del Amor.

Asimismo, en aquellos ítems del cuestionario que no presentan una escala de intervalo sino nominal, como el ítem 9 (¿Quién crees que se ha implicado más en el taller?), el alumnado ha contestado mayoritariamente lo más deseable, como es que la implicación ha sido por igual tanto en chicas como en chicos. Finalmente, en el ítem 1 de escala nominal (¿Crees que el número de sesiones ha sido el suficiente?), predomina la consideración de que se han dedicado un número de horas suficiente a esta temática (42.9%).

Tabla 38. Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller La Máscara del Amor: Información Cuantitativa<sup>15</sup>

¿Crees que el número de sesiones ha sido suficiente?	Dedicar más horas	34.9%
	<b>Hemos dedicado horas suficientes</b>	<b>42.9%</b>
	Hubiera gustado dedicar menos horas	22.3%
¿Crees que este taller te servirá para evitar mantener relaciones de violencia con parejas futuras?	Nada	1.8%
	Un poco	13.6%
	<b>Bastante</b>	<b>45.2%</b>
	Mucho	39.4%
La novela “El infierno de Marta” te ha parecido...	Nada interesante	1.3%
	Poco interesante	3.9%
	Interesante	40%
	<b>Muy interesante</b>	<b>47.5%</b>
	No leído	7.3%
La parte del libro titulada “La máscara del amor” te ha parecido...	Nada interesante	2.2%
	Poco interesante	9.7%
	<b>Interesante</b>	<b>47.6%</b>
	Muy interesante	19.9%
	No leído	20.7%
Las actividades realizadas en clase te han parecido...	Nada útiles	1.1%
	Poco útiles	4.5%
	<b>Útiles</b>	<b>52.1%</b>
	Muy útiles	42.1%
	No hechas	0.3%
Los temas tratados en el taller te han parecido...	Nada interesantes	1.5%
	Poco interesantes	3.6%
	<b>Interesantes</b>	<b>50.6%</b>
	Muy interesantes	44.3%
¿Recomendarías este taller para que se impartiera en otros centros educativos?	No, de ningún modo	2%
	Lo recomendaría algo	10.7%
	Lo recomendaría bastante	36.9%
	<b>Lo recomendaría mucho</b>	<b>50.5%</b>
¿Crees que este taller te ha servido para comprender mejor la violencia de pareja?	Nada	1.6%
	Un poco	8.2%
	Bastante	41.3%
	<b>Mucho</b>	<b>49%</b>
¿Crees que tus compañeras/os se han implicado mucho en el taller?	Más las chicas	25.4%
	Más los chicos	3.6%
	<b>Todos por igual</b>	<b>60.3%</b>
	No mucho (ni chicos ni chicas)	10.8%
¿Crees que se han explicado adecuadamente los temas?	No, de ningún modo	1.2%
	Algo	7.7%
	<b>Bastante</b>	<b>47.8%</b>
	Mucho	43.4%

En la tabla 39 presentamos los porcentajes de alumnado en las categorías de valoración diferenciándolos por sexos.

<sup>15</sup> Los porcentajes suman 100% al ser excluyentes.

Tabla 39. Comparación chicos vs chicas en el Cuestionario de opiniones acerca del taller La Máscara del Amor

		Chicos	Chicas
¿Crees que el número de sesiones ha sido suficiente?	Dedicar más horas	31%	37.8%
	Hemos dedicado horas suficientes	<b>44.5%</b>	<b>41.6%</b>
	Hubiera gustado dedicar menos horas	24.4%	20.6%
¿Crees que este taller te servirá para evitar mantener relaciones de violencia con parejas futuras?	Nada	3.4%	0.5%
	Un poco	17.4%	10.6%
	Bastante	<b>42%</b>	<b>47.7%</b>
La novela “El infierno de Marta” te ha parecido...	Mucho	37.1%	41.2%
	Nada interesante	2.6%	0.2%
	Poco interesante	7%	1.5%
	Interesante	<b>53.6%</b>	<b>29.5%</b>
La parte del libro titulada “La máscara del amor” te ha parecido...	Muy interesante	24.3%	<b>65.4%</b>
	No leído	12.4%	3.4%
	Nada interesante	4.1%	0.7%
	Poco interesante	12.3%	7.6%
Las actividades realizadas en clase te han parecido...	Interesante	<b>43.7%</b>	<b>50.6%</b>
	Muy interesante	13.7%	24.6%
	No leído	26.2%	16.5%
	Nada útiles	2.4%	0.1%
Los temas tratados en el taller te han parecido...	Poco útiles	6.5%	3%
	Útiles	<b>58.8%</b>	46.9%
	Muy útiles	31.7%	<b>50.1%</b>
	No hechas	0.7%	0%
¿Recomendarías este taller para que se impartiera en otros centros educativos?	Nada interesantes	2.9%	0.4%
	Poco interesantes	6.5%	1.3%
	Interesantes	<b>58.9%</b>	44.2%
	Muy interesantes	31.7%	<b>54%</b>
¿Crees que este taller te ha servido para comprender mejor la violencia de pareja?	No, de ningún modo	4%	0.4%
	Lo recomendaría algo	15.3%	7.1%
	Lo recomendaría bastante	40%	34.5%
	Lo recomendaría mucho	<b>40.7%</b>	<b>58%</b>
¿Crees que tus compañeras/os se han implicado mucho en el taller?	Nada	3%	0.4%
	Un poco	10.4%	6.4%
	Bastante	<b>46.1%</b>	37.5%
	Mucho	44.4%	<b>55.7%</b>
¿Crees que se han explicado adecuadamente los temas?	Más las chicas	20.2%	29.4%
	Más los chicos	5.9%	1.7%
	Todos por igual	<b>62.9%</b>	<b>58.3%</b>
	No mucho (ni chicos ni chicas)	11%	10.6%
	No, de ningún modo	2.2%	0.3%
	Algo	10.7%	5.3%
	Bastante	<b>50.9%</b>	45.4%
	Mucho	36.2%	<b>49%</b>

Como vemos en la tabla 39 en la mitad de los ítems las chicas muestran, en su mayoría, un mayor agrado de media que los chicos, concentrándose prácticamente en la categoría mejor valorada. En línea con estos resultados y atendiendo a la tabla 42 observamos que las chicas de media valoran el taller con 27.64 puntos frente a los 25.46 puntos de media otorgados por los chicos respecto a los 32 puntos de máxima que presenta el mencionado cuestionario. Si bien ambas puntuaciones son muy elevadas, esta diferencia resulta estadísticamente

significativa a favor de las chicas con un probabilidad muy alejada de lo esperable por azar ( $p=0.000<0.05$ ).

Finalmente, destacamos que lo más valorado para las chicas ha sido la novela *el infierno de Marta* (un 94.9% la considera interesante o muy interesante). En el caso de los chicos lo más valorado han sido los temas que se han trabajado a lo largo del programa (un 90.6% los considera interesantes o muy interesantes).

En la tabla 40 presentamos los porcentajes de alumnado en las categorías de valoración diferenciándolos por cursos escolares. En cuatro de los ítems del cuestionario (ítems 6, 7, 8 y 10), el curso inferior (3º de la ESO) presenta categorías de valoración más favorable que el resto de cursos. En el resto de ítems la valoración mayoritariamente realizada es pareja. En esta misma línea y si atendemos a la tabla 42, observaremos que 3º de la ESO es el curso con una puntuación media de valoración más alta comparativamente con el resto de cursos (27.98 vs 26.72 en 4º de la ESO y 25.42 en 1º de Bachillerato). Dichas diferencias (1.25 puntos con 4º de la ESO y 2.55 con 1º de Bachillerato) han resultado ser estadísticamente significativas con una probabilidad muy alejada de lo esperable por azar ( $p=0.008$ ;  $p=0.002<0.05$ ). No ocurre lo mismo cuando comparamos 4º de la ESO con 1º de Bachillerato (26.72 puntos de media vs 25.42) cuya diferencia no resulta ser estadísticamente significativa. Podemos observar que conforme disminuimos en curso escolar la valoración va mejorando. A pesar de ello, la valoración más negativa (25.42 puntos de media en 1º de Bachillerato) supone casi un 80% de valoración positiva respecto del total.

Tabla 40. Comparación entre cursos escolares en el Cuestionario de opiniones acerca del taller La Máscara del Amor

		3° ESO	4° ESO	1° Bach.
¿Crees que el número de sesiones ha sido suficiente?	Dedicar más horas	56.1%	33.3%	7.4%
	Hemos dedicado horas suficientes	37.2%	42.9%	70.4%
	Hubiera gustado dedicar menos horas	6.8%	23.7%	22.2%
¿Crees que este taller te servirá para evitar mantener relaciones de violencia con parejas futuras?	Nada	3.4%	1.5%	7.4%
	Un poco	14.9%	13.5%	11.1%
	Bastante	43.9%	45%	66.7%
	Mucho	37.8%	40%	14.8%
La novela “El infierno de Marta” te ha parecido...	Nada interesante	1.4%	1.3%	7.4%
	Poco interesante	1.4%	4.1%	33.3%
	Interesante	33.8%	40.7%	48.1%
	Muy interesante	29.1%	49.3%	11.1%
	No leído	34.5%	4.7%	0%
La parte del libro titulada “La máscara del amor” te ha parecido...	Nada interesante	1.4%	2.3%	11.1%
	Poco interesante	4.7%	10.1%	66.7%
	Interesante	25.7%	49.3%	7.4%
	Muy interesante	10.8%	20.9%	14.8%
	No leído	57.4%	17.3%	0%
Las actividades realizadas en clase te han parecido...	Nada útiles	0.7%	1.1%	3.7%
	Poco útiles	6.8%	3.1%	14.8%
	Útiles	48%	51.2%	66.7%
	Muy útiles	41.9%	44.2%	14.8%
	No hechas	2.7%	0%	0%
Los temas tratados en el taller te han parecido...	Nada interesantes	2%	1.4%	3.7%
	Poco interesantes	6.8%	3.1%	11.1%
	Interesantes	41.2%	51.2%	66.7%
	Muy interesantes	50%	44.2%	18.5%
¿Recomendarías este taller para que se impartiera en otros centros educativos?	No, de ningún modo	2.7%	1.8%	7.4%
	Lo recomendaría algo	12.2%	10.4%	18.5%
	Lo recomendaría bastante	31.1%	37.2%	48.1%
	Lo recomendaría mucho	54.1%	50.5%	25.9%
¿Crees que este taller te ha servido para comprender mejor la violencia de pareja?	Nada	2.7%	1.5%	0%
	Un poco	6.1%	8.3%	14.8%
	Bastante	39.9%	41.3%	48.1%
	Mucho	51.4%	49%	37%
¿Crees que tus compañeras/os se han implicado mucho en el taller?	Más las chicas	54.7%	22.4%	37%
	Más los chicos	1.4%	3.8%	0%
	Todos por igual	30.4%	63.9%	44.4%
	No mucho (ni chicos ni chicas)	13.5%	9.9%	18.5%
¿Crees que se han explicado adecuadamente los temas?	No, de ningún modo	1.4%	1.1%	3.7%
	Algo	5.4%	7.8%	11.1%
	Bastante	43.2%	47.9%	63%
	Mucho	50%	43.2%	22.2%

En la tabla 41 presentamos los porcentajes de alumnado en las categorías de valoración diferenciándolos por grupos de edad (13-15 y 16-19 años). Como podemos observar ambos grupos de edad se sitúan en su mayoría en una de las dos categorías de valoración más favorables. Existe coincidencia en todos los ítems o aspectos sobre los que fueron preguntados, a excepción del ítem 6 en el que un 53.4% del alumnado de entre 16-19 años considera los



temas tratados como “interesantes” mientras que un 48.4% del alumnado de entre 13-15 años los considera “muy interesantes”.

Lo más valorado por el grupo de menor edad ha sido la consideración de que este programa les ha servido para comprender entre bastante y mucho mejor la violencia de pareja (un 92.4%), y, como consecuencia de todo lo anterior, que recomendarían bastante o mucho que este taller fuese impartido en otros centros escolares (un 89%). Por su parte, lo más valorado por el grupo de mayor edad ha sido la consideración de las actividades como útiles o muy útiles (un 93.5%) y de los temas trabajados como interesantes o muy interesantes (un 94.1%). En esta misma línea y si atendemos de nuevo a la tabla 42 observaremos que la media de puntuación en valoración otorgada por los adolescentes entre 13 y 15 años es significativamente más alta que la de los adolescentes más mayores (27.18 vs 26.42) con una probabilidad muy alejada de lo esperable por azar ( $p=0.000<0.05$ ).

Tabla 41. Comparación entre grupos de edad en el cuestionario de opiniones acerca del taller La Máscara del Amor

		13-15 años	16-19 años
¿Crees que el número de sesiones ha sido suficiente?	Dedicar más horas	36.6%	33.5%
	Hemos dedicado horas suficientes	41.1%	44.6%
	Hubiera gustado dedicar menos horas	22.4%	21.9%
¿Crees que este taller te servirá para evitar mantener relaciones de violencia con parejas futuras?	Nada	1.2%	2.3%
	Un poco	11.4%	15.6%
	Bastante	44.5%	46%
	Mucho	42.9%	36.1%
La novela “El infierno de Marta” te ha parecido...	Nada interesante	1.2%	1.3%
	Poco interesante	2.9%	4.8%
	Interesante	37.8%	42.1%
	Muy interesante	50.7%	44.5%
	No leído	7.3%	7.3%
La parte del libro titulada “La máscara del amor” te ha parecido...	Nada interesante	1.8%	2.4%
	Poco interesante	8.4%	10.8%
	Interesante	46.6%	48.5%
	Muy interesante	19.4%	20.2%
	No leído	23.7%	18.1%
Las actividades realizadas en clase te han parecido...	Nada útiles	0.5%	1.6%
	Poco útiles	4.2%	4.8%
	Útiles	50.1%	53.8%
	Muy útiles	44.7%	39.7%
	No hechas	0.5%	0.1%
Los temas tratados en el taller te han parecido...	Nada interesantes	1%	2%
	Poco interesantes	3.2%	3.9%
	Interesantes	47.4%	53.4%
	Muy interesantes	48.4%	40.7%
¿Recomendarías este taller para que se impartiera en otros centros educativos?	No, de ningún modo	1.3%	2.5%
	Lo recomendaría algo	9.7%	11.7%
	Lo recomendaría bastante	36.4%	37.3%
	Lo recomendaría mucho	52.6%	48.5%
¿Crees que este taller te ha servido para comprender mejor la violencia de pareja?	Nada	1.1%	2%
	Un poco	6.5%	9.7%
	Bastante	39.7%	42.5%
	Mucho	52.7%	45.8%
¿Crees que tus compañeras/os se han implicado mucho en el taller?	Más las chicas	28.4%	22.7%
	Más los chicos	3.2%	3.9%
	Todos por igual	57.8%	62.5%
	No mucho (ni chicos ni chicas)	10.6%	10.9%
¿Crees que se han explicado adecuadamente los temas?	No, de ningún modo	1.2%	1.1%
	Algo	6.7%	8.5%
	Bastante	46.6%	48.9%
	Mucho	45.5%	41.5%

**Tabla 42. Comparación chicos vs chicas, grupos de edad y cursos escolares en la puntuación otorgada en el Cuestionario de opiniones acerca del taller LMA<sup>16</sup>**

	Puntuación media del grupo	Puntuación Máxima	Diferencia de medias	Valor T	Probabilidad
Comparación chicos y chicas	Chicos= 25.46 Chicas= 27.64	32	2.18	10.72	0.000*
Comparación grupos de edad: 13-15 años vs 16-19 años	13-15 años= 27.18 16-19 años= 26.42	32	0.76	3.82	0.000*
Comparación 3º y 4º ESO	3º ESO= 27.98 4º ESO= 26.72	32	1.25	2.63	0.008*
Comparación 4º ESO y 1º Bachiller	4º ESO= 26.72 1º Bachiller= 25.42	32	1.29	1.60	0.108
Comparación 3º ESO y 1º Bachiller	3º ES =27.98 1º Bachiller= 25.42	32	2.55	3.22	0.002*
Muestra global	26.76	32			

Finalmente, en cuanto a la valoración cuantitativa, en la tabla 43 se presenta la correlación o asociación existente entre el nivel de conocimientos sobre violencia de pareja alcanzado y la valoración global que se ha hecho del taller LMA. La relación es positiva, es decir, conforme se gana en conocimientos también la valoración es más favorable, sin embargo, la asociación es débil y no ha resultado significativa.

**Tabla 43. Correlaciones entre la puntuación global en el Cuestionario de opiniones acerca del taller LMA y la puntuación total en el Cuestionario de evaluación de conocimientos del taller LMA**

	Puntuación global en valoración del taller
Puntuación total en conocimientos	0.045

<sup>16</sup> No resulta posible llevar a cabo una comparación de medias entre cada uno de los ítems de opinión, dado que no existe una homogeneidad en las escalas de respuesta. Ahora bien, si no tenemos en cuenta al alumnado que no se ha leído alguno de los componentes del taller o no ha hecho las actividades propuestas, sí es posible realizar una comparación de medias entre los ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 10. El sumatorio y posterior media de estos ítems nos dará una puntuación global de opinión. Tan sólo quedarán fuera de la opinión el ítem 1 relativo a la duración que le hubiera agradado del taller y el ítem 9 relativo a su opinión respecto a si considera que la implicación en el taller ha sido diferente según el sexo del alumnado.

A continuación exponemos algunos de los comentarios que el alumnado ha realizado en el espacio en blanco que se le facilitaba en el *Cuestionario de opiniones acerca del taller La Máscara del Amor*, y que nos facilita información cualitativa acerca del mismo.

**Tabla 44. Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller La Máscara del Amor: Información Cualitativa**

❖	“Ha sido un taller interesante porque es diferente a todo lo que habíamos hecho antes en clase. Además nos puede ayudar mucho en el futuro” (chica de 4º de la ESO, IES Ribarroja, Valencia)
❖	“A mí en especial me ha aportado mucho este taller: he comprendido que por más que queramos a alguien no podremos cambiar a quienes fingen querernos. Espero que nunca me pase, y si es así, que pueda admitir que él no cambiará” (chica de 4º de la ESO, Escuelas de Artesanos, Valencia)
❖	“Me ha gustado mucho el taller porque muchos de los temas eran desconocidos para mí o estaba mal informado” (chico de 3º de la ESO, IES Ravatxol, Valencia)
❖	“Es importante que trabajemos este tema porque casi cada día muere alguna mujer a manos de su pareja” (chico de 4º de la ESO, IES Teror, Gran Canaria)
❖	“El taller me ha encantado, estoy seguro de que antes de mantener una relación conoceré bien a la persona, tendré en cuenta mi intuición y a las ‘señales de alerta’. Creo que este taller tendría que impartirse en todos los centros para poder prevenir” (chica de 3º de la ESO, IES Valle Guerra, Tenerife)
❖	“He aprendido que si alguien te maltrata no te quiere, aunque trate de justificarse o te diga que te quiere” (chico de 4º de la ESO, IES Tijarafe, La Palma)
❖	“Que se hagan más talleres como estos, ya que a los jóvenes nos ayudan mucho a ver la realidad, y a afrontar las cosas de la vida. Si las mujeres maltratadas hubiesen asistido a este taller, hubieran aprendido a estar alertas y se hubiese evitado el maltrato” (chica de 4º de la ESO, Valle Guerra, Tenerife)
❖	“La forma de impartir el taller me parece muy positiva, aquí se nos motiva a expresar lo que pensamos para razonar lo que decimos y aclarar dudas” (chico de 3º de la ESO, IES Villalba Hervás, Tenerife)
❖	“El taller me ha encantado. Nunca me había interesado este tema hasta que llegaste tú. Me has ayudado un montón. En algunos temas me sentía tan identificada... Ahora soy consciente de los problemas que pueden presentarse en una pareja y si alguna vez me pasa sabré detectarlo a tiempo” (chica de 4º de la ESO, IES Ravatxol, Valencia)

#### **7.4.5. Evaluación final: profesorado, monitores y monitoras del programa La Máscara del Amor**

En la tabla 45 se presenta la puntuación media otorgada por el profesorado de apoyo y monitores encargados de implementar el programa, en total 315 a lo largo de los diferentes

años de implementación. El rango posible de puntuaciones oscila entre 1 y 5 (donde 1 significa “muy inadecuado” o “muy negativo”, y 5 “muy adecuado” o “muy positivo”). Prácticamente la totalidad de las puntuaciones oscila entre las dos más favorables. La puntuación media global es de 4.40, siendo 5 la puntuación máxima a obtener.

Asimismo, de media, las puntuaciones se encontraban entre 4.12 y 4.73: la menos valorada en comparación con el resto, ha sido la adecuación del programa a la etapa evolutiva o grado de desarrollo y conocimientos del alumnado, y la mejor valorada la idoneidad del programa para ser incluido en las actividades generales de un centro escolar.

Se ha de destacar por su importancia la puntuación tan elevada que presentan los dos ítems que resumen la satisfacción con el programa (la valoración conjunta del taller como experiencia docente y como instrumento de prevención).

**Tabla 45. Evaluación final: profesorado, monitores y monitoras del programa LMA:  
Información Cuantitativa**

	<b>Media rango (1-5)</b>
<b>Valoración de la novela “el infierno de Marta” como material de concienciación e interés</b>	4.49
<b>Valoración de la novela “el infierno de Marta” como material didáctico</b>	4.38
<b>El manual de conocimientos del profesorado</b>	4.37
<b>El manual práctico del profesorado</b>	4.25
<b>El cuaderno del alumnado</b>	4.37
<b>La inclusión del taller LMA como un programa habitual dentro de las actividades del IES</b>	4.73
<b>Valoración del taller en su adecuación a los intereses y necesidades del alumnado</b>	4.32
<b>Valoración del taller en su adecuación al grado de desarrollo y conocimientos del alumnado</b>	4.12
<b>Valoración conjunta del taller como experiencia docente</b>	4.40
<b>Valoración conjunta del taller como instrumento de prevención</b>	4.64
<b>GLOBAL</b>	<b>4.40</b>

Finalmente, en cuanto a información cualitativa, se llevó a cabo un análisis de contenido de cada una de las preguntas abiertas que se les formularon a los encargados de implementar el programa. Los resultados se presentan en la tabla 46.

**Tabla 46. Evaluación final: profesorado, monitores y monitoras del programa LMA: Información Cualitativa<sup>17</sup>**

<b>Principales dificultades en cuanto a...</b>	
<b>Aspectos externos u organizativos</b>	<b>Aspectos inherentes del programa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ninguna dificultad (39.53%)</li> <li>- Selección del alumnado según criterios de maduración y disciplina (25.58%)</li> <li>- Dificultad en la asignación de un horario para el taller (18.60%)</li> <li>- Falta de recursos desde el centro (retroproyector, cañón, etc.), (18.6%)</li> <li>- Necesidad de informar sobre el taller y concretar todos los aspectos organizativos desde el comienzo del curso escolar (duración, horario, ubicación física, etc.), (6.97%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ninguna dificultad (32.55%)</li> <li>- Escasa duración del taller (25.58%)</li> <li>- Algunas actividades resultan repetitivas y monótonas (16.27%)</li> <li>- Necesidad de hacer uso de otros recursos (11.62%)</li> <li>- Excesivos contenidos teóricos y en algunas ocasiones inadecuados al nivel madurativo del alumnado (9.30%)</li> <li>- Excesivo número de actividades (4.65%)</li> <li>- Necesario incorporar más casos reales de adolescentes víctimas de violencia de pareja (2.32%)</li> </ul>

<b>¿Consideras más adecuado impartir este taller en secundaria o en 1º bachillerato</b>		
<b>Secundaria (60.46%)</b>	<b>1º Bachillerato (30.23%)</b>	<b>Ambos (9.31%)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “A esa edad comienzan ya a tener sus primeras relaciones de pareja”; “De ese modo el taller se implementa en aquel alumnado que no continúe con sus estudios”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “El taller estaba más adaptado a las características evolutivas y psicológicas de este alumnado, el de secundaria es todavía muy inmaduro”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “En ambos, con las adaptaciones necesarias”</li> </ul>

<b>Si tuvieras que describir lo que resulta más atractivo y eficaz del taller como experiencia de trabajo con el alumnado dirías que es...</b>
<p><b>Los objetivos que consigue:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La importancia de los temas trabajados (6.97%)</li> <li>• El taller trabaja por promover las relaciones saludables, dotándoles con un rol activo y responsable en sus relaciones, va más allá de la prevención de la violencia en la pareja (6.97%)</li> <li>• El taller les dota con recursos para detectar a tiempo una relación de abuso, sin restar encanto al amor (2.32%)</li> </ul>

<sup>17</sup> Con las distintas aportaciones se ha llevado a cabo un análisis de contenidos. Los porcentajes de cada pregunta no suman 100%, sino que lo exceden dado que pueden aportar varias respuestas y todas ellas son contabilizadas.

- El taller les dota con un conocimiento práctico extrapolable a su vida (2.32%)
- El programa les sensibiliza acerca del problema de la violencia en la pareja y les hace tomar conciencia de la posibilidad de convertirse en víctimas (2.32%)
- El cambio de actitud que el taller provoca respecto a la violencia en la pareja: cambio en prejuicios, creencias, estereotipos y capacidad para reducir el efecto de normalización de la violencia (6.97%)

#### **La metodología:**

- Está dotado con una metodología altamente eficaz (2.32%)
- Muy dinámica (6.97%)
- Novedosa (2.32%)
- El programa es eficaz con el alumnado más reticente a materiales curriculares tradicionales (2.32%)
- Tiene una gran capacidad de enganche del alumnado (4.65%)

#### **Técnicas utilizadas:**

- El debate (4.65%)
- El juego de roles (4.65%)
- El corto “amores que matan” (18.60%)
- Los casos reales sobre adolescentes (4.65%)
- La novela “el infierno de Marta” (4.65%)

#### **Contenidos:**

- El programa está adaptado a la realidad del adolescente (11.62%)
- La sesión de los celos (4.65%)
- La sesión del enamoramiento y el amor (4.65%)
- La sesión la intuición (2.32%)
- La sesión los mitos del amor (2.32%)
- Las sesiones sobre el abuso psicológico, hacen hincapié en la violencia más sutil de carácter psicológico (4.65%)

#### **Favorece la promoción de relaciones saludables e igualitarias:**

- Favorece la autorrevelación de experiencias personales sobre las que antes les costaba hablar, la expresión de emociones y sentimientos, y el diálogo (34.88%)
- Favorece la revelación de experiencias personales a los monitores (identificación de casos de abuso), (9.30%)
- Favorece el autoconocimiento, la introspección y la reflexión sobre sus propias relaciones de pareja (9.30%)
- Favorece la cohesión grupal y mejora las relaciones profesorado-alumnado (2.32%)

**Si tuvieras que indicar aquellos aspectos que modificarías de manera más urgente del taller dirías que son...**

### **Formación a los monitores:**

- Dotar con una formación todavía más extensa en el tiempo a los monitores (6.97%)

### **Monitores:**

- Hacer uso del profesorado como monitores del taller y no recurrir a personal externo al centro (4.65%)
- Continuidad de los monitores en los mismos centros en próximas ediciones (2.32%)
- No contar con profesorado de apoyo presente durante las sesiones porque inhibe la expresión del alumnado (2.32%)

### **Momento temporal de implementación:**

- Implementar el taller en el primer trimestre puesto que las festividades son menos (4.65%)
- Concentrar el taller en un mes y medio (4.65%)

### **Duración del taller:**

- Mayor duración del taller para contar con más tiempo de discusión (16.27%)
- Flexibilizar las sesiones, otorgando mayor duración al tema de los celos y del autoconocimiento, y menos a otras sesiones (9.30%)

### **Contenidos:**

- Hacer una selección de los contenidos ya que hay un exceso, para agilizar las sesiones (9.30%)
- Incorporar una sesión sobre la desigualdad de género (4.65%)
- Adaptar ciertos contenidos al nivel madurativo (emocional e intelectual) del alumnado de 4º de la ESO (4.65%)
- Incluir el abuso económico como otra forma de violencia en la pareja (2.32%)
- Añadir una sesión sobre sexualidad (2.32%)
- Menor extensión de la sesión de asertividad (2.32%)
- Ampliar la sesión de los celos (2.32%)

### **Actividades:**

- Hacer uso de otros recursos (más medios audiovisuales, más ilustraciones, teatro, carteles, jornadas de intercambio con otros centros, más juegos de roles...), (23.25%)
- Cortos con protagonistas adolescentes (4.65%)
- Menor número de actividades por sesión (2.32%)

### **Manual de conocimientos del profesorado:**

- Ampliar los capítulos con más información (4.65%)

### **Lecturas complementarias:**

- Mayor número de lecturas complementarias sobre casos reales de adolescentes chicos (6.97%)
- Lecturas complementarias más cortas (6.97%)



## 7.5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En un primer momento se analizaron las propiedades psicométricas de los dos instrumentos creados ex profeso para esta investigación. Para ello se recurrió a estrategias clásicas como el coeficiente alfa de Cronbach para la consistencia interna y el Análisis de Componentes Principales (ACP) para identificar la estructura latente. En lo que respecta al *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes* (tablas 23.1, 23.2, 23.3 y figura 10) se obtuvo una fiabilidad de la medida de 0.824 (Alpha de Cronbach). Este estadístico tan sólo aumentaría si eliminásemos el ítem 9 pasando a ser 0.827, pero la pérdida de este ítem supondría un fuerte coste teórico y el aumento como vemos no sería significativo. Respecto a la estructura de este instrumento el análisis de componentes principales sugiere la existencia de dos factores básicos, presentando ambos un porcentaje de varianza explicada total de 45.14%. Si atendemos a las saturaciones de cada ítem en los mencionados componentes observamos que el ítem 12 relativo al abuso sexual satura por debajo de .40 (en concreto 0.39); a pesar de este resultado hemos optado por mantenerlo y no eliminarlo, tal y como sugieren algunos autores refiriéndose a ítems que saturan por debajo de 0.3 o por debajo de 0.4 (por ejemplo Matas, 2004), dada su relevancia teórica al ser el único ítem que evalúa el abuso sexual. Asimismo, el valor del alfa de Cronbach no aumentaría si se eliminase este elemento, en concreto obtendría un valor de 0.818.

Cada uno de los dos componentes (tabla 23.2 y 23.3) fue denominado en relación al significado de los ítems que lo componen, y ambos están formados por siete ítems. El primer componente presenta un porcentaje de varianza explicada del 33.55% asociado al abuso físico (se incluye, entre otros, arrojar objetos, pegar puñetazos, dar patadas, abofetear, empujar y forzar a tener relaciones sexuales). Se observa que las saturaciones de los ítems en el componente son altas, a excepción del mencionado ítem 12 relativo al abuso sexual. En concreto, se sitúan entre 0.49 y 0.79.

El segundo componente presenta un porcentaje de varianza explicada del 11.58% se asocia al abuso psicológico como insultar, humillar, celos patológicos, control psicológico de las amistades, de la ropa o lugares donde ir, y tener que ceder en los derechos personales. Se observa que las saturaciones de los ítems en el componente son altas, situándose entre 0.49 y 0.73.

Podemos afirmar que los ítems miden un mismo constructo, es decir, el abuso, y que se trata de un instrumento válido y fiable para analizar la prevalencia de los malos tratos físicos y psíquicos en las relaciones de pareja entre adolescentes.

En lo que respecta al *Cuestionario de evaluación de conocimientos del taller La Máscara del Amor* (tablas 28.1, 28.2, 28.3 y figura 11) se obtuvo una fiabilidad de la medida de 0.809 (Alpha de Cronbach), garantizando así la consistencia interna del instrumento. Este

estadístico aumentaría a 0.812 si eliminásemos el ítem 2, a 0.811 si fueran los ítems 9 y 11, a 0.816 si quitásemos el ítem 10, y finalmente a 0.814 si los eliminados fuesen los ítems 40 y 41. La pérdida de estos ítems supondría, no obstante, un fuerte coste teórico y el aumento tampoco es significativo respecto al que ya presenta. En cuanto a la estructura de este instrumento el análisis de componentes principales sugiere la existencia de trece factores básicos con un porcentaje de varianza explicada total de 51.12%. Si atendemos a las saturaciones de cada ítem en los mencionados componentes observamos que todos los ítems saturan por encima de .30, lo que implica su mantenimiento. Asimismo, el valor del Alpha de Cronbach no aumentaría si se eliminasen los elementos con menor saturación, al contrario, disminuiría pasando de 0.809 a 0.781.

Cada uno de los trece componentes (tabla 28.3 y figura 11) ha sido denominado en relación al significado de los ítems que lo componen.

El primer componente, denominado *conocimiento y actitud sobre los mitos del amor romántico*, está formado por nueve ítems (ítem 28, 32, 4, 18, 15, 3, 19, 37 y 27) con cargas factoriales que oscilan entre 0.584 y 0.302. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 13.52%.

El segundo componente, denominado *conocimiento y actitud sobre el perfil de la víctima y la progresión de la violencia de pareja*, está formado por cinco ítems (ítem 36, 31, 29, 34 y 35) con cargas factoriales que oscilan entre 0.712 y 0.458. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 5.90%.

El tercer componente, denominado *conocimiento y actitud sobre la violencia de pareja*, está formado por dos ítems (ítem 33 y 38) con cargas factoriales en ambos casos de 0.944. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 3.83%.

El cuarto componente, denominado *conocimiento y actitud sobre los agresores*, está formado por cinco ítems (ítem 16, 1, 13, 30 y 24) con cargas factoriales entre 0.633 y 0.302. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 3.44%.

El quinto componente, denominado *conocimiento y actitud sobre la incompatibilidad entre el amor y la violencia*, está formado por tres ítems (ítem 21, 22 y 7) con cargas factoriales que oscilan entre 0.753 y 0.338. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 3.36%.

El sexto componente, denominado *conocimiento y actitud sobre los estilos de comunicación que definen a una relación de pareja saludable*, está formado por cuatro ítems (ítem 39, 42, 40 y 41) con cargas factoriales que oscilan entre 0.754 y 0.325. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.90%.

El séptimo componente, denominado *conocimiento y actitud sobre los indicadores tempranos de una relación de abuso*, está formado por dos ítems (ítem 20 y 17) con cargas

factoriales de 0.625 y 0.575, respectivamente. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.87%.

El octavo componente, denominado *conocimiento sobre los factores que dificultan abandonar una relación de abuso y actitud hacia ésta*, está formado por tres ítems (ítem 23, 25 y 26) con cargas factoriales que oscilan entre 0.623 y 0.411. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.81%.

El noveno componente, denominado *conocimiento y actitud sobre las tipologías de abuso*, está formado por dos ítems (ítem 5 y 10) presentando cargas factoriales opuestas de 0.470 y -0.695. En futuras implementaciones se estudiará el comportamiento del ítem 10, el cual presenta una carga negativa y se modificará en su caso. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.64%.

El décimo componente, denominado *conocimiento y actitud sobre las consecuencias de la violencia de pareja*, está formado por dos ítems (ítem 11 y 9) con cargas factoriales de 0.742 y 0.643. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.53%.

El decimoprimer componente, denominado *conocimiento y actitud sobre la intuición y el agresor dependiente*, está formado por dos ítems (ítem 6 y 14) con cargas factoriales de 0.712 y 0.379. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.46%.

El decimosegundo componente, denominado *conocimiento y actitud sobre el acoso y el abuso sexual*, está formado por dos ítems (ítem 8 y 12) con cargas factoriales de 0.835 y 0.430. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.42%.

Y el decimotercer componente, denominado *conocimiento y actitud sobre el enamoramiento y el amor*, se compone de un único ítem (ítem 2) con una carga factorial de 0.745. Este factor presenta un porcentaje de varianza explicada de 2.38%.

Podemos afirmar que los ítems miden un mismo constructo, es decir, los conocimientos y actitudes respecto a la violencia de pareja, y que se trata de un instrumento válido y fiable para analizar los conocimientos alcanzados y las actitudes de nuestro alumnado respecto a la violencia de pareja y respecto a las relaciones de pareja entre chicos y chicas de su edad.

Una vez analizadas las propiedades psicométricas de los mencionados instrumentos podemos concluir acerca de la bondad que presentan y determinar que la hipótesis 1 ha quedado satisfecha a excepción del criterio relativo a la estructura factorial de tres componentes a obtener en el *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes* en la que se han obtenido dos componentes (abuso físico y psicológico) y donde el abuso sexual ha saturado 0.39 en abuso físico. Estos datos sugieren la necesidad de ampliar el cuestionario con ítems que evalúen mejor esta tipología de abuso. Por el contrario, la hipótesis 1 sí se ha visto cumplida en cuanto a que el alfa de Cronbach de ambos instrumentos ha sido superior a 0.70, y que la estructura factorial del *Cuestionario de evaluación de conocimientos*

acerca del taller *La Máscara del Amor* nos ha devuelto unos componentes parejos a las unidades didácticas planteadas en el programa.

Respecto a la prevalencia de abuso, medida a través del *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja*, entre los adolescentes que forman parte de esta investigación (un total de 2454 alumnos de 3º y 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, procedentes de 95 institutos del archipiélago canario, la ciudad de Valencia y pueblos de alrededor, y la ciudad de Teruel) hemos visto en la tabla 24 que el abuso psicológico es el que presenta porcentajes de prevalencia más altos en el contexto de una relación afectiva entre el alumnado, destacando especialmente el referido al control psicológico, acoso y celos patológicos (ítem 9) y el relativo a tener que ceder en los derechos personales de uno (ítem 13) con porcentajes de 36.9% y 21.7%, respectivamente. Se ha de destacar que un 9.1% de la muestra global y en concreto un 10.6% de las chicas ha sufrido en más de dos ocasiones el control psicológico, dato semejante al hallado por el estudio nacional representativo con un 7% de chicas que verbalizó haberse sentido controlada por sus parejas con frecuencia (Díaz-Aguado, 2011). El resto de abusos psicológicos de mayor a menor prevalencia son sufrir la prohibición de salir con determinadas amistades o el aislamiento (ítem 10), sufrir los insultos (ítem 1), las humillaciones (ítem 5) y finalmente, sufrir la prohibición de ponerse determinada ropa, acudir a ciertos lugares o hacer determinadas cosas (ítem 14), con porcentajes de 13%, 12.2%, 10.6%, y 9.8%, respectivamente.

Asimismo, el abuso físico de “menor gravedad” como el abofetear (ítem 4) y empujar (ítem 7) presenta porcentajes menores pero todavía significativos, un 6.7% y un 8%, respectivamente. Finalmente, el abuso sexual (ítem 12) y el físico de gravedad (ítems 2, 3 y 8) presentan los porcentajes de prevalencia más bajos, 4.6%, 2.9%, 3.4%, y 2.4%, respectivamente. A pesar de que se trata de porcentajes que no alcanzan al 5% del alumnado no podemos olvidar que estamos hablando de abusos de gravedad en relaciones de pareja incipientes y con población general que no es de riesgo, lo que en definitiva justifica más todavía una intervención temprana a estas edades.

Este mismo patrón de resultados se observa cuando analizamos por separado sexos, grupos de edad y cursos (tablas 24, 25 y 26). Además, estos resultados han sido congruentes con lo hallado por la mayoría de los estudios revisados, tanto nacionales como internacionales, durante el primer capítulo de esta tesis doctoral (por ejemplo, Halpern y cols, 2001; Díaz-Aguado, 2010; James y cols., 2000; Sears y cols, 2006). Así por ejemplo, sus tasas de prevalencia de abuso físico oscilan entre 0.1-12%, y las de psicológico en torno a un 20-30%; resultados parejos a los obtenidos en esta investigación.

En cuanto al análisis por sexos (tabla 24) hallamos porcentajes semejantes, si bien se encuentran diferencias en función de la tipología de abuso. Los chicos sufren significativamente más que las chicas en sus relaciones el tener que ceder en los derechos

personales de uno (ítem 13: 27.3% vs 17.2%); este resultado ha sido hallado anteriormente por autores como Jackson y cols (2000) quienes argumentaron que en algunos casos las chicas utilizan la amenaza de finalizar con la relación de pareja como una estrategia de manipulación si sus parejas no acceden a sus peticiones. También los chicos son más proclives a sufrir diferentes manifestaciones de abuso físico, tanto de menor como de mayor gravedad, como son los bofetones (ítem 4: 10.1% vs 3.8%), las patadas (ítem 3: 4.7% vs 2.4%), el arrojar algún objeto con la intención de hacer daño (ítem 2: 4% vs 2%), y finalmente, el pegarle con los puños o algún objeto (ítem 8: 3.3% vs 1.6%). Resultado coherente con lo hallado por algunos estudios expuestos en el capítulo 1 (Bergman, 1992; Molidor, 1995 citados en Sears, y cols, 2006; Halpern y cols, 2001; Jelz y cols. 1996; Stets y Henderson, 1991; Foshee, 1996; Spencer y Bryant, 2000; Wolfe y cols, 2001, etc.). La explicación que aportamos a este hallazgo es que la violencia ejercida por la chica no es entendida como tal por su pareja, sino más bien interpretada en el contexto de un juego o como una expresión de un fuerte carácter, pero ajena a cualquier tipo de intencionalidad de dañar. Esto se ve apoyado por el hecho de que la complejidad de la chica se valora como menos capacitada para provocar un daño, y en este sentido, la chica puede ver reforzada su conducta de violencia física hacia su pareja.

Por su parte, las chicas sufren más diferentes manifestaciones de abuso psicológico del tipo intimidaciones (ítem 11: 17.3% vs 11.9%), insultos (ítem 1: 14.3% vs 9.9%), humillaciones (ítem 5: 11.9% vs 9.1%), control de las amistades (ítem 10: 11.9% vs 10.4%), y control en su conducta, lugares donde ir y ropa que llevar (ítem 12: 11.4% vs 7.9%). En los diversos estudios de prevalencia analizados en el capítulo 1 encontramos que no existían diferencias tan marcadas entre chicos y chicas en lo que a victimización de abuso psíquico se refiere, si bien en aquellos autores que sí diferenciaban entre tipologías de abuso psíquico, al igual que se ha hecho en esta tesis doctoral, hallaban dichas diferencias, encontrando por ejemplo que las chicas sufrían más los insultos y las humillaciones en público o específicamente delante de sus amistades (Halpern y cols, 2001). La explicación que aportamos a este hallazgo es que la educación diferencial entre sexos sigue presente actualmente dificultando a los chicos la expresión de las emociones negativas como la ira, lo que propicia el uso de la intimidación como una estrategia de afrontamiento caracterizada por el desplazamiento de esa ira. Y por su parte, las chicas con una educación emocional basada en la complementariedad de la pareja y en la sumisión e identificación con ésta, alejada de la expresión de la propia identidad e independencia, se convierte en un caldo de cultivo para tolerar formas de abuso psicológico caracterizadas por el control, ya bien sea de la vestimenta, de las relaciones sociales, o del comportamiento.

Finalmente, no se hallan diferencias estadísticamente significativas entre sexos en los celos patológicos, en las amenazas con dañar, y curiosamente y a diferencia de otros estudios

(Bennet y Fineran, 1998, Foshee, 1996; Molidor y Tolman, 1998), tampoco se hallan en el abuso sexual. A tenor de los resultados encontrados en el ítem de abuso sexual, respecto a su limitada capacidad para medir el mencionado abuso (saturación de 0.398), no consideramos adecuado dar posibles explicaciones a dicho resultado porque creemos que es más apropiado esperar a próximas mejoras del instrumento en relación a esta tipología de abuso y comprobar si arrojaría resultados diferentes y más coherentes con lo hallado por otros estudios.

En cuanto al análisis de la prevalencia de abuso atendiendo a las diferencias entre cursos escolares (tabla 25) observamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre 3º y 4º de la ESO, siendo más prevalentes los abusos en el curso de mayor edad. En concreto, ciertas manifestaciones de abusos psicológicos como ceder en los derechos personales de uno (ítem 13: 22.5% vs 11%), los insultos (ítem 1: 12.9% vs 8.3%), y el control psicológico respecto a la ropa que se pone la pareja, los lugares donde va o su conducta (ítem 14: 10.2% vs 2.4%). Asimismo, las únicas diferencias estadísticamente significativas que se producen entre 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, así como entre 3º de la ESO y 1º de Bachillerato las encontramos en el control de las amistades, siendo éste más elevado en el curso más avanzado.

Como conclusión observamos una tendencia general a aumentar la victimización tanto en abuso físico como en abuso psicológico, especialmente en este último, conforme avanzan de curso escolar, pero sin que este aumento resulte especialmente significativo, tan sólo se hallan algunas diferencias marcadas entre ciertos abusos psicológicos y entre los cursos de 3º y 4º de la ESO.

Cuando atendemos a las diferencias entre grupos de edad (tabla 26) para analizar la prevalencia, observamos diferencias estadísticamente significativas entre prácticamente la totalidad de las manifestaciones de abuso a las que hacen referencia los distintos ítems del cuestionario, siendo más prevalente la victimización de abuso en el grupo de mayor edad. Lo que resulta coherente con lo hallado en la tabla 25 respecto a los cursos académicos y con lo concluido por diversos estudios descritos en el capítulo 1 (Feiring y cols., 2001; Howard y Wang, 2003; Rennison y Welchans, 2000 citado en Noonan y Charles, 2009).

Las diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de edad aparecen en todas las manifestaciones de violencia a excepción del abuso sexual y del abuso físico de gravedad “pegar con los puños o con un objeto” (ítems 12 y 8, respectivamente), ya que si bien son más sufridos por el grupo de mayor edad, la diferencia no resulta estadísticamente significativa.

Al igual que otros autores (Feiring, 1999 citado en Feiring y cols, 2001; Laureen, 1993 citados en Halpern y cols, 2001), consideramos que estos datos se explican por el hecho de que conforme el adolescente crece la probabilidad de tener más relaciones de pareja aumenta, de este modo y progresivamente también aumentan sus experiencias de intimidad, su número de

relaciones y con ellas la probabilidad de dar con una pareja violenta y, por tanto, de exponerse a un abuso.

En cuanto al análisis de prevalencia en función de la comunidad autónoma a la que pertenece el alumnado (tabla 27) observamos que no existe ninguna manifestación de abuso que resulte estadísticamente significativa. Este resultado nos revela que de partida y a pesar de la disparidad de las ubicaciones geográficas en las que se ha implementado el programa, existe una homogeneidad en lo que a experiencias previas de violencia de pareja se refiere.

En cuanto a los datos recabados a partir del *Cuestionario de evaluación de conocimientos del taller La Máscara del Amor*, éstos nos muestran que este cuestionario cumple el propósito de evaluar la eficacia del programa para aumentar los conocimientos del alumnado respecto a la violencia de pareja y modificar actitudes justificadoras del abuso en el contexto de una relación afectiva. Desde el programa LMA se considera (al igual que autores como Tutty, 2002), que la actitud justificadora de la violencia, los conocimientos sobre la violencia de pareja, las habilidades sociales o para el manejo de conflictos, y las creencias en los mitos del amor romántico o expectativas de relación de pareja son correlatos de la violencia de pareja y que, por tanto, está justificado trabajar estas áreas en aras de alcanzar una prevención eficaz, si bien lo deseable sería completar estos datos con el análisis del cambio conductual.

Los resultados están presentados en tres bloques diferenciados dado que el cuestionario mencionado ha sufrido diversas mejoras a lo largo de la *evaluación proceso* llevada a cabo por el profesorado, el alumnado y el propio personal investigador.

Si atendemos las tablas 29 a 33 y los correspondientes gráficos (1, 2 y 3) que les acompañan, los resultados nos desvelan que las hipótesis principales se han visto confirmadas (hipótesis 2, 3, 4, 5 y 6). En concreto, recordemos que las hipótesis formuladas pretendían comprobar si el alumnado del grupo experimental había mejorado en conocimientos sobre la dinámica de una relación violenta y sus posibles estrategias de prevención, así como si se había producido en los adolescentes una modificación de actitudes justificadoras del maltrato.

La primera implementación del taller data del curso 2003-2004, en la que el programa constaba de un total de 33 preguntas tipo test y 4 preguntas cortas con un valor de dos puntos máximos en cada una de ellas, de modo que el rango de puntuaciones posibles oscilaba entre 0-41 puntos. Se comprobó que no existían diferencias significativas en conocimientos de partida (pre-test) entre el grupo experimental y el control, cumpliéndose así la hipótesis 2. El porcentaje de conocimientos con respecto al total con el que partían estaba entre 36.90%-38.12% para el grupo experimental y control, respectivamente. Asimismo, se comprobó que efectivamente, el grupo experimental había mejorado significativamente en conocimientos, alcanzando casi el 50% de los conocimientos totales, cumpliéndose la hipótesis 3. Por el

contrario, y como era de esperar, por no haber pasado por el programa, el grupo control había mejorado ligeramente en la adquisición de conocimientos, pero en absoluto de forma significativa, cumpliéndose así las hipótesis 4 y 5. Finalmente, una segunda medición en otro momento temporal (post-test) nos descubre que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en conocimientos una vez que se ha implementado el programa, cumpliéndose la hipótesis 6. En concreto, hay un porcentaje de diferencia del 11.23% a favor del grupo experimental. En ese momento se planteó que si bien es cierto que el programa había demostrado ser eficaz a la hora de dotar al alumnado de conocimientos específicos y necesarios para la prevención de la violencia en la pareja, nos parecía deseable alcanzar un nivel de aprendizaje mayor, que superase ese 50%, aunque teníamos en cuenta que el nivel de conocimientos del que partían era muy bajo. En ese momento nos planteamos que probablemente una duración mayor de las sesiones o un mayor énfasis en las ideas más relevantes podrían posibilitar alcanzar dicho nivel de aprendizaje en posteriores implementaciones.

La segunda y tercera implementaciones, correspondientes a los cursos 2004-2005 y 2005-2006, se han unificado dado que en ambos momentos temporales se hizo uso del mismo cuestionario de conocimientos acerca del taller LMA, esta vez compuesto de un total de 36 preguntas tipo test con tres alternativas de respuesta. El rango de puntuaciones en esta ocasión oscilaba entre 0-36. Se comprobó que no existían diferencias significativas en conocimientos de partida (pre-test) entre el grupo experimental y el control ( $p=0.057>0.05$ ), cumpliéndose la hipótesis 2. El porcentaje de conocimientos con respecto al total con el que partían estaba en 48.30% y 46.72% para el grupo experimental y control, respectivamente respecto al total. Asimismo, se comprobó que efectivamente, el grupo experimental había mejorado significativamente ( $p=0.000<0.05$ ) en conocimientos, alcanzando casi el 63.66% de los conocimientos totales, cumpliéndose la hipótesis 3. Por el contrario, y como era de esperar, por no haber pasado por el programa, el grupo control había mejorado muy ligeramente en la adquisición de conocimientos, pero en absoluto de forma significativa ( $p=0.170>0.05$ ), cumpliéndose de este modo las hipótesis 4 y 5. Finalmente, una segunda medición en otro momento temporal (post-test) nos descubre que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en conocimientos una vez que se ha implementado el programa. En concreto, hay un porcentaje de diferencia del 16.46% a favor del grupo experimental, cumpliéndose así la sexta hipótesis.

El estudio piloto que había arrancado en el curso 2003-2004 había dado paso a un programa mejorado en cuanto a contenidos, metodología y rigurosidad en la evaluación, dando como resultado una mejora en los resultados de eficacia alcanzados.

La última implementación de la que contamos con evaluación corresponde al curso



2007-2008, momento en el que se había perfeccionado todavía más el programa incorporándole dos unidades nuevas, atendiendo a las necesidades detectadas por el personal investigador y a las demandas explicitadas por los agentes participantes (alumnado y profesorado). Como resultado, el *Cuestionario de evaluación de conocimientos acerca del taller La Máscara del Amor* incluyó seis ítems más con el fin de evaluar las nuevas unidades incorporadas. Ante los resultados de eficacia alcanzados en esta ocasión se decidió prescindir de grupo de comparación y se facilitó la participación de todas las clases de los cursos seleccionados de cada instituto participante. En este sentido, tan sólo contamos con un diseño pretest – postest sin grupo de comparación. De partida (pre-test) el alumnado cuenta con un 58.97% de los conocimientos totales. En una segunda medición (post-test) se hallan diferencias estadísticamente significativas ( $p= 0.000 < 0.05$ ) en el mencionado alumnado una vez implementado el programa, cumpliéndose así la hipótesis 3. En concreto nos encontramos con un porcentaje de diferencia del 15.79%; el alumnado alcanza de media en el momento postest un 74.76% de los conocimientos totales.

Como vemos, en todos los cursos los grupos experimentales, es decir, aquellos que han pasado por el programa, consiguen mejorar de manera estadísticamente significativa en conocimientos y actitudes, en torno a 5.30-6.62 puntos de media, y diferenciarse de manera estadísticamente significativa del grupo que no ha pasado por el taller, con una media de 4.58-5.92 puntos de diferencia entre ambos. En este sentido, podemos concluir que se han cumplido todas las hipótesis de la investigación formuladas y en todos los momentos temporales de implementación.

Otro de nuestros intereses era conocer si ciertas variables sociodemográficas como la edad, el curso escolar y el sexo resultaban relevantes por su posible relación con la variable a medir, en nuestro caso, el nivel de conocimientos y las actitudes respecto a la violencia de pareja. Por ello, en las tablas 30.1, 30.2, 31.1, 31.2, 32.1 y 32.2 se han reflejado la relación existente entre estas variables y el nivel de conocimientos alcanzado por el grupo experimental a lo largo de las sucesivas implementaciones.

Durante la primera implementación en el curso escolar 2003-2004 en el que se llevó a cabo el estudio piloto (tablas 30.1 y 30.2) y en lo que se refiere a la variable sexo, observamos que tanto ellos como ellas obtienen, por separado, un aprendizaje estadísticamente significativo tras la evaluación post-test, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00 < 0.05$ ). Sin embargo, a la hora de estudiar si existen diferencias entre sexos, no las encontramos. Chicos y chicas parten de un nivel de conocimientos en lo que se refiere a relaciones de pareja violentas muy semejante (algo mayor en ellas, como confirman otras investigaciones como la de Tutty, 2002); tanto ellos como ellas aprenden de forma similar, algo más ellos pero sin llegar a ser una diferencia significativa (5.84 puntos vs. 4.87 puntos) y no

tampoco difieren tras el pase del programa. Esto denota que la implicación de unos y otros ha sido la misma. En lo que respecta a la variabilidad en torno a la media (desviación típica) se encuentra entre 2.75 - 4.12 desviaciones para ambos sexos, es decir, puntuaciones más bien concentradas.

En cuanto a los dos grupos de edad y cursos escolares propuestos encontramos, como ya ocurriera con la variable sexo, que cada uno de ellos obtiene un aprendizaje estadísticamente significativo tras la evaluación post-test, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00$ ;  $p=0.002$ ). Sin embargo, a la hora de comparar ambos grupos de edad y cursos en cuanto al nivel de conocimientos alcanzado, tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas ni en el pre-test, ni tras la implementación del programa. El grupo de menor edad (13-15 años) y curso (3º de la ESO) parte de un nivel de conocimientos ligeramente superior (15.41 vs. 15.04; 15.18 vs 15.09), sin embargo la pequeña diferencia entre ambos grupos de edad se diluye al presentar un nivel de aprendizaje muy semejante (5.30 vs. 5.55). Por ello, podemos concluir también que el nivel de implicación de ambos grupos ha sido muy parejo. Sin embargo, en lo que se refiere al curso escolar encontramos que el alumnado de 4º de la ESO ha mostrado un nivel de aprendizaje mayor que el curso anterior (6.05 vs 4.52), aumentando así la distancias entre ambos cursos en el momento postest.

Durante la segunda y tercera implementación en los cursos 2004-2005 y 2005-2006 (tablas 31.1 y 31.2) y en lo que se refiere al sexo, observamos que tanto ellos como ellas obtienen, por separado, un aprendizaje estadísticamente significativo tras la evaluación post-test, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00<0.05$ ). A la hora de valorar si existen diferencias entre sexos las hallamos tanto en la primera como en la segunda medición (pretest y postest). La media de nivel de conocimientos de partida es significativamente más alta para las chicas que para los chicos ( $p=0.001<0.05$ ). Si atendemos a la diferencia de medias podremos apreciar que el nivel de aprendizaje alcanzado tras el pase del programa es ligeramente superior en ellas que en ellos (5.62 puntos vs 5.55 puntos). En la segunda medición (postest) hallamos que la diferencia de medias en conocimiento entre sexos (1.29 puntos) también es estadísticamente significativa ( $p=0.023<0.05$ ) a favor de las chicas.

En cuanto a los dos cursos escolares con los que se ha intervenido encontramos, como ya ocurriera con la variable sexo, que cada uno de ellos obtiene un aprendizaje estadísticamente significativo tras la evaluación post-test, con una probabilidad alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00<0.05$ ). Sin embargo, a la hora de comparar ambos grupos en cuanto al nivel de conocimientos alcanzado, tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas ni en el pre-test ni tras la implementación del programa. El curso inferior (3º de la ESO) parte de un nivel de conocimientos ligeramente superior (19.82 vs. 17.29), sin embargo la diferencia de partida entre ambos grupos se diluye al presentar el curso

superior (4° de la ESO) un nivel de aprovechamiento algo superior al otro curso escolar (5.61 vs. 4.77).

En cuanto a los dos grupos de edad diferenciados encontramos que cada uno de ellos obtiene una mejora estadísticamente significativa en el nivel de conocimientos alcanzado, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00<0.05$ ). A la hora de comparar ambos grupos de edad encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los de menor edad (13-15 años) tanto en el pretest como en el postest. Asimismo, el aprovechamiento del taller también ha sido superior por parte de los más pequeños (6.03 vs 4.81), lo que ha contribuido a aumentar la distancia entre ambos grupos de edad en lo que a nivel de conocimientos se refiere.

Durante la cuarta y última implementación evaluada, correspondiente al curso 2006-2007 (tablas 32.1 y 32.2) y en lo que se refiere al sexo, observamos que chicos y chicas obtienen, por separado, un aprendizaje estadísticamente significativo tras la evaluación post-test, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00$ ). Asimismo, a la hora de valorar si existen diferencias entre sexos las hallamos tanto en la primera como en la segunda medición (pretest y postest). La media de nivel de conocimientos de partida es significativamente más alta para las chicas que para los chicos ( $p=0.000<0.05$ ). Si atendemos a la diferencia de medias podremos apreciar que el nivel de aprendizaje alcanzado tras el pase del programa es ligeramente superior en ellas que en ellos (6.93 puntos vs 6.26 puntos). En la segunda medición (postest) hallamos que la diferencia de medias en conocimiento entre sexos (2.94 puntos) también es estadísticamente significativa ( $p=0.000<0.05$ ) a favor de las chicas.

En cuanto a los dos cursos escolares con los que se ha intervenido encontramos, como ya ocurriera con la variable sexo, que cada uno de ellos obtiene un aprendizaje estadísticamente significativo tras la evaluación post-test, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00<0.05$ ). Asimismo, a la hora de comparar ambos grupos en cuanto al nivel de conocimientos logrado, tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas ni en el pre-test ni tras la implementación del programa. Ambos cursos parten de un nivel de conocimientos parejo, algo superior en el curso inferior (24.79 vs. 24.18), así como un grado de aprovechamiento del taller también prácticamente idéntico si atendemos a la diferencia de medias entre pretest y postest (6.64 y 6.62). Finalmente, tras la implementación del taller nos encontramos con un nivel alcanzado también semejante (31.42 vs 30.82).

En cuanto a los dos grupos de edad diferenciados encontramos que cada uno de ellos obtiene una mejora estadísticamente significativa en lo que se refiere a nivel de conocimientos alcanzado, con una probabilidad muy alejada de lo explicable por azar ( $p=0.00<0.05$ ). A la hora de comparar ambos grupos de edad encontramos que existen diferencias estadísticamente

significativas a favor de los de menor edad (13-15 años) tanto en el pretest como en el postest, especialmente marcadas ya desde el primer momento temporal (25.61 vs 23.22). El aprovechamiento del taller ha sido parejo, hallándose diferencias de medias entre ambos momentos temporales semejantes (6.63 vs 6.60) lo que ha contribuido a mantener la distancia que ya existía antes de comenzar con el programa.

Si analizamos en conjunto los resultados que las sucesivas implementaciones han arrojado en estos últimos años encontramos que existe en las chicas un nivel de partida de conocimientos mayor en lo que se refiere a las relaciones de pareja violenta y una actitud menos tolerante hacia éstas, y a su vez encontramos que ellas difieren de forma significativa en conocimientos en comparación con ellos tras el pase del taller. Parece que la sensibilidad y motivación para captar dichos aprendizajes cuando no son impartidos en clase o de una manera reglada es mayor en las chicas. Sin embargo, se observa que el nivel de aprovechamiento del taller es similar en ambos sexos. Seguramente, el énfasis que este programa y, de manera específica, quienes lo imparten ponen en presentar el taller como un instrumento para chicas y chicos por igual, es la clave de ello. Este resultado es coherente con lo encontrado por diversos programas de prevención de violencia de pareja y que fueron expuestos a lo largo del capítulo IV. Así por ejemplo, Tutty (2002) en su manual recopilatorio sobre diversos programas de prevención de violencia de pareja señalaba que las chicas en comparación con los chicos, presentaban un nivel de conocimientos sobre la violencia de pareja mayor y unas actitudes menos justificadoras de la violencia. Una vez finalizado el programa de prevención se observaba que las chicas alcanzaban los objetivos propuestos mucho más rápidamente que los chicos, así como también se observaba una mayor reducción del ejercicio del abuso emocional y una mayor resistencia a la presión de los iguales en comparación con sus homólogos masculinos.

Asimismo, encontramos que los adolescentes más jóvenes parten de un nivel de conocimientos mayor, suelen hacer un mejor aprovechamiento del programa y acaban éste con un nivel superior al de sus compañeros más mayores. Parece que a esta edad, entre los 13 y 15 años, los adolescentes se muestran más receptivos a este tipo de aprendizajes, especialmente por la inexperiencia en lo que a relaciones se refiere. Sin embargo, el postadolescente se muestra en general más reacio, considerando que ya es conocedor de todo lo necesario y que nada nuevo se le puede aportar en relación a este tema.

Si atendemos a los resultados recabados en anteriores epígrafes a partir del *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja* observamos que los adolescentes más mayores son más proclives a sufrir tasas de victimización superiores y este dato, como hemos dicho, se acompaña con un nivel de conocimientos sobre violencia de pareja más deficitario y una actitud más justificadora del abuso. Parece congruente que presentar un factor de riesgo

como es un nivel de conocimientos limitado respecto a la violencia de pareja, junto con una actitud justificadora del abuso les haga más proclives a sufrir violencia por parte de su pareja. A su vez, el estar sufriendo este tipo de violencia les lleva a normalizarla y a adoptar en base a dicha experiencia un nivel de conocimientos deficitario y una actitud tolerante con dichas formas de abuso, confundiéndolas con amor intenso. No podemos establecer, por tanto, a partir de los datos que exista una relación causal y menos en qué dirección, pero sí podemos establecer una correlación o paralelismo entre ambos resultados.

En esta misma línea, y con la finalidad de explorar la relación entre el nivel de conocimientos y actitudes hacia la violencia y la victimización de abuso se llevó a cabo una correlación bivariada entre ambos (tabla 33). Como vemos existe una tendencia a que aquellos que han sufrido abuso físico y psicológico por parte de su pareja presenten un nivel de conocimientos sobre violencia de pareja más deficitario y una actitud hacia ésta más tolerante. Por el contrario, aquellos que alcanzan o presentan un nivel de conocimientos adecuado sobre relaciones de pareja y violencia son menos proclives a sufrir violencia por parte de su pareja. Sin embargo, podemos hablar de una ligera tendencia, dado que la correlación no resulta estadísticamente significativa

Autores como Vecina y Hébert (2007) corroboran estos datos, estableciendo que el alumnado que presenta altas tasas de victimización requiere de una intervención más intensiva y específica, de modo que los programas de prevención universales resultarían insuficientes para esta población, presentando un nivel de conocimientos inadecuado, incluso aún tras la finalización del taller, si bien sí tendrían una valiosa función de detección y, por consiguiente, de oportunidad de derivación a recursos más especializados. En esta misma línea, durante el capítulo IV se identificaron los principales factores de riesgo de victimización y entre ellos figuraban las creencias en el amor romántico y una actitud justificadora del abuso.

Nuestra pretensión fundamental relativa a comprobar la eficacia del programa LMA se ha visto satisfecha, tal y como hemos expuesto en apartados anteriores. Sin embargo, y a diferencia de otros programas, pretendemos dar un paso más en la evaluación y analizar aquellas habilidades y actitudes que la investigación ha demostrado que favorecen el desarrollo de las relaciones saludables, ya que, no olvidemos, el programa tiene como meta no sólo la prevención de involucrarse en relaciones de pareja caracterizadas por el abuso, sino también la promoción de las relaciones saludables e igualitarias. Esta pretensión supone una mejora respecto a muchas de las evaluaciones llevadas a cabo por los programas de prevención de violencia de pareja. En este sentido, Schewe (2001) ya advertía de que a pesar de que el conocimiento y las habilidades para desarrollar relaciones saludables eran el enfoque de muchos programas, muy pocos evaluaban realmente estos aspectos.

Por ello, se optó por utilizar un instrumento estandarizado que midiese ese tipo de variables. Sin embargo, y a diferencia del cuestionario creado ad-hoc, no formulamos ninguna hipótesis al respecto, sino que de modo exploratorio queríamos comprobar si el programa había provocado algún cambio en este tipo de actitudes y habilidades.

El instrumento estandarizado en cuestión ha sido la *Escala de habilidades sociales* (EHS) de Elena Gismero (2002). Escala que se ha utilizado con el fin de conocer si el programa LMA modifica alguna variable relacionada con las relaciones afectivas satisfactorias y saludables.

La muestra que cumplimentó esta escala está constituida por 641 alumnos (310 del grupo experimental y 331 del grupo control) de las dos primeras implementaciones (curso 2003-2004 y 2005-2006) en las ciudades de Valencia y Teruel (v. tabla 34). El motivo por el que no se pasó esta escala al resto de la muestra, es decir, la perteneciente al archipiélago canario, es que los impulsores de la implementación en esta comunidad insular rechazaron el pase de esta escala al considerar que ya había demasiadas pruebas psicológicas a cumplimentar por el alumnado.

Como vemos, de partida (pretest) no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el grupo experimental y control en ninguno de los factores que componen esta escala. Asimismo, el grupo de intervención experimenta una mejora estadísticamente significativa ( $p=0.000$ ;  $0.040$ ;  $0.022$ ;  $0.023<0.05$ ) en todos los factores una vez implementado el taller. Sin embargo, también el grupo control experimenta dicha mejora en el momento postest en el Factor IV *decir no y cortar interacciones*, en la que a pesar de que la diferencia es de 0.64, una diferencia mucho menor que la alcanzada por el grupo de intervención (1.038), ésta resulta estadísticamente significativa ( $p=0.001<0.005$ ). El grupo control también obtiene diferencias estadísticamente significativas cuando se comparan ambos momentos temporales (pretest y postest) en el Factor V *hacer peticiones*, pero esta vez en el sentido contrario, es decir, se observa un empeoramiento estadísticamente significativo ( $p=0.007<0.005$ ) de las puntuaciones en el momento postest.

Finalmente, tan sólo se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el momento postest para el Factor I *autoexpresión en situaciones sociales* y para la *escala global*. Estos resultados nos indican que el programa LMA favoreció en el alumnado una capacidad para interactuar, para expresarse de forma espontánea y sin ansiedad, tanto en lo referente a opiniones como a sentimientos, y en distintos tipos de situaciones sociales. Algo que resulta coherente atendiendo a la propia metodología del programa. A lo largo de su implementación y mientras se presentan los contenidos, se va trabajando de forma transversal la expresión de opiniones y sentimientos sobre las diversas temáticas. En última instancia, se busca fomentar el autoconocimiento y la

aceptación de uno mismo, que el alumnado indague en sus creencias, valores y preferencias, y sea capaz de expresarlas. Por ello, no resulta sorprendente que este aspecto de las habilidades sociales haya resultado fortalecido.

De manera genérica podemos afirmar que el resto de factores que componen la *Escala de habilidades sociales* también se ha visto fortalecido tras el paso por el taller, no sólo porque el grupo de intervención manifestó mejoras en todos ellos sino también porque se han cumplido todas las hipótesis para la *escala global* que abarca al resto de factores (defensa de los derechos, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones, e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto). No obstante, no podemos afirmar con rigurosidad que el programa haya tenido un impacto significativo ya que, a excepción de la *escala global* y el Factor I de *autoexpresión en situaciones sociales*, el grupo experimental no difirió del grupo control en el post-test, e incluso éste último experimentó una mejora significativa en el Factor IV *decir no y cortar interacciones*, debido a alguna variable no controlada por la investigación.

De la misma manera se ha de tener en cuenta que la última versión mejorada del programa LMA incorpora un último tema sobre habilidades sociales y asertividad. A lo largo de las dos sesiones que ocupa esta temática y a través del role-playing se pretende que el alumnado pueda ser entrenado en habilidades de resolución de conflictos, promover una actitud proactiva en la resolución de problemas, y favorecer la expresión emocional y la defensa de sus derechos asertivos en el contexto de una relación de pareja. Así pues, parece razonable esperar que en la actualidad con estas últimas sesiones incorporadas, si llevásemos a cabo el pase de la *Escala de habilidades sociales*, probablemente las puntuaciones serían todavía mejores.

En la tabla 35 se recogen las puntuaciones medias obtenidas en la *Escala de habilidades sociales* para cada uno de sus factores atendiendo a las variables sociodemográficas sexo, edad y curso escolar, mientras que en la tabla 36 aparecen dichas puntuaciones comparadas entre sexos, cursos escolares y grupos de edad, con el fin de comprobar si alguna de estas variables de control se relaciona con una mayor o menor puntuación en las habilidades sociales.

En lo que se refiere a las diferencias entre sexos observamos que, tanto de partida (pretest) como al finalizar el programa (postest) las puntuaciones son superiores en el caso de los chicos, sin embargo las diferencias entre ambos sexos no pueden ser atribuidas a un mejor aprovechamiento del entrenamiento en habilidades sociales y asertividad facilitado a lo largo del taller, dado que estas diferencias ya existían previamente y además tan sólo se dan en dos factores. En concreto, se obtienen diferencias estadísticamente significativas, tanto en el pretest como en el postest, a favor de los chicos en el Factor II *defensa de los propios derechos*

como consumidor, y a favor de las chicas en el Factor III *expresión de enfado o disconformidad*. La explicación a este hallazgo la encontramos en la socialización diferencial entre sexos en lo que a expresión de derechos asertivos y de enfado y disconformidad se refiere. Los chicos presentan menos dificultades que las chicas a la hora de defender sus derechos en situaciones de consumo ante desconocidos, mientras que las chicas presentan menos dificultades a la hora de expresar enfado o desacuerdo de una manera asertiva. Este último dato resulta coherente con lo hallado en el *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja* en el que encontramos que las chicas sufrían comparativamente más que los chicos la intimidación o desplazamiento de la ira como medio para resolver las frustraciones de su pareja y como estrategia desafortunada para la expresión de emociones negativas. Asimismo, las chicas, comparativamente con ellos, parecen ser educadas en la sumisión y pasividad en las relaciones sociales, adoptando una serie de creencias pasivas relativas a autocalificarse como persona egoísta cuando priorizan sus deseos y necesidades por encima de las de los demás, cuando expresan desacuerdo o cuando rechazan peticiones o demandas.

Algunos autores (Millán, Contreras de la Parra, Franco y Rodríguez, 2001) ya aportaron conclusiones semejantes respecto al porqué de estas diferencias en asertividad entre ambos sexos. En este sentido expusieron que los estereotipos de género o creencias populares sobre los rasgos, roles y actividades que distinguen y caracterizan a chicos y chicas están presentes en la educación y socialización que reciben. Estos estereotipos incluyen rasgos *comunales* o expresivos para las chicas y rasgos instrumentales o *agentes* para los chicos; los primeros o rasgos *comunales* se refieren a reunir grupos y mantener relaciones sociales y se manifiestan en el interés de ser como los demás, en la sensibilidad, emotividad y capacidad de relación interpersonal, mientras que los segundos (los *agentes*), suponen actuar hacia una meta definida, manifestándose como asertividad, independencia, deseo de dirección y autonomía. Así pues, el estereotipo de rol de género femenino señala como características adecuadas para las mujeres diversas conductas que al mismo tiempo son poco valoradas socialmente, tales como la dependencia, la pasividad y el temor.

En lo que se refiere a las diferencias entre grupos de edad (tabla 36) observamos que por lo general, los adolescentes más mayores presentan unas puntuaciones en habilidades sociales más elevadas respecto a los adolescentes más pequeños, aunque ninguna alcanza la suficiente entidad como para resultar estadísticamente significativa. Tan sólo aparece un factor en el que se halla una diferencia significativa a favor del grupo de menor edad (13-15 años) y en el momento pretest: el Factor V *hacer peticiones* ( $p=0.033<0.05$ ). De nuevo, no podemos considerar que las variables de control estudiadas hayan influido en el aprovechamiento de un entrenamiento en habilidades sociales.



En lo que se refiere a las diferencias entre cursos escolares (tabla 36) observamos que tanto de partida (pretest) como al finalizar el programa (postest) las puntuaciones son superiores en el curso más avanzado (4º de la ESO). La comparativa entre cursos de la tabla 36 nos revela que las diferencias en habilidades entre ambos cursos (3º y 4º de la ESO) son estadísticamente significativas para cuatro factores a favor del curso 4º de la ESO: el Factor II *defensa de los propios derechos como consumidor*, el Factor III *expresión de enfado o disconformidad*, el Factor IV *decir no y cortar interacciones*, y finalmente la *Escala global*. Como vemos, estas diferencias ya existían antes de comenzar con el taller, de modo que la edad no influye en que se haga un mejor aprovechamiento del entrenamiento en habilidades sociales recibido. La explicación a este hallazgo la encontramos en que conforme el adolescente va creciendo va encontrándose con mayores oportunidades para entrenarse y adquirir habilidades sociales por modelado de sus compañeros, profesorado, padres y otros agentes sociales.

En la tabla 37 se presentan las correlaciones bivariadas llevadas a cabo entre la puntuación alcanzada en conocimientos y actitudes sobre violencia de pareja y sobre la promoción de relaciones saludables a través del ya mencionado *Cuestionario de evaluación de conocimientos* y los diferentes factores que componen la *Escala de habilidades sociales*. Como vemos, todos los factores presentan una correlación positiva y significativa, aunque suaves si tenemos en cuenta el rango posible de puntuaciones (-1 a +1), a excepción del Factor VI *iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*. Si atendemos a los ítems que componen este factor comprobamos que hacen referencia no tanto al fomento de una relación igualitaria y respetuosa entre sexos, sino más bien a “la toma de iniciativa para entablar una relación (hacer cumplidos, etc.)”. Esto podría explicar su falta de correlación con un mayor conocimiento y una actitud positiva hacia las relaciones de pareja saludables, respetuosas e igualitarias. Destacamos especialmente la correlación encontrada con el Factor I *autoexpresión en situaciones sociales* (0.238\*\*), con el Factor III *expresión de enfado o disconformidad* (0.202\*\*), con el Factor IV *aprender a decir no* (0.181\*\*), y finalmente con la *Escala global* (0.204\*\*).

Estos resultados nos llevan a concluir que existe una asociación o relación entre el nivel de conocimientos alcanzado en violencia de pareja y las habilidades sociales, estableciendo que conforme el conocimiento de nuestro alumnado aumenta y las actitudes hacia la violencia son menos justificadoras, también son mayores sus habilidades en las relaciones sociales y, más concretamente, su asertividad a la hora de defender sus derechos en las relaciones de pareja.

Finalmente, se consideró muy adecuado llevar a cabo en esta investigación una evaluación del grado de satisfacción alcanzado por el alumnado y por parte de los profesionales encargados de su implementación respecto del programa LMA. Numerosos autores destacan la

importancia de este tipo de evaluación (Tutty, 2002). Sin duda, conocer la opinión de los adolescentes con los temas y actividades trabajados nos permitirán adecuarnos a sus necesidades y demandas. Del mismo modo, conocer la valoración de los agentes que implementan el programa posibilitará introducir modificaciones en el mismo que faciliten su diseminación y aplicación en el contexto escolar.

A este respecto en la tabla 38 se presentan los porcentajes globales obtenidos para el total de la muestra experimental a lo largo de las sucesivas implementaciones (n=1738). Los datos fueron extraídos a partir del *Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller La Máscara del Amor*.

En concreto, como podemos observar, los porcentajes de alumnado más elevados los encontramos en las segundas categorías de valoración más favorable (“bastante”; “interesante”; “útiles”), a excepción de los ítems referidos a si se recomendaría el taller a otros centros (ítem 7), si se ha comprendido mejor la violencia de pareja tras pasar por el taller (ítem 8), y el agrado que le ha despertado la lectura de la novela *El infierno de Marta* (ítem 3), a los que la mayoría del alumnado se ubica en la categoría de valoración más favorable (“lo recomendaría mucho” o “me ha parecido muy interesante”). Los resultados parecen elocuentes, ya que si sumamos las dos categorías de valoración más favorables el porcentaje de alumnado que puntúa en ellos oscila del 87.4% al 94.9%, a excepción de la valoración otorgada a la parte de la novela titulada “La máscara del amor”, en la que las categorías más favorables suman un 67.5% porque el porcentaje de los que no se la han leído es bastante significativo (20.7%). Destacan asimismo en porcentaje de agrado las “actividades” y los “temas tratados” a lo largo de las sesiones, con un 94.2% y un 94.9% respectivamente. Podemos concluir que la inmensa mayoría del alumnado otorga una valoración favorable al taller La Máscara del Amor.

En aquellos ítems del cuestionario que no presentan una escala de intervalo sino nominal como el ítem 9 (¿quién crees que se ha implicado más en el taller?), el alumnado ha contestado mayoritariamente lo más deseable al destacar que se han implicado por igual chicas y chicos. Este dato resulta congruente con lo hallado en el *Cuestionario de evaluación de conocimientos del taller La Máscara del Amor* en el que encontrábamos un grado de aprovechamiento del taller semejante entre sexos, si bien ligeramente superior en las chicas. Finalmente, en el ítem 1 de escala nominal (¿crees que el número de sesiones ha sido el suficiente?), predomina la consideración entre el alumnado de que se han dedicado las suficientes horas a esta temática (42.9%).

En cuanto a si existen diferencias en satisfacción con el taller en función del sexo (tabla 39) observamos un patrón semejante al hallado en la muestra global, sin embargo, podemos destacar diferencias entre ambos. En la mitad de los ítems las chicas muestran en su mayoría un mayor agrado de media que los chicos, concentrándose especialmente en la categoría mejor

valorada. En línea con estos resultados y atendiendo a la tabla 42 observamos que las chicas, de media, valoran el taller con 27.64 puntos frente a los 25.46 puntos otorgados por los chicos respecto a los 32 puntos de máxima que presenta el mencionado cuestionario. Si bien ambas puntuaciones son muy elevadas, esta diferencia resulta estadísticamente significativa a favor de las chicas con un probabilidad muy alejada de lo esperable por azar ( $p=0.000<0.05$ ).

Así por ejemplo, en el ítem 3 un 65.4% de las chicas considera que la novela ha sido “muy interesante” frente a un 53.6% de los chicos que la considera “interesante”. De la misma manera, en el ítem 5 un 50.1% de las chicas considera las actividades del taller “muy útiles” frente a un 58.8% de chicos que las considera “útiles”. Asimismo, en el ítem 6 un 54% de las chicas considera los temas trabajados durante el programa “muy interesantes” frente a un 58.9% de los chicos que los considera “interesantes”. Igualmente, en el ítem 8 un 55.7% de las chicas considera que tras haber pasado por este programa ha comprendido “mucho” mejor la violencia de pareja frente a un 46.1% de los chicos que considera haber aprendido “bastante”, y en el ítem 10 un 49% de las chicas considera que se han explicado “muy adecuadamente” los temas, frente a un 50.9% que considera que se han explicado “bastante adecuadamente”. En el resto de ítems chicos y chicas se concentran en la misma categoría de valoración, si bien sigue siendo un poco superior por parte de las chicas. Finalmente, destacamos que lo más valorado para las chicas ha sido la novela *El infierno de Marta* (94.9%) y para los chicos, los temas que se han trabajado a lo largo del programa (90.6%).

En cuanto a si existen diferencias en satisfacción con el taller en función de los cursos escolares en los que se encuentra el alumnado (tabla 40), hallamos que en tres de los ítems del cuestionario el curso inferior (3º de la ESO) presenta categorías de valoración más favorables que el resto de cursos. Así por ejemplo, mientras que en 4º de la ESO y 1º de Bachillerato consideran que se han dedicado suficientes horas al taller (un 42.9% y un 70.4%, respectivamente), en 3º de la ESO a un 56.1% del alumnado le hubiera gustado dedicarle todavía más horas al programa. Asimismo, mientras que 4º de la ESO y 1º de Bachillerato consideran que los temas trabajados a lo largo del taller han sido “interesantes” (51.2% y 66.7%, respectivamente) y los temas han sido explicados de manera “bastante adecuada” (47.9% y 63%, respectivamente), en el curso de 3º de la ESO un 50% lo considera “muy interesantes” y que han sido explicados de manera “muy adecuada”. En esta misma línea, y si atendemos a la tabla 42 observaremos que 3º de la ESO es el curso con una puntuación media de valoración más alta comparativamente con el resto de cursos (27.98 vs 26.72 en 4º de la ESO y 25.42 en 1º de Bachillerato). Dichas diferencias (1.25 puntos con 4º de la ESO y 2.55 con 1º de Bachillerato) han resultado ser estadísticamente significativas, con una probabilidad muy alejada de lo esperable por azar ( $p=0.008$ ;  $p=0.002<0.05$ ); sin embargo, estas diferencias no resultan significativas cuando comparamos 4º de la ESO con 1º de Bachillerato.

Todos los cursos escolares presentan una mayoría de alumnado con una valoración en una de las dos categorías más favorables. La única excepción es la valoración de la novela “El infierno de Marta” y la parte explicativa de ésta llamada “La máscara del amor” donde un 34.5% y un 57.4%, respectivamente, de 3º de la ESO reconocen no habérsela leído, y donde un 66.7% de 1º de Bachillerato considera la parte del libro “La máscara del amor” como “poco interesante”.

Por tanto, si atendemos nuevamente a las tablas 40 y 42 observamos que a pesar de que conforme disminuimos en curso escolar la valoración mejora, el que la valoración más negativa sea un 25.42 puntos de media (en 1º de Bachillerato) este dato realmente supone casi un 80% de valoración positiva respecto del total.

En cuanto a si existen diferencias en satisfacción con el taller en función de la edad (tabla 41) comprobamos que ambos grupos de edad se sitúan en su mayoría en una de las dos categorías de valoración más favorables. Existe coincidencia en todos los ítems o aspectos sobre los que la muestra es preguntada, a excepción del ítem 6 en el que un 53.4% del alumnado de entre 16-19 años considera los temas tratados como “interesantes” mientras que un 48.4% del alumnado de entre 13-15 años los considera “muy interesantes”. Lo más valorado por el grupo de menor edad ha sido la consideración de que este programa les ha servido para comprender mucho mejor la violencia de pareja (un 92.4%) y como consecuencia, que recomendarían mucho o bastante que este taller fuese impartido en otros centros escolares (un 89%). Por su parte, lo más valorado por el grupo de mayor edad ha sido la consideración de las actividades como útiles (un 93.5%) y de los temas trabajados como interesantes o muy interesantes (un 94.1%). En esta misma línea, y si atendemos a la tabla 42 observamos que la media de puntuación en valoración otorgada por los adolescentes más pequeños es significativamente más alta que la de los adolescentes más mayores (27.18 vs 26.42) con una probabilidad muy alejada de lo esperable por azar ( $p=0.000<0.05$ ).

Como conclusión, podemos afirmar que aquellos grupos de alumnado que alcanzan en el postest un mayor nivel de conocimientos y unas actitudes menos tolerantes con el abuso (concretamente, el grupo de chicas y el grupo de edad 13-15 años), son también los que se muestran más satisfechos con el programa, implicándose más en éste y adquiriendo como consecuencia de ello, el desarrollo de aquellos factores protectores que la investigación demuestra están a la base de desarrollar relaciones de pareja saludables.

Con el fin de poner a prueba dicha relación a través de un estadístico que dotara con mayor rigurosidad a esta conclusión, se llevó a cabo una correlación bivariada entre el nivel de conocimientos alcanzado a partir del *Cuestionario de evaluación de conocimientos del taller La Máscara del Amor* y el grado de satisfacción general con el taller del *Cuestionario de opiniones*. En la tabla 43 podemos apreciar que a pesar de que se obtuvo una relación positiva, dicha

asociación no resultó significativa.

El *Cuestionario de opiniones acerca del taller LMA* se completaba con un espacio en blanco para que el alumnado destacase aquellos aspectos que desease comunicarnos, de este modo el cuestionario nos posibilitaba una evaluación tanto cuantitativa como cualitativa. En la tabla 44 se recogen algunas de esas opiniones. Entre ellas se destaca el agrado por la metodología seguida en el taller y la utilidad de ésta (especialmente al considerar que les posibilita un entrenamiento en la expresión de emociones y de opiniones personales), y el conocimiento aportado por el programa en cuanto a ideas como que en el amor no hay cabida para la violencia, o los indicadores tempranos que les ayudarán a escapar a tiempo de una relación de abuso. Finalmente, en sus comentarios también se denota un aumento de la sensibilidad acerca del problema de la violencia de género, un requisito previo para su implicación en este taller.

A tenor de estos resultados podemos concluir que la hipótesis 7, formulada en anteriores epígrafes respecto al criterio de satisfacción en el alumnado que se consideraría aceptable, se ha visto satisfecha, dado que de media la puntuación ha superado con creces la prefijada como criterio de 21. En concreto, ha sido superada tanto en la muestra global (26.76), como en ambos sexos (25.46 para los chicos y 27.64 para las chicas), ambos grupos de edad (27.18 para los más pequeños y 26.42 para los mayores) y en los diferentes cursos participantes (27.98 en 3º de la ESO, 26.72 en 4º de la ESO; y 25.42 en 1º de Bachillerato).

La valoración del taller por parte de los agentes implicados en la implementación del programa se llevó a cabo a partir de la *Evaluación final: profesorado, monitores y monitoras del programa La Máscara del Amor*. En este cuestionario el rango posible de puntuaciones oscila entre 1 y 5 (donde 1 significa “muy inadecuado” o “muy negativo”, y 5 “muy adecuado” o “muy positivo”). Este cuestionario comenzó a aplicarse en la tercera y cuarta implementación, contando con una muestra total de 304 sujetos. Prácticamente la totalidad de las puntuaciones oscila entre las dos más favorables. La puntuación media global es de 4.40, siendo 5 la puntuación máxima a obtener. Asimismo, de media las puntuaciones se encuentran entre 4.12 (la peor valoración: “adecuación del programa a la etapa evolutiva o grado de desarrollo y conocimientos del alumnado”) y 4.73 (la mejor valoración: “inclusión del taller LMA como un programa habitual dentro de las actividades del IES”).

Otros aspectos calificados por los profesionales con muy favorable puntuación acerca del programa han sido la novela *El infierno de Marta*, la “valoración conjunta del taller como experiencia docente” y la “valoración conjunta del taller como instrumento de prevención de la violencia en la pareja”.

Así pues y teniendo en cuenta estos resultados podemos concluir que la hipótesis 8 respecto al criterio de satisfacción que se consideraría aceptable en los profesionales

encargados de implementar el programa, se ha visto satisfecha, dado que de media la puntuación ha superado el criterio establecido de 3 (en concreto, un 4.40 de un máximo de 5).

Finalmente, y en cuanto a la evaluación cualitativa comprendida en el cuestionario anteriormente mencionado (tabla 46) destacamos que, en general, el profesorado considera que *secundaria* es el periodo evolutivo más adecuado para implementar el programa, dado que de este modo se accede a un número de alumnado mayor y más heterogéneo. En relación a los aspectos del programa que modificarían destacan una mayor duración tanto de la formación a los profesionales como del taller, conseguir la implicación de todo el profesorado del centro escolar, y hacer uso de un número mayor de recursos metodológicos. Finalmente, y en cuanto a aquellos aspectos más valorados del taller destacan: el poder del programa como instrumento de prevención; su capacidad para adaptarse a la realidad y necesidades del adolescente; su metodología variada y atractiva para el alumnado favoreciendo el autoconocimiento, la revelación y la cohesión del grupo; y finalmente, el hincapié que el taller pone en el abuso más sufrido por nuestros adolescentes y en los indicadores tempranos de riesgo de violencia en la pareja.

## 7.6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En futuras implementaciones sería adecuado mejorar la estructura factorial del *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes*, ampliando el número de ítems que evalúan el abuso sexual, y abarcando todas las posibles manifestaciones de éste, con especial hincapié en aquéllas que resulten más frecuentes entre esta población (por ejemplo: forzar el contacto físico, los besos, difundir rumores sobre el comportamiento sexual del otro, etcétera). Asimismo, y a pesar de que se ha comprobado que el mencionado cuestionario cuenta con buenas propiedades psicométricas, sería adecuado valorar la validez empírica, comparando los resultados de este test con los obtenidos por otras pruebas lo suficientemente contrastadas como el “Inventario de Conflictos en relaciones de pareja entre adolescentes” (*Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory, CADRI, de Wolfe y cols, 2001*), que está adaptado a población adolescente (Fernández-Fuertes y cols, 2006).

Finalmente, se considera muy conveniente analizar el contexto en que se produce la violencia entre la pareja adolescente, con el fin de dilucidar los patrones de abuso más frecuentes, y comprobar, como ya lo hicieran otras investigaciones, si la *violencia común de pareja* es la más frecuente entre nuestros adolescentes españoles (entre un 43%-72% de la violencia de pareja total según Bookwala y cols., 1992; Henton y cols., 1983; O’Keefe y cols., 1986 citados en Schewe, 2001). Dentro del análisis del contexto sería relevante conocer las motivaciones que los adolescentes consideran que están a la base del ejercicio del abuso por parte de sus parejas (por ejemplo: modelar la conducta del otro, castigarlo, expresar enfado,

ejercer control,...), el significado atribuido al abuso (por ejemplo: contexto lúdico,...), conocer si existió bidireccionalidad en dicho abuso atendiendo a cómo reaccionó la víctima, y finalmente, conocer las consecuencias sobre la salud física y psicológica del adolescente que ha recibido el abuso. En un intento por comenzar a evaluar el contexto y, en concreto, la motivación para el ejercicio del abuso, de manera exploratoria se le preguntó a una clase de 32 alumnos del instituto San José Jesuitas de 4º de la ESO que anotaran las posibles motivaciones de la violencia en la pareja. Aunque no todos cumplimentaron este ejercicio, sí lo hicieron algunas chicas quienes mencionaron que sus parejas cuando ejercieron ese tipo de violencia buscaban imponer su voluntad.

Asimismo, y aunque la mayoría de los programas de prevención de violencia de pareja entre adolescentes hagan uso de un diseño cuasiexperimental de corte transversal (Close, 2005), lo conveniente en próximas evaluaciones sería llevar a cabo un estudio longitudinal con seguimiento anual, en el que el alumnado participante cumplimentase de nuevo el *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja* basándose en el último año, con el fin de analizar el cambio conductual y poder incorporar este dato a los ya recabados sobre conocimientos alcanzados, actitudes y habilidades sociales desarrolladas. Por el momento, como ocurre en la mayoría de los programas, desconocemos si los cambios producidos en conocimientos y actitudes serán duraderos y si, efectivamente, influirán positivamente en su conducta y en definitiva en sus futuras relaciones de pareja. Sería idónea la incorporación del cambio conductual analizándolo a largo plazo, pero sin prescindir de la evaluación a corto plazo de la mejora en conocimientos y actitudes, como así expresan algunos autores (por ejemplo, Tutty, 2002).

Asimismo, y en lo que respecta a la aleatorización en la formación de los grupos experimental y control, sería deseable, siempre que sea posible, una asignación aleatoria del alumnado más que de grupos completos (ej. clases), de este modo aumentaríamos el poder estadístico de la prueba y reduciríamos la dependencia de la muestra, ya que comparten la influencia de pertenecer a un mismo centro (Gottfredson, 1997). Otra posible estrategia, probablemente más eficaz, ya que aumentaría la validez de las hipótesis de investigación, sería optar por un “diseño de cuatro grupos de Solomon” en lugar del “diseño pre-post con grupo control” que es el utilizado. El diseño de Solomon nos permitiría analizar tanto los posibles efectos de la fase pre-test (sensibilización a las pruebas), como las diferencias entre los grupos. Se trata de un diseño en el que la mitad de los grupos recibirían el programa de intervención y la otra no. De los dos grupos que pasarían por el programa sólo uno pasaría por el pre-test, mientras que sólo uno de los dos grupos que no recibirían el taller pasaría por el post-test. De este modo, podríamos estudiar el efecto de interacción entre la medición pre-test y la intervención, así como analizar el efecto de la repetida medición.

También se considera adecuado para futuras implementaciones volver a pasar en la evaluación la *Escala de habilidades sociales* (EHS) de Elena Gismero (2002), ahora que el programa La Máscara del Amor cuenta con una unidad didáctica relativa al entrenamiento en habilidades sociales y asertividad. Creemos que este tipo de entrenamiento junto con la metodología interactiva posibilitará una mejora más acentuada en los factores de la escala EHS. No obstante, todavía consideramos más idóneo utilizar una escala más específica en lo que se refiere a factores de habilidades sociales y asertividad en el contexto de una relación de pareja. Tras una revisión de la bibliografía, el *Cuestionario de Comunicación Afectiva* de Arroyo y Vergara (2000) pudiera ser una alternativa. Este instrumento tiene como objetivo evaluar la comunicación de pareja de los adolescentes (con edades comprendidas entre los 14-18 años y que han tenido o tienen una relación de noviazgo igual o superior a los dos meses), por medio de 30 ítems que contestan a través de una escala numérica de cinco alternativas de respuesta, doce de los cuales puntúan a la inversa. Tras la corrección del cuestionario se valora que la comunicación de la pareja es adecuada cuando aparecen dos habilidades: la habilidad para manifestar afecto positivo y la habilidad para manifestar sentimientos negativos. Asimismo, Rey (2008) llevó a cabo un análisis de la fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados para su estudio, entre los que se encontraba el mencionado cuestionario de comunicación afectiva y la escala de habilidades sociales. En concreto, halló que existían correlaciones estadísticamente significativas entre el Factor I *autoexpresión en situaciones sociales* y la *Escala global* de la Escala de Habilidades Sociales con el *Cuestionario de comunicación afectiva* (.79 y .72) Recordemos que ambos factores fueron los que resultaron estadísticamente significativos tras pasar por el programa, de modo que podemos considerar que el entrenamiento en habilidades sociales y asertividad del programa LMA también puede ser evaluado por este nuevo cuestionario propuesto. En cualquier caso sería necesario validarlo para muestra española y hacer un análisis riguroso de sus ítems, comprobando si se ajustan a lo trabajado en el programa, para así poder captar a través de dicho instrumento cualquier modificación al respecto. A partir de aquí, y una vez que de modo exploratorio hemos comprobado que se observan diferencias estadísticamente significativas en la autoexpresión y en las habilidades sociales en general que pueden ser atribuidas al programa, podríamos formular hipótesis específicas para alcanzar mayor rigurosidad en la evaluación de la promoción de las relaciones saludables de pareja.

Finalmente, atendiendo al modelo ecológico en el que se fundamenta el programa La Máscara del Amor, consideramos muy conveniente que en próximas implementaciones el programa tenga una proyección en la comunidad a través de determinadas actividades a realizar por parte del alumnado (O'Keefe, 2005), así como que busque la implicación de diferentes agentes a través de charlas informativas (por ejemplo, un entrenamiento específico



a los padres del alumnado participante reforzaría lo trabajado con ellos); algo que tan sólo se lleva a cabo en menos de un 50% de los programas existentes (Tutty, 2002).

## CAPÍTULO VIII. RESUMEN Y CONCLUSIONES

A continuación presentamos un resumen de todo lo expuesto y las principales conclusiones extraídas de esta tesis doctoral.

### 8.1. RESUMEN

Diversos estudios nacionales e internacionales han avalado la tesis de que el patrón de abuso más predominante en población general adolescente es la violencia común de pareja. En concreto, entre el 43%-72% de la violencia de pareja total entre parejas adolescentes correspondería a violencia común de pareja (Bookwala y cols., 1992; Henton y cols., 1983; O'Keefe y cols., 1986 citados en Schewe, 2001).

El objeto de intervención del programa La Máscara del Amor es no sólo la violencia común de pareja, sino también la violencia de género en el contexto de una relación amorosa. La primera por su alta prevalencia, y la segunda, por las graves consecuencias y progresión que la caracterizan. Asimismo, queda por descubrir la relación que pueda existir entre ambos patrones de violencia (Macmillan y Gartner, 1999; Johnson y Ferraro, 2000) y, por tanto, la necesidad de abordarlos conjuntamente.

Resultaría de interés que en futuras líneas de investigación se llevase a cabo un análisis exhaustivo del contexto en el que se produce la mencionada y más frecuente violencia común de pareja, con el fin de analizar de manera diferencial entre sexos las motivaciones para el abuso, las significaciones que se le otorga a éste y sus consecuencias. Todo ello con el fin de incorporar al programa LMA además de los componentes comunes, otros de carácter específico según sexo, como recomiendan algunos autores (Schewe, 2001).

Las altas tasas de prevalencia de violencia en la pareja encontradas entre la población adolescente justifican el desarrollo de iniciativas como La Máscara del Amor, especialmente las relativas al abuso psicológico y a lo que la investigación considera indicadores tempranos de una relación de abuso. Dichas tasas han sido también halladas por un estudio llevado a cabo en esta tesis doctoral y que se expondrá en conclusiones posteriores. Dada la heterogeneidad de los estudios que analizan esta temática en lo que respecta a la definición de violencia de pareja, tipo de muestreo, instrumentos de evaluación, y estudio de los implicados, es lógico que los porcentajes sean asimismo heterogéneos, si bien se ha podido obtener un rango, aunque amplio, en las tasas de prevalencia.

Así por ejemplo, y en lo que se refiere a estudios nacionales tan sólo encontramos uno con población general adolescente de carácter representativo, con un total de 11.000 estudiantes, en el que se halló que el 4.96% de las chicas afirmaba haber vivido situaciones de

violencia y un 3.21% de los chicos reconocía haber ejercido situaciones de maltrato hacia su pareja. En España, el resto de estudios con población adolescente son de tipo local con porcentajes de perpetración de abuso que oscilan entre el 7.1%-54.7% para las chicas (González y Santana, 2001) y entre el 7.5%-37.4% para los chicos (González y Santana, 2001; Pozo, 2007), y con porcentajes de victimización del 12% para el abuso psicológico y del 7.7% para el abuso físico en las chicas (Pozo, 2007).

En lo que se refiere a estudios internacionales, en concreto en Estados Unidos, se encuentran algunos estudios con muestra nacional representativa con población adolescente. Entre ellos destacamos el llevado a cabo por el Centro de Control y Prevención de Enfermedades (2006), en el que se señala que el 9.2% ha sido víctima de abuso físico, y el llevado a cabo por Halpern y cols (2001) en el que un 29% ha sufrido abuso psicológico y un 12% físico. Como ya ocurriera con España, los estudios más frecuentes son los estudios locales, los cuales arrojan porcentajes muy amplios de victimización de abuso físico que oscilan de promedio entre el 10% y el 15% para ambos sexos, y de perpetración entre el 5%-53% en las chicas y entre el 4%-39% en los chicos. Los datos recabados respecto a victimización de abuso psicológico oscilan entre el 2%-95% para las chicas, y entre el 1%-97%, para los chicos, y respecto a perpetración encontramos en las chicas tasas que varían entre el 36.5% y el 94%, y en los chicos en torno a un 55%. Finalmente, los datos respecto a victimización de abuso sexual en las chicas oscilan entre el 8%-43% y en los chicos entre el 0.3%-36%, y respecto a perpetración, en las chicas entre un 1.2%-19.5%, y en los chicos entre un 0.3% y un 17%.

Las tasas de prevalencia, anteriormente mencionadas, han sido analizadas en función de diversas variables sociodemográficas como la edad, el sexo, la orientación sexual, el curso escolar, la etnia o si se trata de población general o de riesgo. Las tasas más elevadas de victimización corresponden por lo general a la población de riesgo, con orientación homosexual, y entre los adolescentes de mayor edad. Los resultados no son concluyentes ni para la etnia, en cuyos estudios existen significativas deficiencias metodológicas, ni para la variable sexo, ésta última por la variabilidad de los resultados alcanzados.

Los datos de prevalencia que se han presentado a lo largo de esta tesis doctoral se han hallado a partir de instrumentos variados, algunos estandarizados y otros creados ex profeso. En cuanto a los primeros destacan la “Escala revisada de estrategias de afrontamiento de conflictos” (*Revised Conflict Tactics Scale, CTS-2*) y el “Inventario de Conflictos en relaciones de pareja entre adolescentes” (*Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory, CADRI*), este último adaptado a población adolescente. En cuanto a los segundos, en esta tesis se han creado dos instrumentos para los que se han analizado sus propiedades psicométricas, como

son el “Cuestionario de información sobre relaciones de pareja” y el “Cuestionario de conocimientos acerca del taller La Máscara del Amor”.

En el primero, se obtuvo un índice de fiabilidad de 0.824 (alfa de Cronbach) y se identificó una estructura de dos componentes, abuso físico y abuso psicológico, a partir del análisis de componentes principales con un porcentaje de varianza explicada del 45.14%. Se pudo concluir que se trataba de un instrumento válido y fiable para analizar la prevalencia de los malos tratos físicos y psíquicos en las relaciones de pareja entre nuestro alumnado. A pesar de ello, en futuras líneas de investigación se pretende incorporar nuevos ítems relevantes que evalúen el abuso sexual, dado que éste no ha aparecido como un componente más, sino incluido dentro del abuso físico y con una baja saturación dentro de éste.

En el segundo, se obtuvo un índice de fiabilidad de 0.809 (Alpha de Cronbach) y se identificó una estructura de 13 componentes a partir del análisis de componentes principales con un porcentaje de varianza explicada del 51.12%: (1) conocimiento y actitud sobre los mitos del amor romántico, (2) conocimiento y actitud sobre el perfil de la víctima y la progresión de la violencia de pareja, (3) conocimiento y actitud sobre la violencia de pareja, (4) conocimiento y actitud sobre los agresores, (5) conocimiento y actitud sobre la incompatibilidad entre el amor y la violencia, (6) conocimiento y actitud sobre los estilos de comunicación que definen a una relación de pareja saludable, (7) conocimiento y actitud sobre los indicadores tempranos de una relación de abuso, (8) conocimiento sobre los factores que dificultan abandonar una relación de abuso y actitud hacia ésta, (9) conocimiento y actitud sobre las tipologías de abuso, (10) conocimiento y actitud sobre las consecuencias de la violencia de pareja, (11) conocimiento y actitud sobre la intuición y el agresor dependiente, (12) conocimiento y actitud sobre el acoso y el abuso sexual, y (13) conocimiento y actitud sobre el enamoramiento y el amor. Se pudo concluir que se trataba de un instrumento válido y fiable para analizar los conocimientos y actitudes alcanzados respecto a la violencia de pareja.

Todo programa necesita sustentarse en un modelo teórico. En los programas extranjeros existe una mayor variedad en lo que a la *fundamentación teórica* se refiere, dado que algunos adoptan la perspectiva feminista y otros se basan en modelos psicosociales con un enfoque de género neutro en los que se persigue un entrenamiento en habilidades. Sin embargo, en la práctica totalidad de los programas españoles se adopta la perspectiva feminista, otorgando por consiguiente un papel prioritario a la desigualdad de género en todas sus manifestaciones.

En la actualidad, sin embargo, los modelos que disfrutan de una mayor aceptación son los ecológicos, y el programa La Máscara del Amor se fundamenta en este modelo, atendiendo así a una gran diversidad de factores de riesgo y protectores, relacionales e individuales, de

carácter dinámico y modificable, y sin descuidar el enfoque de género.

La revisión de la literatura ha posibilitado extraer los factores de riesgo con mayor valor predictivo, tanto de perpetración como de victimización de violencia de pareja en el contexto de una relación amorosa entre adolescentes a partir de numerosos estudios con alto rigor metodológico, como son los estudios longitudinales con análisis de regresión y los estudios multivariados.

En cuanto a los primeros hallamos:

- Personalidad agresiva y a la defensiva, y alto nivel de cólera e ira
- Presentar un fuerte deseo de dominio y control a la pareja
- Actitud justificadora del abuso y expectativas de resultados positivos tras la agresión
- Haber sufrido violencia por parte de la pareja
- Haber ejercido violencia a parejas anteriores
- Tener amigos violentos o involucrados en relaciones de abuso
- Ejercer violencia psicológica de tipo acoso, abuso verbal y celos patológicos
- Alto nivel de conflictividad y escasa satisfacción en la relación de pareja
- Abandono temprano de los estudios
- Consumo abusivo de alcohol y otras sustancias.

En cuanto a los segundos hallamos:

- Tristeza, desesperanza y pensamiento suicida
- Tener una actitud justificadora del abuso
- Presentar creencias irracionales sobre el amor con carácter de amor romántico
- Haber ejercido violencia hacia la pareja actual
- Haber sido víctima de violencia por parte de parejas anteriores
- Tener amigas víctimas de violencia por parte de sus parejas (específicamente en las chicas)
- Consumo abusivo de alcohol y otras sustancias
- Conducta antisocial, problemática o delictiva.

Cobran importancia determinados factores relacionales como el ejercicio de abuso como factor de riesgo de sufrirlo, y a su vez, el sufrirlo como factor de riesgo de ejercerlo, de lo que se desprende, como ya afirmáramos anteriormente, que la violencia común de pareja es más bien la norma que la excepción entre la población adolescente. Los amigos como modelos de conducta y como transmisores de actitudes justificadoras del abuso son una influencia de gran peso en la adolescencia por encima de la familiar. Finalmente, determinados estilos de comportamiento desviados (consumo de sustancias y conductas antisociales) les hacen más

proclives a verse involucrados en relaciones abusivas, lo que nos descubre un componente de la violencia de pareja no tan específico, sino más bien ligado a otras formas de violencia.

El programa La Máscara del Amor fue diseñado a partir de algunos de los mencionados factores de riesgo de orden relacional y ajuste psicológico, así como a partir de la revisión llevada a cabo de los programas, extranjeros y españoles, de prevención de violencia de pareja entre adolescentes, de los que se incorporaron los componentes más prometedores.

De los factores de riesgo identificados por la investigación como de mayor poder predictivo se trabajaron específicamente:

- la actitud justificadora de la violencia hacia la pareja
- el ejercicio de la violencia hacia la pareja a través del abordaje del deseo de dominio y control de la pareja
- el desarrollo de la asertividad y de habilidades de gestión de conflictos y sociales
- las creencias sobre el amor romántico, y
- la influencia de las amistades como transmisores de expectativas de relación de pareja no saludables o de actitudes tolerantes con formas de abuso.

En este sentido, se abogó por la reestructuración de aquellos mitos respecto al amor que les hacen encontrarse en situación de riesgo de involucrarse en una relación de abuso; se les entrenó en habilidades para la gestión de conflictos en una relación de pareja; se trabajó por conformar en ellos y ellas un autoconcepto intolerante con cualquier forma de abuso y respetuoso con sus propias necesidades afectivas y derechos; y finalmente, se trabajó con aquellos que en algún momento pudieran ejercer el rol de amigos testigos y confidentes de quienes sufren violencia por parte de su pareja potenciando sus habilidades de detección, de consejo y de derivación a profesionales.

De la revisión llevada a cabo de los programas extranjeros confirmamos que la mayoría databa de los años 80 del pasado siglo y procedía de Estados Unidos y Canadá, teniendo su origen en las organizaciones de ayuda a la víctima de violencia de género, mientras que en el caso de los programas españoles estos eran de más reciente creación, datando en su mayoría de la década pasada.

Tanto los programas extranjeros como españoles están dirigidos a *población escolar general*, fundamentalmente a estudiantes de secundaria. Las pocas iniciativas dirigidas a *población en situación de riesgo* tan sólo contemplan a las víctimas de violencia o testigos de ella en la familia de origen.

El programa La Máscara del Amor, al igual que los anteriores, se dirige a población escolar general, de últimos cursos de secundaria y ambos sexos. Al trabajar con población

escolar general abarcamos la gran mayoría de la población adolescente y evitamos la estigmatización. Asimismo, nos acercamos a la población de riesgo indirectamente, posibilitando que sea el propio alumnado el que desarrolle habilidades para la detección y orientación adecuada de sus compañeros víctimas de violencia de pareja (recordemos, un factor de riesgo relevante y que aquí se ha contemplado). Al trabajar con adolescentes estamos llevando a cabo la prevención en el momento evolutivo adecuado, ya que es entonces cuando inician sus primeras relaciones y presentan características evolutivas que los hacen especialmente vulnerables. La pretensión de trabajar con ambos sexos viene justificada por el hecho de que además de tratar la violencia de género, también se dirige a tratar la violencia común de pareja, altamente frecuente en este periodo evolutivo, y además posibilita el logro de objetivos como la promoción de relaciones saludables entre sexos a través de la propia dinámica y metodología del programa.

Tanto los programas extranjeros como españoles establecen como *metas últimas* el evitar involucrarse en relaciones de pareja violentas (tanto en su rol de víctima como de agresor) y el favorecer las relaciones saludables y basadas en el respeto. Estas son también las metas perseguidas por el programa La Máscara del Amor.

En comparación con los programas extranjeros, entre los contenidos de los programas españoles observamos que mayoritariamente son de amplio espectro, de modo que la violencia de pareja es un aspecto más a trabajar junto a la desigualdad de género, el acoso escolar, los derechos humanos, la sexualidad, las adicciones, etc.

Con el fin de alcanzar las metas arriba mencionadas los programas extranjeros se sirven de los siguientes *objetivos intermedios*: enseñarles lo que es la violencia en la pareja, por qué ocurre, cómo actuar, darles a conocer recursos de la comunidad a los que acudir, y enseñarles habilidades para la resolución de conflictos, de comunicación y de pensamiento crítico. Por su parte, los programas españoles se sirven de objetivos más amplios y variados: tomar conciencia de la desigualdad entre sexos y desarrollar una actitud crítica hacia ella; ofrecer otro modelo de masculinidad no violento y que sí contemple la educación sentimental; favorecer una identidad no sexista; dotarles con conocimientos sobre la violencia de género; ofrecerles una educación afectivo-sexual libre de estereotipos, mitos y tabúes que favorezca su realización personal y un comportamiento respetuoso con el otro; entrenarlos en habilidades de gestión de conflictos; favorecer una actitud intolerante con cualquier forma de violencia y discriminación; e instarlos al autoconocimiento como paso previo a la autoestima.

Por su parte, el programa La Máscara del Amor adopta los objetivos perseguidos por los programas extranjeros (dotar con conocimientos específicos sobre la dinámica de una relación de abuso), además de perseguir la movilización de un cambio actitudinal en lo que a

justificación de violencia se refiere, así como desarrollar todas aquellas destrezas que se encuentran a la base de las habilidades saludables, respetuosas e igualitarias. Asimismo, presenta características diferenciales respecto a otros programas:

- Pone el énfasis en la dinámica de una relación de abuso entre adolescentes.
- Relaciona el aspecto más personal (autoconocimiento y autoestima) con el modo en que chicas y chicos definen sus relaciones de pareja, abogando por el desarrollo en éstos de un autoconcepto intolerante con el abuso y por un autoconocimiento certero que maximice la probabilidad de una adecuada elección de pareja.
- Y finalmente, utiliza el poder de las historias como estrategia de aprendizaje a partir de casos reales de chicos y chicas de su edad, y de la novela “El infierno de Marta”.

Los programas españoles y extranjeros versan sobre los siguientes *contenidos*: las relaciones saludables y éstas en contraposición a una relación de abuso; control y poder en las relaciones; primeras señales de abuso; desigualdad de género; roles y estereotipos de género; representación de la violencia y del género en los medios de comunicación y, en concreto, en los anuncios publicitarios; dinámicas de la agresión y el acoso escolar (“bullying”); habilidades de comunicación, sociales y de resolución de conflictos; afrontamiento de la presión de los iguales; abuso y acoso sexual; afrontamiento de la decepción y la ira de una forma no violenta; recursos comunitarios para los agresores y las víctimas de la violencia en la pareja; autoconocimiento y autoestima; educación afectivo-sexual; y la violencia general y cotidiana.

Por su parte, el programa La Máscara del Amor consta de doce unidades didácticas a desarrollar a lo largo de entre catorce y dieciséis sesiones de unos 55 minutos de duración. Algunos han sido ya mencionados, otros resultan novedosos: enamoramiento y amor; mitos del amor romántico; el autoconocimiento y la autoestima; la intuición; el abuso psicológico; el acoso; los celos; el abuso físico y sexual; el agresor dependiente; el agresor psicópata; ¿cómo salir de una relación violenta?; y las habilidades asertivas de comunicación.

Los materiales didácticos del programa son: el manual de conocimientos para el profesorado (fundamentación teórica de cada unidad didáctica); el manual práctico para el profesorado (guión totalmente estructurado de los contenidos secuencializados a impartir y actividades resueltas); las transparencias o *power point* (ideas principales); el cuaderno del alumno (actividades no resueltas, lecturas complementarias, contenido de las transparencias); y la novela “El infierno de Marta”.

La *metodología* tanto en los programas extranjeros como españoles es de carácter interactivo y las técnicas utilizadas son: juego de roles; vídeos; redacción de guiones o cartas; elaboración de pósteres; búsqueda de información, lectura y discusión de textos; análisis de



noticias, publicidad, lenguaje y canciones; videofórum; e incluso, la conducción del programa por parte de estudiantes previamente entrenados.

Por su parte, el programa La Máscara del Amor opta por una metodología de enseñanza constructivista, en la que el adolescente es protagonista de su propio aprendizaje, construyéndolo por sí mismo y por medio de un método de enseñanza socrático, un formato dinámico que ayuda a aprender a pensar críticamente. A partir de las preguntas que plantea el monitor el alumnado se examina y realiza un ejercicio de introspección sobre sus valores, principios y creencias en relación al amor, sus expectativas de relación de pareja, y lo que entienden por violencia dentro de ésta. Las técnicas son variadas y responden a las ya mencionadas en otros programas.

El *entrenamiento previo del profesorado o monitores para impartir el programa* apenas se halla en los programas españoles, y entre los extranjeros o no se halla o llega a alcanzar hasta las 20 horas de duración. El contenido del mismo versa sobre información con respecto a la violencia en la pareja, componentes específicos del programa y cómo dirigirse a los jóvenes que han sido víctimas o han agredido a su pareja.

El programa La Máscara del Amor aboga por un profesorado previamente formado como implementadores. La formación tiene una duración de dieciséis horas y en ella se pretende dotar al profesorado con conocimientos teóricos y con un entrenamiento en habilidades tanto de manejo de la dinámica del aula como de habilidades de introspección que les ayude a tomar conciencia de sus propias creencias respecto al amor, las relaciones y la violencia de género, y todo ello con el fin de que comprendan la importante influencia que ejercen en el alumnado a través del modelado. Para conseguirlo partimos de una metodología activa y con diversidad de técnicas.

Las *sesiones informativas para los padres* del alumnado participante en el caso de los programas españoles es inexistente. En el caso de los programas extranjeros tampoco es frecuente, tan sólo las hemos hallado en menos de la mitad. En dichos programas, las sesiones informativas ofrecen información relativa a la violencia de pareja entre adolescentes y tratan de dotar a los padres de habilidades para detectar y ayudar a sus hijos cuando se ven involucrados en este tipo de relaciones.

Consideramos muy conveniente que en próximas implementaciones del programa LMA, se ofrezca a los padres a través de sesiones informativas un entrenamiento específico que refuerce lo trabajado con sus hijos.

La *evaluación* es prácticamente inexistente en España, limitándose a la presentación de cuestionarios de uso para el profesorado o monitor como instrumento para analizar los

progresos alcanzados. En el caso de los programas extranjeros es medianamente frecuente, pero la proporción baja cuando estudiamos aquellos programas evaluados que tienen criterios de rigurosidad. En este sentido, nos basaremos en el análisis de esas evaluaciones más rigurosas. La mayoría obtiene una mejora en los conocimientos sobre la dinámica de la violencia en la pareja y sobre lo que habría que hacer para evitar este tipo de relaciones. El cambio actitudinal respecto a la violencia también es evaluado, si bien no siempre se consigue lo perseguido. Asimismo, y a pesar de que el conocimiento y las habilidades para desarrollar relaciones saludables son el enfoque de muchos programas, son pocos los que evalúan estos aspectos. De la misma manera, pocos miden un cambio en la conducta, ya que se parte de la base de que un cambio actitudinal y en el conocimiento conducirán a un cambio conductual, si bien no siempre ocurre así.

Por su parte, el programa La Máscara del Amor opta por la *evaluación de proceso* y la *evaluación de resultado*. Con la primera de estas evaluaciones se pretende introducir mejoras a tiempo. Consta a su vez de dos tipos: por un lado, la evaluación de proceso que los implementadores llevan a cabo con el alumnado a través de instrumentos como un diario de sesiones, el control de sesiones, la hoja de objetivos a conseguir en cada una de las sesiones, y la evaluación de las actividades de cada alumno; y por otro lado, la evaluación que los autores del programa llevan a cabo con los implementadores del taller a través de reuniones periódicas en las que se valora que el desarrollo y aplicación del programa sea coherente y respetuoso con la filosofía y metas del programa La Máscara del Amor, y en las que se ofrece apoyo a los monitores y se resuelve cualquier incidencia con el alumnado o con los contenidos de las diferentes sesiones. En lo que se refiere a la evaluación de resultados el programa se sirve de diversos cuestionarios creados ex profeso para la evaluación de la prevalencia de las diferentes tipologías de abuso entre el alumnado, del nivel de conocimientos adquirido y de la modificación actitudinal una vez que el alumnado ha pasado por el taller, y finalmente, del nivel de satisfacción del profesorado y del alumnado con el programa.

## 8.2. CONCLUSIONES

### 8.2.1. Resultados por instrumentos: Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes

**Conclusión primera.** Nuestro estudio de prevalencia arroja resultados coherentes con los presentados a lo largo de la revisión bibliográfica llevada a cabo en esta tesis doctoral (Halpern y cols, 2001; Díaz-Aguado, 2010; James y cols., 2000; Sears y cols, 2006). En concreto, y dada su relevancia, analizamos comparativamente los resultados hallados en esta investigación con los obtenidos con la única muestra nacional representativa con población adolescente. Los abusos más sufridos son los referidos al control psicológico (nacional: 21.8% vs local: 36.8%), aislamiento de las amistades (nacional: 21.1% vs local: 12.1%) y los insultos (nacional: 17.3% vs local: 14.3%). Un 7% de las chicas en la muestra nacional frente a un 10.6% en la muestra de nuestro estudio declara haber sido controlada por su pareja a menudo o muchas veces, y a un 6.1% de las chicas en la muestra nacional frente a un 3.2% en la muestra de nuestro estudio les han intentado aislar de sus amistades en esa misma frecuencia. Asimismo, destaca en nuestro estudio el abuso psicológico relativo a tener que ceder en los derechos personales de uno, siendo víctimas de éste un 21.7%. -

**Conclusión segunda.** La frecuencia más baja corresponde al abuso sexual (nacional: 4.6% vs local: 3%), las amenazas de abuso físico (nacional: 2.4% vs local: 3.4%) y el abuso físico en sí (nacional: 3.5% vs local: 1.6%-6.4%).-

**Conclusión tercera.** Nuestro estudio recoge porcentajes intermedios al evaluar otras formas de abuso físico no tan graves o violentas como son los bofetones y empujones, con porcentajes menores pero todavía significativos, un 6.7% y un 8%, respectivamente.-

#### *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes: análisis según sexos*

**Conclusión cuarta.** A la hora de analizar si existen diferencias en las tasas de victimización en función del sexo nuestros resultados nos sitúan entre aquellos estudios revisados que hallan datos semejantes (Bennet y Fineran, 1998, Foshee, 1996; Molitor y Tolman, 1998 citados en O'Keefe, 2005; Howard y Wang, 2003; Schewe, 2001; Wolfe y cols, 2001), si bien con diferencias en función de la tipología del abuso.

**Conclusión quinta.** Los chicos sufren significativamente más que las chicas en sus relaciones el tener que ceder en sus derechos personales (ítem 13: 27.3% vs 17.2%), resultado hallado anteriormente por otras investigaciones donde la amenaza de la finalización con la

relación de pareja era utilizado por parte de la chica como estrategia de manipulación para conseguir sus peticiones (Jackson y cols, 2000). También los chicos sufren más manifestaciones de abuso físico como bofetones (ítem 4: 10.1% vs 3.8%), patadas (ítem 3: 4.7% vs 2.4%), arrojar algún objeto con la intención de hacer daño (ítem 2: 4% vs 2%), y pegarle con los puños o algún objeto (ítem 8: 3.3% vs 1.6%). Estos resultados son coherentes con algunos estudios expuestos en el capítulo 1 (Bergman, 1992; Molidor, 1995 citados en Sears, y cols, 2006; Halpern y cols, 2001; Jelz y cols. 1996; Stets y Henderson, 1991; Foshee, 1996; Spencer y Bryant, 2000; Wolfe y cols, 2001, etc). La explicación que aportamos a este resultado es que la violencia ejercida por la chica no es entendida como tal por su pareja, sino más bien interpretada en el contexto de un juego o como una expresión de un fuerte carácter, pero ajena a cualquier tipo de intencionalidad de dañar. Esto se ve apoyado por el hecho de que la complejión de la chica se valora como menos capacitada para provocar un daño real. En este sentido, la chica puede ver reforzada su conducta de violencia física hacia su pareja.

**Conclusión sexta.** Las chicas sufren más manifestaciones de abuso psicológico como intimidaciones (ítem 11: 17.3% vs 11.9%), insultos (ítem1: 14.3% vs 9.9%), humillaciones (ítem 5: 11.9% vs 9.1%), control de las amistades (ítem 10: 11.9% vs 10.4%), y control en su conducta, lugares donde ir y ropa que llevar (ítem 12: 11.4% vs 7.9%). En los diversos estudios de prevalencia analizados en el capítulo 1 encontramos que no existían diferencias tan marcadas entre chicos y chicas en lo que a victimización de abuso psíquico se refiere, si bien en aquellos autores que sí diferenciaban entre tipologías de abuso psíquico, al igual que se ha hecho en esta tesis doctoral, sí hallaban dichas diferencias, encontrando por ejemplo que las chicas sufrían más los insultos y las humillaciones en público o específicamente delante de sus amistades en comparación con los chicos (Halpern y cols, 2001).-

### ***Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes: análisis según cursos escolares***

**Conclusión séptima.** Se observa una tendencia general a aumentar la victimización tanto en abuso físico como en abuso psicológico, especialmente en este último, conforme el adolescente avanza de curso escolar, pero sin que este incremento resulte especialmente significativo. Tan sólo se hallan algunas diferencias marcadas entre ciertos abusos psicológicos (ceder en los derechos personales de uno, insultos y control psicológico respecto a la ropa que se pone la pareja, los lugares donde va, o la conducta) y entre los cursos de 3º y 4º de la ESO. Se ha de tener en cuenta que estos resultados se arrojan de manera exploratoria, ya que la proporción entre cursos no era equivalente y la mayoría del alumnado participante cursaba 3º de la ESO; de modo que hemos de considerar estos resultados en relación a los hallados

respecto a la edad, que exponemos a continuación.-

### ***Cuestionario de información sobre relaciones de pareja entre adolescentes: análisis según edades***

**Conclusión octava.** El análisis de prevalencia en función de la edad nos descubre que existen diferencias estadísticamente significativas entre prácticamente la totalidad de las manifestaciones de abuso a las que hacen referencia los distintos ítems del cuestionario, a excepción del abuso sexual y del físico de gravedad, siendo más prevalente la victimización de abuso en el grupo de mayor edad. Lo que resulta coherente con lo hallado respecto a los cursos académicos y, a su vez, congruente con estudios descritos en el capítulo 1 que concluían con una mayor victimización de abuso psicológico conforme aumentaba la edad (Feiring y cols., 2001; Howard y Wang, 2003; Rennison y Welchans, 2000 citado en Noonan y Charles, 2009). Parece, pues, que conforme el adolescente crece la probabilidad de tener más relaciones de pareja aumenta, de este modo y progresivamente también aumentan sus experiencias de intimidad, su número de relaciones y con ellas la probabilidad de dar con una pareja violenta y, por tanto, de exponerse a un abuso (Feiring, 1999 citado en Feiring y cols, 2001; Laureen, 1993 citados en Halpern y cols, 2001).-

### **8.2.2. Resultados por instrumentos: Cuestionario de conocimientos acerca del taller La Máscara del Amor**

**Conclusión novena.** En todos los cursos escolares durante los cuales se ha implementado el programa La Máscara del Amor los grupos experimentales han conseguido mejorar de manera estadísticamente significativa en conocimientos y actitudes, en torno a 5.30-6.62 puntos de media. La puntuación alcanzada por este grupo se diferencia de manera estadísticamente significativa con la obtenida por el grupo que no ha pasado por el taller (grupo control), con una media de 4.58-5.92 puntos de diferencia entre ambos. En porcentaje supondría una mejora alcanzada por el grupo participante tras el pase por el taller de entre 14.72%-15.76%, llegando a alcanzar de media el 63.66% y 74.76% de los conocimientos totales, correspondiendo el primer porcentaje al cuestionario de 36 ítems y el segundo al de 42 ítems. En este sentido, podemos concluir que se han cumplido todas las hipótesis de la investigación formuladas (el grupo experimental mejorará comparando el momento posttest con el pretest, en el momento pretest grupo experimental y control no diferirán pero sí lo harán significativamente tras el pase por el programa, y el grupo control no mejorará de manera estadísticamente significativa) y en todos los momentos temporales de la implementación.-

### ***Cuestionario de conocimientos acerca del taller La Máscara del Amor: análisis según sexos***

**Conclusión décima.** Si analizamos en conjunto los resultados que las sucesivas implementaciones han arrojado en estos últimos años encontramos que existe en las chicas un nivel de partida de conocimientos mayor en lo que se refiere a las relaciones de pareja violenta y una actitud menos tolerante hacia éstas, y a su vez encontramos que las chicas difieren de forma significativa en conocimientos en comparación con los chicos tras el pase del taller. Parece que la sensibilidad y motivación para captar dichos aprendizajes cuando no son impartidos en clase o de una manera reglada es mayor en las mujeres. Sin embargo, se observa que el nivel de aprovechamiento del taller es parejo entre ambos sexos. Seguramente, el énfasis que este programa, y de manera específica, de quienes lo imparten, ponen en presentar el taller como un instrumento para chicas y chicos por igual es la clave de ello, tanto a la hora de abordar la violencia común de pareja como la violencia de género. Este resultado es coherente con lo hallado por diversos programas de prevención de violencia de pareja y que fueron expuestos a lo largo del capítulo IV (por ejemplo, Tutty, 2002). -

### ***Cuestionario de conocimientos acerca del taller La Máscara del Amor: análisis según edades y cursos escolares***

**Conclusión decimoprimer.** Los adolescentes más jóvenes parten de un nivel de conocimientos mayor, suelen hacer un mejor aprovechamiento del programa y acaban éste con un nivel superior al de sus compañeros más mayores. Parece que a esta edad, entre los 13 y 15 años, se muestran más receptivos a este tipo de aprendizaje, especialmente por la inexperiencia en lo que a relaciones se refiere. Sin embargo, el post adolescente se muestra más reacio, en general, a este tipo de aprendizajes, considerando que ya es conocedor de todo lo necesario y que nada nuevo se le puede aportar en relación a este tema. Sin embargo, cuando se comparan estos datos entre cursos escolares no se obtienen diferencias estadísticamente significativas; no obstante, estos datos deben tomarse con precaución si atendemos a la escasa representatividad en la muestra global de los cursos superiores. -

**Conclusión decimosegunda.** Los adolescentes más mayores son más proclives a sufrir tasas de victimización superiores (atendiendo al *Cuestionario de información sobre relaciones de pareja*) y este dato, como hemos dicho, se acompaña con un nivel de conocimientos sobre violencia de pareja más deficitario y una actitud más justificadora del abuso. Parece congruente que presentar factores de riesgo como son un nivel de conocimientos limitado respecto a la violencia de pareja y una actitud justificadora del abuso, les haga más

proclives a sufrir violencia por parte de su pareja. A su vez, el estar sufriendo este tipo de violencia les lleva a normalizarla y a adoptar en base a dicha experiencia un nivel de conocimientos deficitario y una actitud tolerante con dichas formas de abuso, confundiéndolas con amor intenso. No podemos establecer, por tanto, a partir de los datos que exista una relación causal y menos en qué dirección, pero sí podemos establecer una correlación o paralelismo entre ambos resultados.-

### ***Cuestionario de conocimientos acerca del taller La Máscara del Amor: futuras líneas de investigación***

**Conclusión decimotercera.** En futuras implementaciones sería muy adecuado llevar a cabo un estudio longitudinal y analizar además de los conocimientos y actitudes, el cambio conductual, por ejemplo a través del *Cuestionario de información de relaciones de pareja* pero modificando los criterios temporales, es decir, en lugar de preguntar “¿alguna vez te ha ocurrido?” se debería preguntar “¿en el último año te ha ocurrido?”. Del mismo modo, sería deseable aumentar todavía más el rigor metodológico a partir de la aleatorización en la formación de los grupos experimental y control, con una asignación aleatoria del alumnado más que de grupos completos (ej. clases), de este modo, aumentaríamos el poder estadístico de la prueba y reduciríamos la dependencia de la muestra, ya que comparten la influencia de pertenecer a un mismo centro escolar (Gottfredson, 1997). Asimismo, otra posible estrategia, probablemente más eficaz, ya que aumentaría la validez de las hipótesis de investigación sería optar por un diseño de cuatro grupos de Solomon, en lugar del “diseño pre-post con grupo control” que es el utilizado. -

### **8.2.3. Resultados por instrumentos: Escala de Habilidades Sociales**

**Conclusión decimocuarta.** En esta tesis doctoral hemos analizado de modo exploratorio (sin formular hipótesis de investigación) y a través de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Elena Gismero (2002) aquellas habilidades y actitudes que la investigación ha demostrado que favorecen el desarrollo de las relaciones saludables, ya que, no olvidemos, era una de las metas del programa La Máscara del Amor.

Se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el momento posttest para el Factor I *autoexpresión en situaciones sociales* y para la *Escala global*. Estos resultados nos indican que el programa LMA favoreció en el alumnado una capacidad para interactuar, para expresarse de forma espontánea y sin ansiedad, tanto en lo que se refiere a opiniones como a sentimientos y en distintos tipos de situaciones sociales. Algo que resulta coherente atendiendo a la propia metodología del programa, ya expuesta. Asimismo, la última unidad didáctica versa sobre las habilidades

sociales y la asertividad. A lo largo de ésta y a través de role-playing se pretende que el alumnado pueda ser entrenado en habilidades de resolución de conflictos en una relación de pareja, promover en ellos una actitud proactiva en esa resolución de problemas, favorecer la expresión emocional en chicos y chicas, y la defensa de sus derechos asertivos en el contexto de una relación de pareja. En este sentido, parece razonable esperar que en la actualidad con estas últimas sesiones incorporadas, si llevásemos a cabo el pase de la *Escala de habilidades sociales*, probablemente las puntuaciones serían todavía mejores, dado que no se volvió a evaluar el programa tras la incorporación de las mismas. -

**Conclusión decimoquinta.** Se ha encontrado una asociación entre el nivel de conocimientos y actitudes alcanzado en violencia de pareja y las habilidades sociales, estableciendo que conforme el conocimiento de nuestro alumnado aumenta y las actitudes hacia la violencia son menos justificadoras, a su vez también es mayor su habilidad en sus relaciones sociales y, más concretamente, su asertividad a la hora de defender este tipo de derechos en sus relaciones de pareja. Resultado coherente si tomamos en consideración que crear un marco adecuado para la promoción de las relaciones saludables supone incorporar conocimientos sobre lo que es una relación sana frente a otra que no lo es, desarrollar una actitud intolerante con cualquier forma de abuso, y presentar habilidades de detección de una relación peligrosa, habilidades de comunicación, de gestión de conflictos y de defensa de derechos asertivos que ayuden a escapar a tiempo de una relación de abuso, a marcar sus propios límites y salvaguardar su autoconcepto y autoestima frente a sus parejas.-

### ***Escala de Habilidades Sociales: análisis según sexo, edad y cursos escolares***

**Conclusión decimosexta.** Las puntuaciones son superiores en el caso de los chicos y entre el alumnado de mayor edad y cursos más avanzados, sin embargo las diferencias entre sexos, cursos escolares y grupos de edad no pueden ser atribuidas a un mejor aprovechamiento del entrenamiento en habilidades sociales y asertividad facilitado a lo largo del taller, dado que estas diferencias ya existían de partida y no en todos los factores resultan estadísticamente significativas. -

### ***Escala de Habilidades Sociales: futuras líneas de investigación***

**Conclusión decimoséptima.** En futuras líneas de investigación se podrían formular hipótesis relativas al Factor I *autoexpresión en situaciones sociales* al pasar de nuevo el cuestionario EHS, una vez que ya se ha incorporado la última unidad didáctica mencionada. También resultaría adecuado hacer uso de una escala más específica de habilidades sociales y



asertividad en el contexto de una relación de pareja; así por ejemplo, el *Cuestionario de Comunicación Afectiva* de Arroyo y Vergara (2000) pudiera ser una alternativa, llevando a cabo las adaptaciones pertinentes a muestra española.-

#### **8.2.4. Resultados por instrumentos: Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller La Máscara del Amor**

**Conclusión decimoctava.** Se ha obtenido una puntuación altamente satisfactoria. Si sumamos las dos categorías de valoración más favorables el porcentaje de alumnado que puntúa en ellas oscila del 87.4% al 94.9%. Destacan en porcentaje de agrado las “actividades” y los “temas tratados” a lo largo de las sesiones, con un 94.2% y un 94.9% del alumnado total. Asimismo, un 60.3% ha considerado que chicas y chicos se han implicado por igual en el taller y un 42.9% que la duración de éste ha sido la adecuada. Del mismo modo, la puntuación media de satisfacción alcanzada fue de 26.76 puntos de un total de 32 posibles, viéndose de este modo satisfecha la hipótesis de investigación formulada relativa a alcanzar un nivel de 21 puntos. Podemos concluir que la inmensa mayoría del alumnado otorga una valoración favorable al taller.-

##### ***Cuestionario de opiniones del alumnado acerca del taller la máscara del amor: análisis según sexo, edad y curso escolar***

**Conclusión decimonovena.** Las chicas valoran, significativamente, más positivo el taller que los chicos (27.62 vs 25.46 puntos de un total de 32 de máxima). Por su parte, 3º de la ESO es el curso escolar con una puntuación media de valoración más alta comparativamente con el resto de cursos (27.98 vs 26.72 en 4º de la ESO y 25.42 en 1º de Bachillerato); y de manera coherente con este último dato, el grupo de menor edad también presenta una valoración significativamente más alta (27.18 vs 26.42).-

**Conclusión vigésima.** Aquellos grupos de alumnado que alcanzan en el postest un mayor nivel de conocimientos y unas actitudes menos tolerantes con el abuso son también los que se muestran más satisfechos con el programa, implicándose más y adquiriendo como consecuencia una serie de factores protectores que la investigación ha demostrado que se encuentran a la base de desarrollar relaciones de pareja saludables. Estos grupos de alumnado son los de menor edad (13-15 años) y las chicas.-

### 8.2.5. Resultados por instrumentos: Evaluación final: profesorado, monitores y monitoras del programa La Máscara del Amor

**Conclusión vigésimo primera.** Prácticamente la totalidad de las puntuaciones oscilan entre las dos más favorables. La puntuación media global es de 4.40 de un total de 5, viéndose de este modo satisfecha la hipótesis formulada relativa a superar la puntuación de 3 como criterio de satisfacción. Los aspectos calificados más frecuentemente por los profesionales con la máxima y más favorable puntuación (“muy adecuado” o “muy positivo”) han sido la novela *El infierno de Marta*, la adecuación del taller para formar parte de las actividades habituales de los institutos y, tal vez lo más importante puesto que supone la opinión final de los profesionales acerca del programa, su valoración del mismo como experiencia docente y como instrumento para prevenir la violencia en la pareja.-

**Conclusión vigésimo segunda.** En la evaluación de orden cualitativo entre los aspectos del programa que modificarían destacan una mayor duración tanto de la formación a los profesionales como del taller, conseguir la implicación de todo el profesorado del centro escolar, y hacer uso de un número mayor de recursos metodológicos. Finalmente, y en cuanto a aquellos aspectos más valorados del taller destacan: el poder del programa como instrumento de prevención; su capacidad para adaptarse a la realidad y necesidades del adolescente; su metodología variada y atractiva para el alumnado, favoreciendo ésta el autoconocimiento, la revelación y la cohesión del grupo; y el hincapié que el taller pone en el abuso más sufrido por nuestros adolescentes y en los indicadores tempranos de riesgo de violencia en la pareja. -

## 8.3. CONCLUSIONES FINALES

**Conclusión primera.** El programa La Máscara del Amor ha sido desarrollado atendiendo a los resultados más novedosos que la investigación arroja desde diferentes modelos teóricos, a la par que ha tratado de cuidar el rigor metodológico.

**Conclusión segunda.** Se ha procurado presentar un programa al alumnado adolescente que le resultase atractivo, que diese respuesta a sus necesidades, y especialmente con el que se sintiese identificado. En definitiva, hecho por y para ellas y ellos.

**Conclusión tercera.** Nuestras noticias siguen reflejando el drama de los feminicidios, y la sociedad sigue preguntándose en qué estamos fallando. Determinadas medidas como el desarrollo de la Ley Orgánica 1/2004 de *Medidas de protección integral contra la violencia de género* han supuesto un antes y un después en el tratamiento de este problema, sin embargo, acabar definitivamente con éste exige de esfuerzos aunados en diferentes direcciones. Es

complejo pedirle a un país convulso por la crisis económica un esfuerzo en la prevención, pero debemos hacer un ejercicio de responsabilidad y ser conscientes de que el adolescente sigue viviendo en un mundo en el que existe desigualdad de género, sigue presentando expectativas sobre la relación de pareja que lo coloca en riesgo de relaciones de abuso, sigue presentando creencias erróneas relativas al amor romántico, y sigue normalizando ciertas formas de abuso y considerando que éstas están justificadas en determinadas circunstancias.

**Conclusión cuarta.** Iniciativas como la que aquí hemos presentado son el resultado de una convicción y vocación respecto al camino a seguir en la lucha contra esta lacra social. Las chicas y chicos que han participado, más allá de los resultados que se hayan podido obtener, son los que nos muestran a través de su comportamiento con sus parejas, de su actitud hacia la violencia, de sus opiniones y su agradecimiento hacia los monitores y profesorado que los ha entrenado, que este esfuerzo ha merecido la pena.



## BIBLIOGRAFÍA



- Ackcard, D.M., Neumark-Sztainer, D. y Hannan, P. (2003). Dating violence among a nationally representative sample of adolescent girls and boys: Associations with behavioural and mental health. *Journal of Gender Specific Medicine*, 6 (3), 39-48.
- ADAVAS (2010). *Adolescencia y violencia machista: estudio de la investigación sobre la actitud de adolescentes de León y provincia ante la violencia machista*. León: Asociación de ayuda a víctimas de agresiones sexuales y violencia doméstica.
- Adams, J.M. y Jones, W.H. (1997). The conceptualization of marital commitment: An integrative analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1177-1196.
- Adamson, J.L. y Thompson, R.A. (1998). Coping with interparental verbal conflict by children exposed to spouse abuse and children from nonviolent homes. *Journal of Family Violence*, 13, 213-232.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behaviour. En J. Kuhl y J. Beckham (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg Germany: Springer.
- Akers, R.L. (2006). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de prevención y tratamiento de la delincuencia. En J.L. Guzmán Dálbora y A. Serrano Maíllo (Eds.), *Derecho penal y criminología como fundamento de la política criminal: estudios en homenaje al profesor Alfonso Serrano Gómez* (pp. 1117-1138). Madrid: Dykinson.
- Alapont, P; Genovés, V. (2003). *El infierno de Marta*. Alzira, Valencia: Algar Joven.
- Alberdi, I. y Matas, N. (2002). *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y Del Valle, A.I. (2008). *Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. Informe cualitativo*. Extraído el 10 de mayo de 2009 desde [http://www.bilbao.net/nuevobilbao/jsp/bilbao/pwegb010.jsp?idioma=c&color=rojo&texta rea=DV9&subtema=10&padresub=D42&tema=D42&padre=\\*VD](http://www.bilbao.net/nuevobilbao/jsp/bilbao/pwegb010.jsp?idioma=c&color=rojo&texta rea=DV9&subtema=10&padresub=D42&tema=D42&padre=*VD)
- Anderson, K.L. (1997). Gender, status and domestic violence: An integration of feminist and family violence approaches. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 655-669.
- Anderson, K.L. (2000). Perpetrator or victim?: Relationships between intimate partner violence and web-being. *Journal of Marriage and Family*, 64, 851-863.
- Andrés-Pueyo, A. y López, S. (2005). *Manual para la valoración del riesgo de violencia contra la pareja*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Andrés-Pueyo, A., López, S. y Álvarez, E. (2008). La valoración del riesgo de violencia contra la pareja por medio de la SARA. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 107-122.
- APA. American Psychological Association. (1996). APA presidential task force on violence and the family report. Washington, DC: Autor.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic view. *Psychological Bulletin*, 126, 651-680.
- Archer, J. (2002). Sex differences in physically aggressive acts between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 7 (4), 313-351.
- Arriaga, X.B. y Foshee, V.A. (2004). Adolescent Dating Violence: Do adolescents follow in their friends' or their parents' footsteps? *Journal of Interpersonal Violence*, 19(2), 162-184.
- Arroyo, C. y Vergara, H. (2000). *Relación entre la valoración de la historia de maltrato físico y la comunicación afectiva en el noviazgo en adolescentes*. Tesis doctoral, Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia).
- Artz, S. y Blais, M. (1995). *An evaluation of an awareness and violence prevention pilot project directed at sexual harassment, abuse and date rape among teens*. Vancouver, BC: SafeTeen.
- Ashcroft, J., Daniels, D.J. y Hart, S.V. (2004). *Violence against women: identifying risk factors*. National Institute of Justice. Extraído el 4 de octubre de 2007 desde <http://www.ojp.usdoj.gov/nij>.

- Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O' Leary, K.D. y Cano, A. (1997). Efficacy of dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescent Health, 21*, 11-17.
- Baldry, A. (2002). From domestic violence to stalking: The infinite cycle of violence. En J. Boon y L. Sheridan (Eds.), *Stalking and psychosexual obsession. Psychological perspectives for prevention, policing and treatment* (pp. 83-104). Chichester: Wiley.
- Ball, B., Kering, P.K. y Rosenbluth, B. (2009). "Like a family but better because you can actually trust each other": The Expect Respect Dating Violence Prevention Program for at-risk youth. *Health Promotion Practice, 10* (1), 45-58.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *The social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banyard, V.L., Arnold, S. y Smith, J. (2000). Childhood sexual abuse and dating experiences of undergraduate women. *Child Maltreatment, 5* (1), 39-48.
- Banyard, V.L. y Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence. Understanding intervening variables in ecological context. *Violence Against Women, 14* (9), 998-1013.
- Baranowski, T., Perry, C.L. y Parcel, G.S. (2002). How individuals, environments, and health behavior interact: Social cognitivity theory. En K. Glanz, B.K. Rimer, y F.M. Lewis (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research and practice* (pp.165-184). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baron, L. y Straus, M.A. (1989). *Four theories of rape in American society: A state level análisis*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Barragán, F. (2006). Educación, adolescencia y violencia de género: les amours finissent un tour. *Red de revistas científicas de América Latina, Caribe, España y Portugal, 1* (6), 31-53.
- Barragán, F., De la Cruz, J. M., Doblas, J. J, y Padrón, M.M. (2005). *Violencia, género y cambios sociales: un programa educativo que (sí) promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Aljibe.
- Barry, T., Thompson, A., Barry, C.T., Lochman, J., Adler, K. y Hill, K. (2007). The importance of narcissism in predicting proactive and reactive aggression in moderately to highly aggressive children. *Aggressive Behavior, 33*, 185-197.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist, 35*, 320-335.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review, 88*, 354-364.
- Bennet, L. y Fineran, S. (1998). Sexual and severe physical violence among high school students: power beliefs, gender, and relationship. *American Journal of Orthopsychiatry, 68* (4), 645-652.
- Bergman, L. (1992). Dating violence among high school students. *Social Work, 37* (1), 21-27.
- Bernard, M. y Bernard, J. (1983). Violente intimacy: The family as a model for love relationships. *Family Relations, 32*, 283-286.
- Bernburg, J.G. y Thorlindsson, T. (1999). Adolescent violence, social control, and the subculture of delinquency: Factors related to violent behavior and nonviolent delinquency. *Youth and Society, 30*, 445-460.
- Billingham, R.E. (1987). Courtship violence: The pattern of conflict resolution strategies across seven levels of emotional commitment. *Family Relations, 36*, 283-289.
- Billingham, R.E. y Noteabert, N.L. (1993). Divorce and dating violence revisited: Multivariate analyses using Straus' conflict tactics subscores. *Psychological Reports, 73* (2), 679-684.
- Birns, B., Cascardi, M. y Meyer, S.L. (1994). Sex-role socialization: Developmental influences on wife abuse. *American Journal of Orthopsychiatry, 64*, 50-59.
- Black, D.A., Schumacher, J.A., Smith, A.M., Heyman, R.E. (2001). Partner, child abuse, risk factors literature review. National Network of Family Resiliency, National Network for Health. Extraído el 7 de noviembre de 2008 desde <http://www.nnh.org/risk>.



- Black, B.M., Tolman, R.M., Callahan, M., Saunders, D.G. y Weisz, A.N. (2008). When will adolescents tell someone about dating violence victimization? *Violence against Women*, 14 (7), 741-758.
- Bookwala, J., Frieze, I.H., Smith, C. y Ryan, K. (1992). Predictors of dating violence: a multivariate análisis. *Violence and Victims*, 7, 297-311.
- Bookwala, J., Sobin, J. y Zdaniuk, B. (2005). Gender and aggression in marital relationships: a live span perspective. *Sex Roles*, 52 (11), 797-806.
- Brennan, K.A., Clark, C.L. y Shaver, P.R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. En Simpson, J.A. y Rholes, W.S. (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp.46-76). Nueva York: Guildford Press.
- Brockner, J. y Rubin, J. (1985). *Entrapment in escalating conflicts: A social psychological análisis*. Nueva York: Springer-Veriag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, J.D., Cohen, P., Johnson, J.G. y Smailes, E.M. (1999). Childhood abuse and neglect: Specificity of effects on adolescent and young adult depresión and suicidality. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1490-1496.
- Brown, J.D. y Witherspoon, E.M. (2002). The mass media and American adolescents' health. *Journal of adolescent health*, 31 (6), 153-170.
- Brush, L.D. (1999). Womanbattering and welfare reform: The view from a welfare-to-work program. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 26 (3), 49-60.
- Burke, P.J., Stets, J.E. y Pirog-Good, M.A. (1989). Gender identity, self-esteem, and physical and sexual abuse in dating relationships. En Pirog-Good, M.A. y Stets, J.E. (Eds.), *Violence in dating relationships: Emerging social issues*, (pp 72-93). Nueva York: Praeger.
- Buzy, W.M., McDonald, R., Jouriles, E.N., Swank, P.R., Rosenfield, D., Shime, K., Jennifer, S., y Corbitt-Shindler, D. (2004). Adolescent girls' alcohol use as a risk factor for relationship violence. *Journal of Research on Adolescence*, 14 (4), 449-470.
- Cáceres, A. y Cáceres, J. (2006). Violencia en relaciones íntimas en dos etapas evolutivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 271-284.
- Cáceres, J. (2007). Violencia doméstica: lo que revela la investigación básica con parejas. *Papeles del Psicólogo*, 28 (1), 57-62.
- Cairns, R. B., y Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Calvete, E., Corral, S., y Estévez, A. (2007). Factor Structure and Validity of the Revised Conflict Tactics Scales for Spanish Women. *Violence Against Women*, 13 (10), 1072-1087.
- Campbell, J, Sharps, P., y Glass, N. (2001). Risk assesment for intimate partner homicide. En Pinard, G.F. y Pagani, L. (Eds.), *Clinical assesment of dangerousness: Empirical contributions* (pp. 136-157). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cano, A., Avery-Leaf, S., Cascardi, M. y O'Leary, D.K. (1998). Dating violence in two dating high school samples: Discriminating variables. *Journal of Primary Prevention*, 18, 431-446.
- Capaldi, D.M., y Clark, S. (1998). Prospective family predictors of aggression toward female partners for young at-risk males. *Developmental Psychology*, 34, 1175-1188.
- Capaldi, D.M., Dishion, T.J., Stoolmiller, M. y Yoerger, K. (2001). Aggression toward female partners by at- risk young men: The contribution of male adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 37, 61-73.
- Capaldi, D.M. y Crosby, L. (1997). Observed and reported psychological and physical aggression in young, at-risk copules. *Social Development*, 6, 184-206.
- Capaldi, D.M. Kim, H.K. y Shortt, J.W. (2007). Observed initiation and reciprocity of physical aggression in young at-risk couples. *Journal of Family Violence*, 22 (2), 101-111.
- Cárdenas, I. y Ortiz, D. (2005). *Entre el amor y el odio*. Madrid: Síntesis.

- Casado-Kchoe, M., Vanderbleek, L. y Thanasiu, P. (2007). Play in couples counseling. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families*, 15, 133-136.
- Cascardi, M., Avery-Leaf, S., O'Leary, K.D., y Slep, A.M (1999). Factor structure and convergent validity of the Conflict Tactics Scale in high school students. *Psychological Assessment*, 11, 546-555.
- Castelló, J. (2005). *Dependencia emocional. Características y tratamiento*. Madrid: Alianza Editorial
- Cate, R., Henton, L., Koval, J., Christopher, S. y Lloyd, S. (1982). Premarital abuse: A social psychological perspectiva. *Journal of Family Issues*, 3, 79-80.
- Centers for Disease Control and Prevention (2006). Physical dating violence among high school students. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 55 (19), 532-535. Extraído el 8 de octubre de 2008 desde <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm5519a3.htm>
- Chase, K.A., Treboux, D., O'Leary, K.D., y Strassberg, Z. (1998). Specificity of dating aggression and its justification among high-risk adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 249-475.
- Chase, K.A., Treboux, D., y O'Leary, K.D. (2002). Characteristics of High-Risk Adolescents' Dating Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 17 (1), 33-49.
- Check, J., y Malamuth, N. (1984). Can there be positive effects of participation in pornography experiments? *The Journal of Sex Research*, 20, 14-31.
- Chen, P.H. (2001). *The role of alcohol use in intimate partner violence among men and women*. Tesis doctoral, Universidad de Rutgers, (New Brunswick, NJ).
- Chen, P. y White, H. (2004). Gender differences in adolescent and young adult predictors of later intimate partner violence. A prospective study. *Violence Against Women*, 10 (11), 1283-1301.
- Clark, M.L., Beckett, J., Wells, M. y Dungee-Anderson, D. (1994). Courtship violence among African American college students. *Journal of Black Psychology*, 20, 264-281.
- Charkow, W.; Nelson, E. (2000). Relationship Dependency, Dating Violence and Scripts of Female College Students. *Journal of College Counselling*, 3, 17-28.
- Cleveland, H.H., Herrera, V.M. y Stuewig, J. (2003). Abusive males and abused females in adolescent relationships: Risk factors similarity and dissimilarity and the role of relationship seriousness. *Journal of Family Violence*, 18 (6), 325-339.
- Close, S.M. (2005). Dating Violence Prevention in Middle School and High School Youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18 (1), 2-9.
- Coker, A.L., McKeown, R.E., Sanderson, M., Davis, K.E., Valois, R.F., y Huebner, E.S. (2000). Severe dating violence and quality of life among South Carolina high school students. *American Journal of Preventive Medicine*, 19, 220-227.
- Community Education Team. (1999). Fostering relationality when implementing and evaluating a collective-drama approach to preventing violence against women. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 95-109.
- Connolly, J. A. y Goldberg, A. (1999). Romantic relationships in adolescence: the role of friends and peers in their emergence. En W. Furman, B.B Brown, y C. Feiring (Eds.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (pp. 266-290). New York, NY: Cambridge University Press.
- Connolly, J., Furman, W., y Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child development*, 71 (5), 1395-1408.
- Cornelius, T. L. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364-375.
- Corsi, J. (1995). *Violencia Masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*. Barcelona: Paidós.
- Corsi, J., Dohmen, M., Sotés, M. y Bonino, L. (1995). *Violencia masculina en la pareja*. Buenos Aires: Paidós.
- Carver, K, Joyner, K. y Udry, J.R. (2003). National estimates of adolescents romantic

- relationships. En P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: theory, research and practical implications* (pp. 23-56). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Choice, P. y Lamke, L.K. (1997). A conceptual approach to understanding abused women's stay/leave decisions. *Journal of Family Issues*, 18 (3), 290-314.
- Craver, R.S. (2000). Dating violence and its relation to identity, self-esteem, and silencing the self among college women. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (7), 2707.
- Currie, D.W. (1983). A Toronto model. *Social Work With Groups*, 6, 179-188.
- Cyr, M., McDuff, P. y Wright, J. (2006). Prevalence and Predictors of dating violence among adolescent female victims of child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 21 (8), 1000-1017.
- Dasgupta, S.D. (1999). Just like men? A critical view of violence by women. En M.E. Shepard, y E.L. Pence, (Eds.), *Coordinating community response to domestic violence: Lessons from Duluth and beyond* (pp.195-222). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davidovich, J.R. (1990). Men who abuse their spouses: Social and psychological supports. *Clinical Treatment of the Criminal Offender*, 15, 27-44.
- Davis, T.C., Peck, G.Q. y Stormont, J.M. (1993). Acquaintance rape and the high school student. *Journal of Adolescent Health*, 14, 220-224.
- Deal, J.E. y Wampler, K.S. (1986). Dating violence: The primacy of previous experience. *Journal of Social and Personal Relationships*, 3, 457-471.
- Deblinger, E., Weiss, A., Hoch-Spada, A. y Steer, R.H. (2000). *The relationship attitudes survey for adolescents: A measure of adolescent attitudes regarding sexuality and coercion*. Stratford, New Jersey: UMDNJ-SOM Press.
- DeKeseredy, W.S. (1990). Woman abuse in dating relationships: the contribution of male peer support. *Sociological Inquiry*, 60, 236-244.
- DeKeseredy, W.S. y Kelly, K. (1995). Sexual abuse in Canadian university and college dating relationships: the contribution of male peer support. *Journal of Family Violence*, 10, 41-53.
- DeKeseredy, W.S. y Schwartz, M.D. (1998). *Women abuse on campus: Results from the Canadian National Survey*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- DeKeseredy, W.S. y Schwartz, M.D. (2001). Definitional issues. En C.M. Renzetti, J.L. Edelson, y R.K. Bergen (Eds.), *Sourcebook on violence against women* (pp.23-34). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- DeMaris, A. (1987). The efficacy of a spouse abuse model in accounting for courtship violence. *Journal of Family Issues*, 8 (3), 291-305.
- Díaz, O. (2008). Violencia de pareja entre adolescentes. Agresores y víctimas. Asesoramiento y mediación. Extraído el 20 de abril de 2010 desde <http://www.justizia.net/Docuteca/Documentos/4607T4%20OscarDiaz.pdf>.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad (Programa para Educación Secundaria)*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. y Carvajal, M.I. (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Extraído el 5 de marzo de 2011 desde <http://www.migualdad.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Contentdisposition&blobheadervalue1=inline&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1244653286875&ssbinary=true>.
- Dishion, T.J., Patterson, G.R. y Griesler, P.C. (1994). Peers adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model. En L.R. Huesman (Ed.), *Aggressive behavior: Carrera perspectives* (pp.61-90). Nueva York: Plenum.
- Dobash, R.E., y Dobash, R.P (1979). Violence against wives: A case against the patriarchy. En R.E. Dobash, y R. Dobash (Eds.), *Violence against women* (pp.1-13). New York: The Free Press.

- Dobash, R.E. y Dobash, R.P. (1992). *Women, violence and social change*. Nueva York: Routledge.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S. y Bates, J.E. (1994). Effects of physical maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology*, 6, 43-55.
- Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at risk*. New York: Oxford University Press.
- Duque, E. (2004). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.
- DuRant, R.H., Champion, H. y Wolfson, M. (2006). The relationship between watching professional wrestling on television and engaging in date fighting among high school students. *Pediatrics*, 118 (2), 265-272.
- Dutton, D.G. (1994). The origin and structure of the abusive personality. *Journal of Personality Disorders*, 8, 181-191.
- Dutton, D.G. y Golant, S. (1997). *El golpeador: un perfil psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Dutton, D.G. y Hemphill, K.J. (1992). Patterns of socially desirable responding among perpetrators and victims of wife assault. *Violence and Victims*, 7, 29-39.
- Dutton, D.G. y Painter, S. (1993). Battered women syndrome: Effects of severity and intermittency of abuse. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, 614-627.
- Dutton, D.G. y Strachan, C.E. (1987). Motivational needs for power and spouse-specific assertiveness in assaultive and nonassaultive men. *Violence and Victims*, 2, 145-156.
- Dutton, M.A. y Goodman, L. (2005). Coercive control and intimate partner violence: toward a new conceptualization. *Sex Roles*, 52 (11), 743-756.
- Dye, M.L. y Eckhardt, C.I. (2000). Anger, irrational beliefs and dysfunctional attitudes in violent dating relationships. *Violence and Victims*, 15 (3), 337-350.
- Echeburúa, E., y Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Echeburúa, E., y Corral, P., Fernández-Montalvo, J., y Amor, P.J. (2004). ¿Se puede y debe tratar psicológicamente a los hombres violentos contra la pareja? *Papeles del Psicólogo*, 25 (88), 10-18.
- Echeburúa, E., Fernández-Montalvo, J. y De la Cuesta, J.L. (2001). Articulación de medidas penales y psicológicas en el tratamiento de los hombres violentos en el hogar. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 1, 19-31.
- Eddington, N. y Shuman, R. (2005). *Domestic violence*. Extraído el 10 de diciembre de 2006 desde <http://www.texcpe.com/cpe/pdf/tx-domvio.pdf>.
- Ekamunde (2002). Guía de actuación para profesionales de los servicios sociales ante el maltrato doméstico y la violencia sexual contra las mujeres. Extraído el 20 de noviembre de 2006 desde <http://www.ekamunde.es/imagenes>.
- Elster, J. (2001). *Sobre las pasiones: emoción, adicción y conducta humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Elze, D.E. (2002). Against all odds: The dating experiences of adolescent lesbian and bisexual women. *Journal of Lesbian Studies*, 6 (1), 17-29.
- Emery, R.E. (1989). Family violence. *American Psychologist*, 44 (2), 321-328.
- Ehrensaft, M. K., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E., Chen, H., y Johnson, J. G. (2003). Intergenerational transmission of partner violence: A 20-year prospective study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 741-753.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Escudero, J. y Martínez, L. (2008). *Ochenta actividades para educar lúdicamente en valores y ciudadanía*. Madrid: Catarata.
- Fagan, J. y Browne, A. (1994). Violence between spouses and intimates: Physical aggression between women and men in intimate relationships. En A.J. Reiss y J.A. Roth (Eds.), *Understanding and preventing violence: Social influences* (pp. 115-292). Washington, DC: National Academy Press.
- Farrington, D.R. (1994). Childhood, adolescent, and adult features of violent males. En I.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive Behavior: Current perspectives* (pp. 215-236). Nueva York: Plenum.
- Feiring, C. (1999). Other-sex friendship networks and the development of romantic

- relationships in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 495-512.
- Feiring, C., Deblinger, E., Hoch-Espada, A. y Haworth, T. (2002). Romantic Relationship Aggression and Attitudes in High School Students: The Role of Gender, Grade, and Attachment and Emotional Styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (5), 373-385.
- Felson, R.B y Messner, S.F. (2000). The control motive in intimate partner violence. *Social Psychology Quarterly*, 63, 86-94.
- Fernández, M.C., Herrero, S., Buitrago, F., Ciurana, R., Chocron, L., García, J., Montón, C., Redondo, M.J. y Tizón, J.L. (2003). *Violencia doméstica*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Extraído el 27 de octubre de 2007 desde <http://www.msc.es/ciudadanos/violencia/docs/violenciadoméstica.pdf>
- Fernández-Fuertes, A.A., Fuertes, A. y Pulido, R.F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI)-Versión Española. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 339-358.
- Fernández-Peña, L. y Sanpedro, P. (2003). *Educación afectivo-sexual. Adolescencia y violencia de género. Materiales didácticos para la coeducación*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- Ferreira, G.B. (1992). *Hombres violentos, mujeres maltratadas: aportes a la investigación y tratamiento de un problema social*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Ferrer, V. A., Bosch, E., Ramis, M. C., Torres, G. y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 3, 359-366.
- Finn, J. (1986). The relationship between sex role attitudes and attitudes supporting marital violence. *Sex Roles*, 14, 235-244.
- Follete, V.M. y Alexander, P.C. (1992). Dating violence: current and historical correlates. *Behavioral Assessment*, 14, 39-52.
- Follingstad, D.R., Bradley, R.G., Laughlin, J.E. y Burke, L. (1999). Risk factors and correlates of dating violence: the relevance of examining frequency and severity levels in a college sample. *Violence and Victims*, 14, 365-380.
- Follingstad, D.R., Wright, S. y Lloyd, S. (1991). Sex differences in motivations and effects in dating violence. *Family Relations*, 40, 51-57.
- Foo, L. y Margolin, G. (1995). A multivariate investigation of dating agresión. *Journal of Family Violence*, 10, 351-377.
- Foshee, V.A. (1996). Gender differences in adolescent dating abuse prevalence, types, and injures. *Health Education Research*, 11, 275-286.
- Foshee, V.A., Linder, G., Bauman, K., Langwiek, S., Arriaga, X., Heath, J., McMahon, P., y Bangdiwala, S. (1996). The Safe Dates Project: Theoretical Basis, Evaluation Design, and Selected Baseline Findings. *American Journal of Preventive Medicine*, 12, 39-47.
- Foshee, V.A., Bauman, K.E., Arriaga, X.B., Helms, R.W., Koch, G.G., y Linder, G.F. (1998). An evaluation of Safe Dates: An adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health*, 88 (1), 45-50.
- Foshee, V.A., Bauman, K.E. y Linder, G.F. (1999). Family violence and the perpetration of adolescent dating violence: Examining social learning and social control processes. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 331-342.
- Foshee, V.A., Bauman, K.E., Greene, W.F., Koch, G.G., Linder, G.F. y MacDougall, J.E. (2000). Safe Dates program: 1-year follow-up results. *American Journal of Public Health*, 90 (10), 1619-1621.
- Foshee, V.A., Linder, G.F., MacDougall, L. y Bangdiwala, S. (2001). Gender differences in the longitudinal predictors of adolescent dating violence. *Preventive Medicine*, 32, 128-141.
- Foshee, V.A. Linder, E. y Rice, J. (2001). Gender differences in adolescent dating violence profiles. *Comunicación presentada en la Conferencia Internacional de Investigación sobre la Violencia Familiar*, Pourtsmouth, NH.

- Foshee, V.A., Bauman, K.E., Ennet, S.T., Suchindran, C., Benefield, T. y Linder, G.F. (2005). Assessing the effects of the Dating Violence Prevention Program "Safe Dates" using random coefficient regression modeling. *Prevention Science*, 6 (3), 245-258.
- Foshee, V.A., Bauman, K.E., Linder, F., Rice, J. y Wilcher, R. (2007). Typologies of adolescent dating violence. Identifying typologies of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 22 (5), 498-519.
- Foshee, V. A., Benefield, T. S., Ennett, S. T., Bauman, K. E. & Suchindran, C. (2004). Longitudinal predictors of serious physical and sexual dating violence victimization during adolescence. *Preventive Medicine*, 39, 1007-1016.
- Foster, H., Hagan, J., y Brooks-Gunn, J. (2004). Age, puberty, and exposure to intimate partner violence in adolescence. *New York Academy of Sciences*, 1036 (458), 151-166.
- Fox, G., Benson, M., DeMaris, A., y Van Wyk, J. (2002). Economic distress and intimate violence: Testing family stress and resources theories. *Journal of Marriage and Family*, 64 (3), 793-808.
- Freedner, N., Freed, L.H., Yang, Y.W. y Austin, S.B. (2002). Dating violence among gay, lesbian and bisexual adolescents. Results from a community survey. *Journal of Adolescent Health*, 31, 469-474.
- Frederick, A. (2007). Dating violence: comparing victims who are also perpetrators with victims who are not. *Journal of Forensic Nursing*, 3 (1), 35-41.
- Fry, D.P. (2005). Rough-and-tumble social play in humans. En A.D. Pellegrini y P.K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans* (pp.54-85). London: Guildford.
- Fox, G., Benson, M., DeMaris, A., y Van Wyk, J. (2002). Economic distress and intimate violence: testing family stress and resource theories. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 793-807.
- Fuertes, A., Ramos, M., De la Orden, M.V., Del Campo, A. y Lázaro, S. (2005). The involvement in sexual coercive behaviours of college men: prevalence and risk factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 872-891.
- Fuertes, A., Ramos, M., y Fernández, A.A. (2007). La coerción sexual en las relaciones de los y las adolescentes y jóvenes: naturaleza del problema y estrategias de intervención. *Apuntes de Psicología*, 25 (3), 341-356.
- Furman, W. y Wehner, E.A. (1997). Adolescent romantic relationships: A developmental perspective. En Shulman, S. y Collins, W.A. (Eds.), *New directions for child development: Adolescent romantic relationships* (pp.21-36). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gagne, M. y Lavoie, F. (1993). Young people's views on the causes of violence in adolescents' romantic relationships. *Canada's Mental Health*, 11, 11-15.
- Gagne, M. y Lavoie, F. y Hebert, M. (2005). Victimization during childhood and revictimization in dating relationships in adolescent girls. *Child Abuse and Neglect*, 29, 1155-1172.
- Garrido, V. (2001). *Amores que matan: acoso y violencia contra las mujeres*. Alzira: Algar.
- Garrido, V. (2003). *Psicópatas y otros delincuentes violentos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garrido, V., Stangeland, P. y Redondo, S. (2001). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garrido; V. y Aroca, I. (2005). *La Máscara del Amor*. Valencia: CSV
- Gelles, R.J. (1983). An exchange/social control theory. En D. Finkelhor, R.J.Gelles, G.T. Hotaling, y M.A. Straus, (Eds.), *The dark side of families. Current family violence research* (pp 151-165). Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Gelles, R.J. (1993). Through a sociological lens: social structure and family violence. En R.J. Gelles, y D.R. Loseke, (Eds.), *Current controversies on family violence* (pp.53-85). Newbury park, California: Sage Publications.
- Gismero, E. (2002). *Escala de Habilidades Sociales (EHS)*. Madrid: TEA.
- 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.
- Gondolf, E.W. (1985). Fighting for control: A clinical assessment of men who batter: Social Casework. *The Journal of Contemporary Social*

Work, 66, 48-57.

- Gondolf, E.W. (1988). Who are those guys? Toward a behavioral typology of batterers. *Violence and Victims*, 3, 187-203.
- Gondolf, E.W. (1997). Expanding batterer program evaluation. En G.K. Kantor y J.L. Jasinski (Eds.), *Out of the darkness: Contemporary research perspectives on family violence*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- González, B., Habas, P., Parra, N., Vaquero, C., Caro, A. y Miñán, N. (2008). *Prevención de violencia interpersonal en la pareja y....mucho más: material didáctico para el cortometraje "Hechos son amores"*. Madrid: Talasa.
- González, M.P., Muñoz, M.J. y Graña, J.L. (2003). Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes: una revisión. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3 (3), 23-39.
- González, R. y Hernández, J.A. (2009). Play context, commitment and dating violence. A structural equation model. *Journal of Interpersonal Violence*, 34 (9), 1518-1535.
- González, R. y Santana, J.D. (2001). *Violencia en parejas jóvenes: análisis y prevención*. Madrid: Pirámide
- González, R. y Santana, J.D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13 (1), 127-131.
- Good, G.E., Heppner, M.J., Hillenbrand-Gunn, T.L, y Wang, L.F. (1995). Sexual and psychological violence: an exploratory study of predictors in college men. *Journal of Men's Studies*, 4, 59-71.
- Goode, W.J. (1971). Force and violence in the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 624-635.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P.H., Sheidow, A.J., y Henry, D.B. (2001). Partner violence and street violence among urban adolescents: Do the same family factors relate? *Journal Research of Adolescents*, 11 (3), 273-295.
- Gormley, B. (2005). An adult attachment theoretical perspective of gender symmetry in intimate partner violence. *Sex Roles*, 52 (11), 785-795.
- Gottfredson, D.C (1997). School-based crime prevention. En L. Sherman, D.C. Gottfredson, D. Mc Kenzie, J. Eck, P. Reuter y S.D Bushway (Eds.), *Preventing Crime: What works, what doesn't, what's promising*. Washington DC: Departamento de Criminología y Justicia Criminal de la Universidad de Maryland.
- Gover, A. R. (2004). Risky lifestyles and dating violence: A theoretical test of violent victimization. *Journal of Criminal Justice*, 32, 171-180.
- Graves, K.N., Sechrist, S.M., White, J.W. y Paradise, M.J. (2005). Intimate partner violence perpetrated by college women within the context of a history of victimization. *Psychology of Women Quarterly*, 29, 278-289.
- Gray, H.M. y Foshee, V. (1997). Adolescent dating violence: Differences between one-sided and mutually violent profiles. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 126-141.
- Grunbaum, J.A., Kann, L., Kinchen, S.A., Williams, B., Ross, J.G., y Lowry, R. (2002). Youth risk behavior surveillance-Estados Unidos, 2001. *Surveillance Summaries*, 51 (4), 1-21.
- Guadalupe, L. y Mercado, A. Algunos modelos explicativos para el estudio de la violencia de género. Límites y herencias conceptuales. Extraído el 27 de noviembre de 2008 desde <http://www.uaemex.mx/faapauaem/docs/edesp/caminoshaciaequidad2006/violencia.html>
- Guite, J.A. (2001). Adolescent battering relationships: A qualitative study of the female's experience. *Dissertation Abstracts International Section-B: The Science and Engineering*, 62 (3-B), 1577.
- Gwartney-Gibbs, P.A., Stockard, J. y Bohmer, S. (1987). Learning courtship aggression: The influence of parents, peers and personal experiences. *Family Relations: Journal of Applied Family and Child Studies*, 36, 276-282.
- Haldford, W.K., O'Donnell, C., Lizzio, A. y Wilson, K.L. 2006. Do couples at high risk of relationship problems attend premarital education? *Journal of Family Psychology*, 20, 160-173.

- Halpern, C.T., Oslak, S.G., Young, M.L., Martin, S.L., y Kupper, L.L. (2001). Partner Violence Among Adolescents in Opposite-Sex Romantic Relationships: Findings From the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *American Journal of Public Health, 91* (10), 1679-1685.
- Hammond, W.R., y Yung, B.R. (1991). Preventing violence in at-risk African American youth. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 2*, 359-373.
- Harned, M.S. (2001). A comparison of men and women arrested for domestic violence: who presents the greater threat? *Violence and Victims, 17*, 525-540.
- Harned, M.S. (2002). A multivariate analysis of risk markers for dating violence victimization. *Journal of Interpersonal Violence, 17* (11), 1179-1197.
- Harris, M.B. y Knight-Bohnhoff, K. (1996). Gender and Aggression: Perceptions of Aggression I. *Sex Roles, 35* (1-2), 27-42.
- Harrykisson, S.D., Rickert, V.I., y Wiemann, C.M. (2002). Prevalence and patterns of intimate partner violence among adolescent mothers during the postpartum period. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 156* (4), 325-330.
- Hastings, J.E. y Hamberger, K.L. (1988). Personality characteristics of spouse abusers: A controlled comparison. *Violence and Victims, 3*, 31-48.
- Hazan, C. y Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511-524.
- Health Canada (1995). *Dating Violence*. Extraído el 2 de septiembre de 2006 desde <http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/English/reviewprog/youthdintro.htm>
- Heise, L.L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence Against Women, 4*, 262-290.
- Henton, J., Cate, R., Koval, J., Lloyd, S., y Christopher, S. (1983). Romance and violence in dating relationships. *Journal of Family Issues, 4*, 467-482.
- Hernández, T. y Casares, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Encuesta realizada al alumnado de E.S.O en Navarra desde una perspectiva de género*. Navarra: Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud e Instituto Navarro de la Mujer.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología, 25* (3), 325-340.
- Heron, W.G., Javier, R.A., McDonald-Gómez, M. y Adlerstein, L.K. (1994). Sources of family violence. *Journal of Social Distress and Homeless, 3*, 213-228.
- Hettrich, E.L. y O'Leary, K.D. (2007). Females' reasons for their physical aggression in dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence, 22* (9), 1131-1143.
- Heyman, R.E., O'Leary, K.D. y Jouriles, E.N. (1995). Alcohol and aggressive personality styles: Potentiators of serious physical aggression against wives? *Journal of Family Psychology, 9*, 44-57.
- Hilton, N.Z., Harris, G.T., y Rice, M.E. (2000). The functions of aggression by male teenagers. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 988-994.
- Hickman, L.J., Jaycox, L.H., Aronoff, J. (2004). Dating violence among adolescents: prevalence, gender distribution, and prevention program effectiveness. *Trauma, Violence and Abuse, 5* (2), 123-142.
- Himelein, M. J. (1995). Risk factors for sexual victimization in dating: A longitudinal study of college women. *Psychology of Women Quarterly, 19*, 31-48.
- Hird, M.J. (2000). An empirical study of adolescent dating aggression in UK. *Journal of Adolescence, 23*, 69-78.
- Holtzworth-Munroe, A. (1992). Social skills deficits in violent men: interpreting the data using a social information processing model. *Clinical Psychology Review, 12*, 605-617.
- Holtzworth-Munroe, A., Hutchinson, G. (1993). Attributing negative intent to wife behavior: The attributions of maritally violent men versus nonviolent men. *Journal of Abnormal Psychology, 102*, 206-211.
- Holtzworth-Munroe, A., Stuart, G.L. y Hutchinson, G. (1997). Violent versus nonviolent husbands: Differences in attachment patterns, dependency, and jealousy. *Journal of*



*Family Psychology*, 11, 314-331.

- Homans, G.C. (1967). Fundamental social processes. En N. Smelser, (Ed.), *Sociology* (pp.549-593). Nueva York: John Wiley.
- Hotaling, G.T. y Straus, M.A. (1980). Culture, social organization and the irony in the study of family violence. En M. A. Straus y G. T. Hotaling (Eds.), *The Social Causes of Husband-Wife Violence*. Minneapolis: University of Minnesota press.
- Hotaling, G.T. y Sugarman, D.B. (1986). An analysis of risk markers in husband to wife violence: The current state of knowledge. *Violence and Victims*, 1, 101-124.
- Howard, D.E (2005). Psychosocial correlates of dating violence victimization among Latino youth. *Adolescence*, 40 (158), 319-331.
- Howard, D.E., y Wang, M. (2003b). Risk profiles of adolescent girls who were victims of dating violence. *Adolescence*, 38 (149), 1-14.
- Howard, D.E., y Wang, M. (2003a). Psychosocial factors associated with adolescent boys' reports of dating violence. *Adolescence*, 38 (151), 519-533.
- Howard, D.E., Qiu, Y, y Boekeloo, B. (2003). Personal and social contextual correlates of adolescent dating violence. *Journal of Adolescent Health*, 33 (1), 9-17.
- Hyman, K.B. (1999). *Dating violence among adolescents: Risk factors and implications for treatment and research*. Departamento de Desarrollo Infantil de la Universidad de Pittsburg.
- Hudson, W.W y McIntosh, S.R. (1981): The assessment of spouse abuse: Two quantifiable dimensions. *Journal of Marriage and the Family*, 43, 873-888.
- Instituto de la Mujer (2007). *Contra la violencia de género*. Boletín Estadístico. Extraído el 2 de enero de 2009 desde [http://www.msc.es/ssi/violenciaGenero/portalEstadistico/boletin/docs/Contra\\_violencia\\_genero\\_Boletin\\_numero\\_1\\_Marzo\\_2007.pdf](http://www.msc.es/ssi/violenciaGenero/portalEstadistico/boletin/docs/Contra_violencia_genero_Boletin_numero_1_Marzo_2007.pdf)
- Jackson, S.M. (1999). Issues in the dating violence research: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4, 233-247.
- Jackson, S.M., Cram, F., Seymour, F.W. (2000). Violence and Sexual Coercion in High School Students' Dating Relationships. *Journal of Family Violence*, 15 (1), 23-36.
- Jacobson, N. y Gottman, J. (2001). *Hombres que agreden a sus mujeres. Cómo poner fin a las relaciones abusivas*. Barcelona: Paidós.
- Jaffe, P.G., Sudermann, M., Reitzel, D., y Killip, S.M. (1992). An evaluation of a secondary school primary prevention program on violence in intimate relationships. *Violence and Victims*, 7, 129-146.
- James, W.H., West, C., Deters, K.E., y Armijo, E. (2000). Youth Dating Violence. *Adolescence*, 35, 455-465.
- Jaycox L.H., Aronoff J., y Shelley, G.A. (2007). The Break the Cycle Evaluation Project. En D.J., Whitaker, y L.E. Reese (Eds.), *Preventing Intimate Partner and Sexual Violence in Racial and Ethnic Minority Communities: CDC's Demonstration Projects*. Atlanta: Centros para la Prevención y Control de la Enfermedad, Centro Nacional para la Prevención y Control del Daño.
- Jessor, R. (1991). Risk behaviours in adolescence: a psychological framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12, 597-605.
- Jessor, R., Donovan, J.E. y Costa, F.M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Jezl, D., Molidor, C., y Wright, T. (1996). Physical, sexual and psychological abuse in high school dating relationships: Prevalence rates and self-esteem issues. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13, 69-87.
- Johnson, J.D., Adams, M.S., Ashburn, L. y Reed, W. (1995). Differential gender effects of exposure to rap music on African American adolescents' acceptance of teen dating violence. *Sex Roles*, 33 (7-8), 597-605.
- Johnson, M.P. (1995). Patriarcal terrorism and comon couple violence: two forms of violence against women. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 283-294.

- Johnson, M.P. (2000). Conflict and control: Images of symmetry and asymmetry in domestic violence. En A. Booth, A.C. Crouter, y M. Clements (Eds.), *Couples in conflict*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson, M.P. y Ferraro, K.J. (2000). Research on domestic violence in 1990s: making distinctions. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 948-963.
- Jones, L.E. (1987). *School curriculum project evaluation report*. Duluth: Coalición de Minnesota para Mujeres Maltratadas.
- Jones, L.E. (1991). The Minnesota School Curriculum Project: A Statewide domestic violence prevention project in secondary schools. En B. Levy (Ed.), *Dating violence: young women in danger* (pp.258-266). Seattle, WA: Seal Press.
- Josephson, W.L. (2002). *Supplemental report regarding the RespectED dating violence prevention program*. Extraído el 3 de marzo de 2007 desde [http://cbpp-pcpe.phac-aspc.gc.ca/intervention\\_pdf/en/719.pdf](http://cbpp-pcpe.phac-aspc.gc.ca/intervention_pdf/en/719.pdf)
- Josephson, W.L. y Proulx, J. (1999). Healthy Relationships Project: Results from year three. Extraído el 2 de septiembre de 2007 desde <http://www.m4c.ns.ca/man00.html>
- Josephson, W.L. y Proulx, J.B. (2008). Violence in young adolescents' relationships. A Path Model. *Journal of Interpersonal Violence*, 23 (2), 189-208.
- Kaestle, C.E. y Halpern, C.T. (2005). Sexual intercourse precedes partner violence in adolescent romantic relationships. *Journal of Adolescent Health*, 36, 386-392.
- Kanin, E.J. (1957). Male aggression in dating-courting relations. *American Journal of Sociology*, 63, 197-204.
- Kantor, G.K. (1993). Refining the brushstrokes in portraits of alcohol and wife assaults. En S.E. Martin (Ed.), *Alcohol and interpersonal violence: Fostering multidisciplinary perspectives* (pp.281-290). Rockville, MD: Instituto Nacional de Abuso de Alcohol y Alcoholismo.
- Kantor, G. K., y Asdigian, N. L. (1997). Gender differences in alcohol-related spousal aggression. En R. W. Wilsnack y S. C. Wilsnack (Eds.), *Gender and alcohol: Individual and social perspectives* (pp. 312–334). New Brunswick, NJ: Rutgers Center of Alcohol Studies.
- Kantor, G.K. y Jasinski, J.L. (1998). Dynamics and risk factors in partner violence. En: J.L. Jasinski, y L.M. Williams, (Eds.), *Partner violence: a comprehensive review of 20 years of research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Katz, J., Carino, A. y Milton, A. (2002). Perceived verbal conflict behaviors associated with physical aggression and sexual coercion in dating relationships: a gender sensitive analysis. *Violence and Victims*, 17 (1), 93-109.
- Katz, J., Street, A. y Alias, I. (1997). Individual differences in self-appraisals and responses to dating violence scenarios. *Violence and Victims*, 12, 265-276.
- Kaufman, J. y Ziegler, E. (1987). Do abused children become abusive parents? *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-192.
- Kernsmith, P. (2005). Treating perpetrators of domestic violence: Gender differences in the applicability of the theory of planned behaviour. *Sex Roles*, 52 (11), 757-770.
- Kilpatrick, D.G., Resnick, H.S., Saunders, B.E. y Best, C.L. (1998). Rape, other violence against women, and posttraumatic stress disorder. En B.P. Dohrenwend (Ed.), *Adversity, stress and psychopathology* (pp. 161-176). Nueva York: Oxford University Press.
- Kim, K.L., Jackson, Y., Hunter, H.L. y Conrad, S.M. (2009). Interparental conflict and adolescent dating relationships. The role of perceived threat and self-blame appraisals. *Journal of Interpersonal Violence*, 24 (5), 844-865.
- Kimmel, M.S. (1997). Masculinity as homophobia: Fear, shame, and silence in the construction of gender identity. En M. Gergen, y S. Davis, (Eds.), *Toward a new psychology of gender* (pp.223-242). London: Routledge.
- Kimmel, M.S. (2002). "Gender symmetry" in domestic violence: A substantive and methodological research review. *Violence Against Women*, 8, 1332-1363.
- Koss, M.P. (1985). The hidden rape victim: Personality, attitudinal, and situational

- characteristics. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 193-212.
- Koss, M.P. y Dinero, T.E. (1989). Discriminant analysis of risk factors for sexual victimization among a national sample of college women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 242-250.
- Krahe, B. (1998). Sexual aggression among adolescents: Prevalence and predictors in a German sample. *Psychology of Women Quarterly*, 22, 537-554.
- Krahé, B., Bienack, S. y Möller, I. (2005). Understanding gender and intimate partner violence from an international perspective. *Sex Roles*, 52 (11), 807-827.
- Krajewski, S.S., Rybarik, M.F., Dosch, M.F., y Gilmore, G.D. (1996). Results of a curriculum intervention with seventh graders regarding violence in relationships. *Journal of Family Violence*, 11 (2), 93-112.
- Kreiter, S., Krowchuk, D.P., Woods, C.R., Sinal, S.H., Lawless M.R. y DuRant, R.H. (1999). Gender Differences in Risk Behaviors Among Adolescents Who Experience Date fighting. *Pediatrics*, 104, 1286-1292.
- Kroop, P.R., Hart, S.D., Webster, C.D. y Eaves, D. (1995). *Manual for the Spousal Assault Risk Assessment Guide* (2ª Ed.). Vancouver, B.C., Canada: The British Columbia Institute on Family Violence.
- Larson, R., Clore, G.L. y Wood, G.A. (1999). The emotions of romantic relationships: Do they wreak havoc on adolescents? En W.W.Furman, B.B. Brown, y C. Feiring (Eds.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (p.p 19-50). Nueva York: Cambridge University Press.
- Laursen, B. (1993). The perceived impact of conflict on adolescent relationships. *Merril-Palmer Quarterly*, 39 (4), 535-550.
- Lavoie, F., Robitaille, L. y Herbert, M. (2000). Teen dating relationships and aggression: An exploratory study. *Violence Against Women*, 6(1), 6-36.
- Lavoie, F., Vezina, L., Piche, C., y Boivin, M. (1995). Evaluation of prevention program for violence in teen dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 10 (4), 516-524.
- Lázaro, F. (2000, 3 de diciembre). El dardo en la palabra. Vísperas navideñas. *El País*. Extraído de [http://elpais.com/diario/2000/12/03/opinion/975798005\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2000/12/03/opinion/975798005_850215.html)
- Lee, W.V. y Weinstein, S.P. (1997). How far have we come? A critical review of the research on men who batter. En M. Galanter (Ed.), *Recent developments in alcoholism* (pp. 337-356). Nueva York: Plenum.
- Legge, R. (2002). *An evaluation of the RespectED dating violence prevention program*. Tesis doctoral, Universidad de Winnipeg.
- Lehrer, J.A., Buka, S., Gortmaker, S., y Shrier, L.A. (2006). Depressive symptomatology as a predictor of exposure to intimate partner violence among US female adolescents and young adults. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160 (3), 270-273.
- LeJeune, C. y Follete, V. (1994). Taking responsibility: Sex differences in reporting dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 9, 133-140.
- Leonard, K. (2001). Domestic violence and alcohol: What is known and what do we need to know to encourage environmental interventions. *Journal of Substance Abuse*, 6 (4), 235-247.
- Levinson, D. (1989). *Family violence in cross-cultural perspectiva*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Levy, B. (1990). Abusive teen dating relationship: An emerging issue for the 90s. *Response to the Victimization of Women and Children*, 13 (1), 59.
- Lewis, S.F. y Femouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21 (1), 105-127.
- Lloyd, S. A. (1987). Conflict in premarital relationships: Differential perceptions of males and females. *Family Relations*, 36, 290-294.
- López, F. (2005) *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Luengo, F. (2006). Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia, municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194.

- Luthra, R. y Gidycz, C.A. (2006). Dating violence among college men and women. Evaluation of a theoretical model. *Journal of Interpersonal Violence*, 21 (6), 717-731.
- Maccoby, E.E. (1998). *The two sexes. Growing up apart. Coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Macgowan, M.J. (1997). An evaluation of a dating violence prevention program for middle school students. *Violence and Victims*, 12 (3), 223-235.
- MacInnes, J. y Pérez, J. (2006). Valoración social del incremento de la violencia doméstica. En G. Barrios, y P. Rivas, (Eds.), *Violencia de género: perspectiva multidisciplinar y práctica forense* (pp 5-28). Pamplona: Aranzadi.
- Macmillan, R. y Gartner, R. (1999). When she brings home the bacon: Labour-force participation and the risk of spousal violence against women. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 947-958.
- Maden, A. (2007). *Treating violence: a guide to risk management in mental health*. Oxford: Oxford University Press.
- Magdol, L., Moffit, T.E., Caspi, A., Newman, D., Fagan, J. y Silva, P.A. (1997). Gender differences in partner violence in a birth cohort of 21-years-olds: Bridging the gap between clinical and epidemiological approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 68-78.
- Magdol, L., Moffit, T.E., Caspi, A., y Silva, P.A. (1998). Developmental antecedents of partner abuse: A prospective longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 375-389.
- Mahlstedt, D., y Keeny, L. (1993). Female survivors of dating violence and their social networks. *Feminism & Psychology*, 3 (3), 319-333.
- Makepeace, J.M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30, 97-102.
- Makepeace, J.M. (1987). Social factors and victim ofender differences in courship violence. *Family Relations*, 36 (1), 87-91.
- Malik, S., Sorenson, S., y Aneshensel, C. (1997). Community and dating violence among adolescents: perpetration and victimization. *Journal of Adolescent Health*, 21 (5), 291-302.
- Manganello, J.A. (2008). Teens, dating violence, and media use. A review of the literature and conceptual model for future research. *Trauma, violence and abuse*, 9 (1), 3-18.
- Markman, H.J., Renick, M.J., Floyd, F.J., Stanley, S.M. y Clements, M. (1993). Preventing marital distress through communication and conflict management training: A 4- and 5-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 70-76.
- Marshall, L.L. y Rose, P. (1990). Premarital violence: The impact of family of origin violence, stress and reciprocity. *Violence and Victims*, 5, 51-64.
- Marx, B.P., Van Wie, V. y Gross, A.M. (1996). Date rape risk factors: A review and methodological critique of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 1, 27-45.
- Matas, A. (2004). Diagnóstico de las actitudes hacia el medio ambiente en alumnos de secundaria: una aplicación de la TRI. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (1), 233-244.
- McCloskey, L.A. y Lichter, E.L. (2003). The contribution of marital violence to adolescent aggression across different relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 18 (4), 390-412.
- McFee, R.B., Turano, J.A., y Roberts, S. (2001). Risk factors for dating violence in adolescents. *Journal of the American Medical Association*, 286 (22), 2813-2818.
- McHugh, M.C. (2005). Understanding gender and intimate partner abuse. *Sex Roles*, 52 (11-12), 717-724.
- McHugh, M.C. y Crosgrave, L. (2002). Gendered subjects in psychology: Satirical and dialectic perspectives. En L.H Collins, M.R. Dunlap, y J.C Chrisler, (Eds.), *Charting a new course for feminist psychology* (pp.3-19). Westport, CT: Praeger.
- Medina-Ariza, J. y Barberet, M. (2003). Intimate Partner Violence in Spain. Findings from a National Survey. *Violence Against Women*, 9, 302-322.
- Medina-Ariza, J. y Barberet, M. y Lago, M.J. (1998, noviembre). Validity and Reliability of the

- CTS-II: Another sledgehammer? *Comunicación presentada en el Encuentro Annual de la Sociedad Americana de Criminología*, Washington, DC.
- Meras, A. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Revista Estudios de Juventud*, 62 (3), 143-150.
- Millán, P., Contreras de la Parra, C.B., Franco, F., y Rodríguez, C. (2001). La asertividad en las relaciones de pareja entre adolescentes desde la perspectiva de género. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, 7 (2), 197-228.
- Miller, B.A, Downs, W.R. (1993). The impact of family violence on the use of alcohol by women: research indicates that women with alcohol problems have experienced high rates of violence during their childhoods and as adults. *Alcohol Health and Research World* 17(2), 137-143.
- Mizruchi, E. y Perrucci, R. (1962). "Norm qualities and differential effects of deviant behaviour: an exploratory analysis". *American Sociological Review*, 27, 391-399.
- Moffitt, T. y Caspi, A. (1999). *Findings About Partner Violence From the Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study*. National Institute of Justice. Extraído el 20 de marzo de 2008 desde [http://departments.bloomu.edu/crimjust/pages/articles/dunedin\\_viol.pdf](http://departments.bloomu.edu/crimjust/pages/articles/dunedin_viol.pdf)
- Molidor, C., y Tolman, R.M. (1998). Gender and contextual factors in adolescent dating violence. *Violence Against Women*, 4, 180-194.
- Molidor, C., Tolman, R.M. y Kober, J. (2000). Gender and contextual factors in adolescent dating violence. *Prevention Research*, 7 (1), 1-4.
- Montañés, P. y Moyano, M. (2006). Violencia de género sobre inmigrantes en España. Un análisis psicosocial. *Pensamiento Psicológico*, 2 (6), 21-32.
- Moore, S., y Boldero, J. (1991). Friendship characteristics of adolescents and young adults in city and country colleges. *Sex Roles*, 25, 521-536.
- Morales, E. (2007). *Relaciones de Poder dentro de la pareja. Un análisis psicosocial*. Extraído el 28 de febrero de 2007 desde [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=1258](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1258)
- Morrison, H., Budd, M., Moar, y Wichman, M. (2002). *Evaluation: Expecting Respect Peer Education Program 2000-2001. "Peer education program that works"*. Manuscrito no publicado. Edmonton, AB: Proyecto Educativo para Iguales Expecting Respect.
- Muehlenhard, C.L., y Linton, M.A. (1987). Date rape and sexual aggression in dating situations: Incidence and risk factors. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (2), 186-196.
- Muñoz-Rivas, M., Graña, J.L., O'Leary, K.D., y González, M.P. (2007). Agresión física y psicológica en las relaciones de noviazgo en universitarios españoles. *Psicothema*, 19 (1), 102-107.
- Murphy, C.M. y Blumenthal, D.R. (2000). The mediating influence of interpersonal problems on the intergenerational transmisión of relationship aggression. *Personal Relationships*, 7, 203-218.
- Murphy, C.M., Meyer, S.L. y O'Leary, K.D. (1994). Dependency characteristics of partner assaultive men. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 729-735.
- Murphy, B. y Eisenberg, N. (1996). Provoked by a peer: children's anger-related responses and their relations to social functioning. *Merril Palmer Quaterly*, 42 (1), 103-124.
- Murphy, C.M. y O'Leary, K.D. (1989). Psychological aggression predicts physical aggression in early marriage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 579-582.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfor, K., Seybolt, D. y Morissey-Kane, E. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58, 449-456.
- Nogués, V., Altell G. y Ferrer, X. (2002). *Abuso de alcohol y violencia doméstica: Interacción problemas y sugerencias para la intervención*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Bienestar Social.
- Noonan, R.K. y Charles, D. (2009). Developing teen dating violence prevention strategies: formative research with middle school youth. *Violence Against Women*, 15 (9), 1087-1105.

- Nutt, R.L. (1999). Women's gender-role socialization, gender-role conflict and abuse. En M. Harway, y J.M. O'Neil, (Eds.), *What causes men to be violent against women* (pp. 117-134). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- O'Keefe, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 12 (4), 546-568.
- O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interpersonal violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13, 39-57.
- O'Keefe, M., Brockopp, K. y Chew, E. (1986). Teen dating violence. *Social Work*, 31 (6), 465-468.
- 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'Keefe, M. (2005). Teen Dating Violence: A Review of Risk Factors and Prevention Efforts. *National Electronic Network on Violence Against Women*. Extraído el 12 de enero de 2007 desde <http://www.vawnet.org/DomesticViolence/Research>
- Okun, L. (1986). *Woman abuse: Facts replacing myths*. Albany: State University of New York Press.
- O'Leary, K.D. (1988). Physical aggression between spouses: a social learning theory perspective. En V.B Van Hasselt, R.L. Morrison, A.S. Bellack, y M. Hersen, (Eds.), *Handbook of family violence* (pp.31-55). Nueva York: Plenum.
- O'Leary, K.D. (2000). Are women really more aggressive than men in intimate relationships? Comment on Archer (2000). *Psychological Bulletin*, 126, 685-689.
- O'Leary, K.D. y Cascardi, M. (1998). Physical aggression in marriage: A developmental análisis. En T.N. Bradbury (Ed.). *The developmental course of marital dysfunction* (pp.343-374). Nueva York: Cambridge University Press.
- O'Leary, K.D., Malone, J. y Tyree, A. (1994). Physical aggression in early marriage: Prerelationship and relationship effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 594-602.
- O'Leary, K.D. y Slep, A.M. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32 (3), 314-327.
- O'Leary, K.D., Smith Slep, A.M. y O'Leary, S.G. (2007). Multivariate Models of Men's and Women' Partner Aggression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 75 (5), 752-764.
- Oliver, E. y Valls, R. (2004). *Violencia de género: investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure.
- Ortega, R. (2000). *Violencia escolar, mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., Ortega- Rivera, J. y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 63-72.
- Oviedo, H.C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 24 (4), 578-580.
- Ozer, E.J., Tschann, J.M., Pasch, L.A., y Flores, E. (2004). Violence perpetration across peer and partner relationships: co-occurrence and longitudinal patterns among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 34 (1), 64-71.
- Patró, R. (2008). *Programa de prevención de la violencia de género: conocer para cambiar la mirada*. Caja de Ahorros del Mediterráneo. Obras Sociales.
- Pederson, P. y Thomas, C.D. (1992). Prevalence and correlates of dating violence in a Canadian university sample. *Canadian Journal Behavioural Science*, 24, 490-501.
- Peled, E. (1996). Secondary victims no more. En J. Edelson, y Z. Eisikovits (Eds.), *Future interventions with battered women and their families* (pp.125-153). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Peterson, S. y Olday, D. (1992). "How was your date last night?" Intimate relationship violence among high school students. *Human Services in the Rural Environment*, 16, 24-30.
- Petit, M. y Prat, M. (2007). La Prevención de la violencia de género a la población adolescente. *Comunicación presentada en las II Jornadas sobre programas para la prevención,*

- detección y atención de la violencia de género*, 15-17 de octubre, Madrid.
- Pirog-Good y J. Stets (Eds.) *Violence in dating relationships: Emerging issues*. Nueva York: Praeger.
- Pittman, A.L. Wolfe, D.A. y Wekerle, C. (2000). Strategies for evaluating dating violence prevention programs. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 4, 217-238
- Pozo C. (2007). *Estudio sobre violencia de género y juventud*. Extraído el 17 de septiembre de 2007 desde [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=1516](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1516)
- Pratto, F., y Walker, A. (2004). The bases of gendered power. En A.H. Eagly, A. Beall, y R. Sternberg, (Eds.), *The psychology of gender*, (2ª Ed) (pp.242-268). Nueva York: Guilford Publications.
- Prince, E.L. y Byers, S.E. (1999). The attitudes towards dating violence scales: development and initial validation. *Journal of Family Violence*, 14, 351-375.
- Prince, E.L., Byers, S.E., Sears, H.A., Whelan, J. y Saint-Pierre, M. (2000). *Dating violence amongst New Brunswick adolescents: a summary of two studies*. Centro de Investigación en Violencia Familiar Muriel McQueen Ferguson. Extraído el 22 de mayo de 2009 desde [https://www.unb.ca/web/fredericton/arts/centres/mmfrc/resources/pdfs/adodating\\_e.pdf](https://www.unb.ca/web/fredericton/arts/centres/mmfrc/resources/pdfs/adodating_e.pdf)
- Próspero, M. (2006). The role of perceptions in dating violence among young adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 21 (4), 470-484.
- Próspero, M. (2007). Young adolescent boys and dating violence: the beginning of Patriarchal Terrorism? *Affilia: Journal of Women and Social Work*, 22 (3), 271-280.
- Ramisetty-Mikler, S., Goebert, D. Nishimura, S., y Caetano, R. (2006). Dating Violence Victimization: Associated Drinking and Sexual Risk Behaviors of Asian, Native Hawaiian and Caucasian High School Students in Hawaii. *Journal of School Health*, 76 (8), 423-429.
- Ray, A.L. y Gold, S.R. (1996). Gender roles, aggression and alcohol use in dating relationships. *Journal of Sex Research*, 33, 47-55.
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19 (3), 522-528.
- Rennison, C. M. (2003). *Intimate partner violence, 1993-2001*. Oficina de Justicia, resumen de estadísticos sobre delitos. Extraído el 22 de enero de 2009 desde <http://www.ojp.usdoj.gov/bjs/pub/pdf/ipv01.pdf>
- Rennison, C.M., y Welchans, S. (2000). *Intimate partner violence*. Washington, DC: Oficina de Estadística del Departamento de Justicia.
- Renzetti, C.M. (1992). *Violent betrayal: partner abuse in lesbian relationships*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Reuterman, N. A., y Burcky, W. D. (1989). Dating violence in high school: A profile of the victims. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 26, 1-9.
- Rey, C.A. (2008). Habilidades prosociales, rasgos de personalidad de género y aceptación de la violencia hacia la mujer en adolescentes que han presenciado violencia entre sus padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 11 (1), 107-118.
- Rickert V.I, Wiemann, C.M., Harrykisson, S.D., Berenson, A.B. y Kolb, E. (2002). The relationship among demographics, reproductive characteristics, and intimate partner violence. *American Journal Obstetrics and Gynecology* 187(4), 1002-1007.
- Rickert, V. I., Wiemann, C. M., Vaughan, R. D., y White, J. W. (2004). Rates and risk factors for sexual violence among an ethnically diverse sample of adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(12), 1132-1139.
- Riggs, D.S. (1993). Relationship problems and dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 8, 18-35.
- Riggs, D.S., y Caufield, M. (1997). Expected consequences of male violence against their female dating partners. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 229-240.
- Riggs, D. S., y O'Leary, K. D. (1989). A theoretical model of courtship aggression. En M. A. Pirog-Good y J. E. Stets (Eds.), *Violence in dating relationships: Emerging social issues* (pp. 53-70). New York: Praeger.

- Riggs, D.S. y O'Leary, K.D. (1996). Aggression between dating partners: An explanation of a causal model of courtship aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, *11*, 519-540.
- Riggs, D.S., O'Leary, K.D. y Breslin, F.C. (1990). Multiple correlates of physical aggression in dating couples. *Journal of Interpersonal Violence*, *5*, 61-73.
- Roberts, T.A., Auinger, P. y Klein, J.D. (2006). Predictors of partner abuse in a nationally representative sample of adolescents involved in heterosexual dating relationships. *Violence and victims*, *21* (1), 81-89.
- Roberts, J.W., Ghandour, R.M. y Kub, J.E. (2008). Female perpetration of violence in heterosexual intimate relationships: adolescence through adulthood. *Trauma Violence Abuse*, *9* (4), 227-249.
- Roberts T.A., Klein, J.D. y Fisher, S. (2003). Longitudinal effect of intimate partner abuse on high-risk behavior among adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *157*, 875-881.
- Roberts, A. y White, A. (1997). *Safe Teen program Cumberland Junior grade nines*. Vancouver, BC: Safe Teen.
- Roscoe, B. y Benaske, N. (1985). Courtship violence experienced by abused wives: Similarities in patterns of abuse. *Family Relations*, *34*, 47-55.
- Roscoe, B. y Callahan, J.E. (1985). Adolescents' self-report of violence in families and dating relationships. *Adolescence*, *20* (79), 545-553.
- Rose, L.P. (1990). The dominance motive in abusive partners: Identifying couples at risk. *Journal of College Student Development*, *31*, 330-335.
- Rosen, K.H. y Bezold, A. (1996). Dating violence prevention: A didactic support group for young women. *Journal of Counseling and Development*, *74*, 521-525.
- Rosebaum, A., Geffner, R., y Sheldon, B. (1997). A Biosociopsicological Model of understanding Aggression. En R. Geffner, y P.K Lundberg-Love (Eds.), *Violence and Sexual Abuse at Home*. Nueva York: Haworth Press.
- Rosebaum, A., Hoge, S.K., Adelman, S.A., Warnken, W.J., Fletcher, K.E. y Kane, R.L. (1994). Head injury in partner-abusive men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *62*, 1187-1193.
- Rogosch, F.A., Cicchetti, D. y Aber, J.L. (1995). The role of child maltreatment in early deviations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems. *Development and Psychopathology*, *7*, 591-609.
- Rouse, L. P. (1990). The dominance motive in abusive partners: Identifying couples at risk. *Journal of College Student Development*, *31*, 330-335.
- Ryan, K. (1995). Do courtship-violent men have characteristics associated with a "battering personality"? *Journal of Family Violence*, *10*, 99-120.
- Ryan, K.M., Frieze, I.H. y Sinclair, H.C. (1999). Physical violence in dating relationships. En M.A. Paludi (Ed), *The psychology of sexual victimization: A handbook* (pp.33-54). Westport: Greenwood Publishing.
- Rybarik, M.F., Dosch, M.F., Gilmore, G.D., y Krajewski, S.S. (1995). Violence in relationships: A seventh grade inventory. *Journal of Family Violence*, *10*, 223-251.
- Ruiz, C. (2009). *Abre los ojos, el amor no es ciego: 25 de noviembre día internacional contra la violencia hacia las mujeres*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Saltzman, L.E. , Fanslow, J. , McMahan, P. y Shelley, G. (2002). Violence by intimate partners. En L.E. Saltzman, J. Fanslow, P. McMahan, y G. Shelley, (Eds.), *Intimate partner surveillance: uniform definitions and recommended data elements, Version 1.0*. (pp.89-104). Atlanta, Georgia: Centro de Control y Prevención de Enfermedades, Centro Nacional para la Prevención y Control del Daño. Extraído el 4 de diciembre de 2006 desde [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/global\\_campaign/en/chap4.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/global_campaign/en/chap4.pdf)
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: Who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, *43*, 263-279.
- Sánchez, L., Navarro, J., Valderrama, J.C. (2004). *El Estudio Internacional Sobre Género, Alcohol y Cultura: Proyecto Genacis*. Alicante: Sociedad Española de



## Toxicomanías.

- Sánchez, E., Robertson, T.R., Lewis, C.M., Rosenbluth, B., Bohman, T., y Casey, D.M. (2001). Preventing bullying and sexual harassment in elementary schools: The Expect Respect model. *Journal of Emotional Abuse*, 2 (2-3), 157-180.
- Sanchís, R. (2006). *¿Todo por amor? Una experiencia educativa contra la violencia a la mujer*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sanders, B., y Moore, D. L. (1999). Childhood maltreatment and date rape. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 115-124.
- Saunders, D. G. (1988). Other "truths" about domestic violence: A reply to McNeely and Robinson-Simpson. *Social Work*, 33, 179-183.
- Save the Children (2006). *Atención a los niños y niñas víctimas de violencia de género. Análisis de la atención a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género en el sistema de protección a la mujer*. Madrid: autor.
- Schewe, P.A. (2000). *Report of results of the STAR Project to the Illinois Violence Prevention Authority*. Extraído el 27 de abril de 2007 desde <http://tigger.uic.edu/~schewepa/MPApres.htm>
- Schewe, P.A. (2001). *Best Practices in Teen Dating Violence Prevention Efforts*. Extraído el 21 de septiembre de 2006 desde <http://www.uic.edu/depts/psch/idhs/TDV.htm>
- Schewe, P.A. y Anger, I. (2000). Southside Teens About Respect (STAR): an intervention to promote healthy relationships and prevent teen dating violence. *Comunicación presentada en la Conferencia Nacional de prevención de la violencia sexual*, Dallas, TX.
- Schumacher, J.A., Slep, A.M.S. y Heyman, R.E (2001). Risk factors for male-to-female partner psychological abuse. *Aggression and Violent Behaviour*, 6, 255-268.
- Schumacher, J.A., y Smith Slep, A.M. (2004). Attitudes and dating aggression: A cognitive dissonance approach. *Prevention Science*, 5, 231-243.
- Schut, J. y Worley, S. (1998). Building peaceful relationships: Preliminary evaluation of a domestic violence prevention program. *Póster presentado en la XI Conferencia Anual de Investigación sobre Salud Mental Infantil*. Tampa, Florida.
- Schut, J.A., Worley, S. y Powell, J. (1998). Findings in an evaluation of a domestic violence prevention for adolescent males. *Comunicación presentada en la VI Conferencia Internacional sobre Investigaciones en Violencia Familiar*, Durham, New Hampshire.
- Schwartz, M.D. y DeKeseredy, W.S. (1997). *Sexual Assault on the College Campus: The Role of Male Peer Support*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Schwartz, M., O'Leary, S.G. y Kendziora, K.T. (1997). Dating aggression among high school students. *Violence and Victims*, 12 (4), 295-305.
- Sears, H.A., Byers, E.S., Whelan, J.J., y Saint-Pierre, M. (2006). "If it hurts you, then it is not a joke": adolescents' ideas about girls' and boys' use and experience of abusive behavior in dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 21 (9), 1191-1207.
- Seminario Galego de Educación para a Paz (2006). *Educación emocional y violencia contra la mujer. Estrategias para el aula*. Madrid: Catarata.
- Sepúlveda, A. Millán, S. Sepúlveda, P., Nevado, C. y Solís, E. (2006). *La violencia sexual: un problema cercano, una solución posible*. Bogotá: PSCOM Editores.
- Sharpe, D. y Taylor, J.K. (1999). An examination of variables from a social-developmental model to explain physical and psychological dating violence. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 31 (3), 165-175.
- Shepard, M.F. y Campbell, J.A. (1992). The Abusive Behavior Inventory: A measure of psychological and physical abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 291-305.
- Shields, A.M., Cicchetti, D. y Ryan, R.M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-aged children. *Developmental Psychopathology*, 6, 57-75.
- Sigelman, C.K., Berry, C.J. y Wiles, K. A. (1984). Violence in university students' dating relationships. *Journal of Applied Social Psychology*, 14, 530-548.
- Sigma Dos (1999). *Resultado de macroencuesta. Violencia contra las mujeres*. Madrid: autor.

- Silber, O. (2000). *Adolescent help-seeking for dating violence and the influence of parents*. Tesis doctoral, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Silverman, J.G., Raj, A., Mucci, L.A. y Hathaway, J.E. (2001). Dating violence against adolescent girls and associated substance abuse, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy and suicidality. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 286 (5), 572-579.
- Simon, T.R., Miller, S., Gorman-Smith, D., Ortigas, P. y Sullivan, T. (2009). Physical dating violence norms and behavior among sixth-grade students from four U.S. sites. *Journal of Early Adolescence*, 20 (10), 1-15.
- Simons, R.L., Lin, K. y Gordon, L.C. (1998). Socialization in the family of origin and male dating violence: A prospective study. *Journal of Marriage and the Family*, 60 (2), 467-478.
- Slep, A., Cascardi, M., Avery-Leaf, S. y O'Leary, K.D. (2001). Two new measures of attitudes about the acceptability of teen dating aggression. *Psychological Assessment*, 13(3), 306-318. doi: [10.1037/1040-3590.13.3.306](https://doi.org/10.1037/1040-3590.13.3.306)
- Slep, A.M., Cascardi, M., Avery-Leaf, S. y O'Leary, K.D. (2001). Two new measures of attitudes about the acceptability of teen dating aggression. *Psychological Assessment*, 13, 306-318.
- Small, S.A. y Kerns, D. (1993). Unwanted sexual activity among peers dating early and middle adolescence: Incidence and risk factors. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 941-952.
- Smith, P.H., White, J.W. y Holland, L. (2003). A longitudinal Perspective on Dating Violence Among Adolescents and College-Age Women. *American Journal of Public Health*, 93 (7), 104-110.
- Solomon, S. D., y Harford, T. C. (1984). Drinking norms versus drinking behavior. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 8, 460-466.
- Sorenson, S.B. y Taylor, C.A. (2005). Females aggression toward intimate male partners: An examination of social norms in a community-based sample. *Psychology of Women Quarterly*, 29 (1), 78-96.
- Sousa, C.A. (1999). Teen dating violence: The hidden epidemic. *Family and Conciliation Courts Review*, 37, 356-374.
- Sousa, C.A. (1991). The dating violence intervention program. En B. Levy (Ed.), *Dating violence: Young women in danger* (pp. 223-231). Seattle, WA: Seal Press.
- Spencer, G.A. y Bryant, S.A. (2000). Dating violence: a comparison of rural, suburban, and urban teens. *Journal of Adolescent Health*, 27 (5), 302-305.
- Spencer, G.A., y Bryant, S.A. (2000). University students' dating violence behaviors. *Journal of New York State Nurses Association*, 31 (2), 1-12.
- Stark, E. (1996). Mandatory arrest of batterers: A reply to its critics. En E. Buzawa, y C. Buzawa, (Eds.), *Do arrest and restraining orders work?* (pp.115-149). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stets, J.E. y Henderson, D.A. (1991). Contextual factors surrounding conflict resolution while dating: results from a national study. *Family Relations*, 40, 29-36.
- Stets, J. E., y Pirog-Good, M. A. (1987). Violence in dating relationships. *Social Psychology Quarterly*, 50, 237-246.
- Stets, J.E. y Pirog-Good, M.A. (1989). Sexual aggression and control in dating relationships. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1392-1412.
- Stets, J.E. y Straus, M.A. (1990). The marriage license as hitting license: A comparison of assaults in dating, cohabiting, and married couples. En M.A. Straus, y R.J. Gelles, (Eds.), *Physical violence in American families: risk factors and adaptations to violence in 8,145 families* (pp. 227-244). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Stevenson, J. (1999). *Evaluation report: SWOVA's Education is Prevention' project, year two*. Saltspring island, B.C.: SWOVA.
- Stith, S.M., Rosen, K.H., Middleton, K.A., Busch, A.L., Lundeberg, K. y Carlton, R.P. (2000). The intergenerational transmission of spouse abuse: a meta-analysis. *Journal of*

*Marriage and Family*, 62, 640-654.

- Stith, S.M., Smith, D.B., Penn, C.E., Ward, D.B. y Tritt, D. (2004). Intimate partner physical abuse perpetration and victimization risk factors: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 65-98.
- Straus, M.A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The conflict tactics (CT) scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75-86.
- Straus, M.A. (1990c). Social stress and marital violence in a national sample of American families. En M.A. Strauss, y R.J. Gelles, (Eds.), *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8.145 families* (pp. 181-201). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Straus, M.A. (1991). New theory and old canards about family violence research. *Social Problems*, 38, 180-197.
- Straus, M.A. (1999). The controversy over domestic violence by women: A metodological, theoretical, and sociology of science analysis. En X.B. Arriaga, y S. Oskamp, (Eds.), *Violence in intimate relationships* (pp.17-44). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Straus, M.A. (2004). Cross-cultural reliability and validity of the Revised Conflict Tactics Scales: A study of university student dating couples in 17 nations. *The Journal of Comparative Social Science*, 38 (4), 407-432.
- Straus, M.A., Gelles, R.J., y Steinmetz, S. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. Garden City, NJ: Anchor.
- Straus, M.A., Hamby, S.L., Boney-McCoy, S. y Sugarman, D.B. (1996). The Revised Conflict Tactics Scales (CTS2): Development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues*, 17, 283-316.
- Sugarman, D.B. y Hotaling, G.T. (1989). Dating violence: incidence, context and risk markers. En M.A. Pirog-Good y J.E. Stets (Eds.), *Violence in dating relationships: emerging social issues* (pp.3-32). Nueva York: Praeger.
- Sullivan, J.P. y Mosher, D.L. (1990). Acceptance of guided imagery of marital rape as a function of macho personality. *Violence and Victims*, 5, 275-286.
- Sussman, S., Unger, J.B. y Dent, C.W. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: A predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 9-25.
- Swahn, M.H., Bossarte, R.M y Sullivent, E.E. (2008). Age of Alcohol use initiation, suicidal behavior, and peer and dating violence victimization andperpetration among high-risk, seventh-grade adolescents. *Pediatrics*, 121 (2), 297-305.
- Swahn, M.H , Simon, T.R., Arias, I. y Bossarte, R.M. (2008). Measuring sex differences in violence victimization and perpetration within date and same-sex peer relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 23 (8), 1120-1138.
- Swart, L., Stevens, M.S.G y Ricardo, I. (2002). Violence in adolescents' romantic relationships: findings from a survey amongst school-going youth in a South African community. *Journal of Adolescence*, 25 (4), 385-395.
- Synovitz LB, Byrne TJ (1998). Antecedents of sexual victimization: factors discriminating victims from non-victims. *Journal of American College Health*, 46 (4), 151-158.
- Teichman, M. y Teichman, Y. (1989). Violence in the family: An analysis of interpersonal resource-exchange. *Journal of Family Violence*, 4 (2), 127-142.
- Tesch, S.A., y Whitbourne, S.K. (1982). Intimacy and identity status in young adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1041-1051.
- Testa, M., Livingston, J. A., y Leonard, K. E. (2003). Women's substance use and experiences of intimate partner violence: A longitudinal investigation among a community sample. *Addictive Behaviors*, 28, 1649-1664.
- Tjaden, P. y Nancy Thoennes, N. (1998). *Stalking in America: Findings From the National Violence Against Women Survey*. Washington, DC: National Institute of Justice and Centers for Disease Control and Prevention. Extraído el 20 de mayo de 2007 desde <https://www.ncjrs.gov/pdffiles/169592.pdf>

- Tolman, R.M. (1989). The development of a measure of psychological maltreatment of women by their male partners. *Violence and Victims*, 4 (3), 159-178.
- Tolman, R.M. y Bennet, L.W. (1990). A review of quantitative research on men who batter. *Journal of Interpersonal Violence*, 5, 87-118.
- Tondonato, P. y Crew, B.K. (1992). Dating violence, social learning theory, and gender: a multivariate analysis. *Violence and Victims*, 7, 3-14.
- Torres, L. y Antón, E. (2005). *Lo que vd. Debe saber sobre: VIOLENCIA DE GÉNERO*. Caja España, Obra Social. Extraído el 2 de abril de 2007 desde [http://www.cajaespana.es/Images/VIOLENCIA%20DE%20GENERO\\_tcm6-33400.pdf](http://www.cajaespana.es/Images/VIOLENCIA%20DE%20GENERO_tcm6-33400.pdf)
- Tourigny, M., Lavoie, F., Vézina, J., & Pelletier, V. (2006). Incidence et facteurs associés à la violence subie dans les fréquentations amoureuses des adolescentes [Violence in adolescents' romantic relationships: Incidence and associated factors]. *Revue de Psychoéducation*, 35(2), 323-354.
- Treboux, D., y O'Leary, K. D. (1996). Physical aggression in dating relationships: Is it relationship specific or a generalized aggression problem? *Poster presentado en el VI Symposium de la Sociedad para la Investigación en Adolescencia*, marzo, Boston, MA.
- Tribaut, J.W. y Kelley, H.H. (1959). *The social psychology of groups*. Nueva York: John Wiley.
- Tutty, L. (1997). Child sexual abuse prevention programs: Evaluating "Who Do You Tell". *Child Abuse and Neglect*, 21 (9), 869-881.
- Tutty, L. (2002). *School-based violence prevention programs: a resource manual*. Extraído el 18 de octubre de 2007 desde <http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/English/pdf/RESOURCEMANUAL.pdf>.
- Umberson, D., Anderson, K., Glick, J., y Shapiro, A. (1998). Domestic Violence, Personal Control, and Gender. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 442-452.
- Urruzola, M.J. (2005). *No te lles con chicos malos. Guía no sexista dirigida a chicas. Educar en Igualdad*. Madrid: Comisión para la Investigación de Malos Tratos a Mujeres. Extraído el 12 de septiembre de 2007 desde [http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Mat\\_8\\_Doc\\_5\\_Notelies.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Mat_8_Doc_5_Notelies.pdf)
- Valls, R., Puigvert, L. y Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers. Socialization and Prevention. *Violence Against Women*, 14 (7), 759-785.
- Velázquez, S. (2003). *Violencia Cotidiana, Violencia de Género, Escuchar, Comprender, Ayudar*. Buenos Aires: Paidós.
- Vézina, J. y Hébert, M. (2007). Risk factors for victimization in romantic relationships of young women. A review of empirical studies and implications for prevention. *Trauma, Violence and Abuse*, 8 (1), 33-66.
- Vicary, J.R., Kilingaman, L.R. y Harkness, W.L. (1995). Risk factors associated with date rape and sexual assault of adolescents. *Journal of Adolescence*, 18, 289-307.
- Vivian, D. y Langhinrichsen-Rohling, J. (1994). Are bi-directionally violent couples mutually victimized? A gender-sensitive comparison. *Violence and Victims*, 9, 107-124.
- Vivian, D. y Malone, J. (1997). Relationship factors and depressive symptomology associated with mild and severe husband-to-wife physical aggression. *Violence and Victims*, 12, 3-18.
- Von Bertalanffy, L. (1959). The theory of open systems in physics and biology. *Science*, 3, 23-29.
- Walker, L.E. (1979). *The battered women*. Nueva York: Harper y Row.
- Walker, L.E. (1989). *Terrifying love: Why battered women kill and how society responds*. Nueva York: Harper Collins.
- Walker, L.E. (1999). Psychology and Domestic Violence around the world. *American Psychologist*, 54 (1), 21-29.
- Walters, S.T. y Bennett, M.E y Noto J.V. (2000). Drinking on campus: What do we know about reducing alcohol use among college students? *Journal of Substance Abuse Treatment*, 19, 223-228.
- Walsh, J. F., y Foshee, V. A. (1998). Self-efficacy, self-determination and victim blaming as

- predictors of adolescent sexual victimization. *Health Education Research: Theory and Practice*, 13(1), 139-144.
- Waltz, J., Babcock, J.C., Jacobson, N.S., y Gottman, J.M. (2000). Testing a typology of batterers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 658-669.
- Watson, J.M., Cascardi, M., Avery-Leaf, S. y O'Leary, K.D. (2001). High school students' responses to dating aggression. *Violence and Victims*, 16 (3), 339-348.
- Weinstein, N. (1988). Effects of personal experience on self-protective behavior. *Psychological Bulletin*, 105, 31-50.
- Wekerle, C. y Wolfe, D.A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review*, 19 (4), 435-456.
- West, C. y Rose, S. (2000). Dating aggression among low income African American youth. *Violence Against Women*, 6 (5), 470-494.
- Whitaker, D.J, Haukeyesus, T., Swahn, M. y Saltzman, L. (2007). Differences in Frequency of Violence and Reported Injury Between Relationships With Reciprocal and Nonreciprocal Intimate Partner Violence. *American Journal of Public Health*, 97 (5), 941-947.
- White, H.R. y Chen, P.H. (2002). Problem drinking and intimate partner violence. *Journal of Studies on Alcohol*, 63 (2), 205-214.
- White, J.W., Merrill, L.L., y Koss, M.P. (2001). Predictors of premilitary courtship violence in a Navy recruitment sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 16, 910-927.
- White, J.W., Smith, P.H., Koss, M.P. y Figueredo, A.J. (2000). Intimate partner aggression – What have we learned? Comment on Archer (2000). *Psychological Bulletin*, 126, 690-696.
- Williams, S.L. y Frieze, I.H. (2005). Patterns of violent relationships, psychological distress, and marital satisfaction in a national sample of men and women. *Sex Roles*, 52 (11), 771-784.
- Williams, J.R, Ghandour R.M., y Kub, J.E. (2008). Female perpetration of violence in heterosexual intimate relationships: adolescence through adulthood. *Trauma Violence Abuse*, 9 (4), 227-249.
- Williams-Evans, S.A. y Myers, J.S. (2004). Adolescent dating violence. *Journal of The Association of Black Nursing Faculty (ABNF Journal)*, 15 (2), 35-37.
- Wingood, G.M., DiClemente, R.J., McCree, D.H., Harrington, K., y Davies, S.L. (2001) Dating Violence and the Sexual Health of Black Adolescent Females. *Pediatrics*, 107 (5), 1-4.
- Wolf, D.A., y Foshee, V.A. (2003). Family violence, anger expression, and adolescent dating violence. *Journal of Family Violence*, 18(6), 309-316.
- Wolfe, D.A. y McGee, R. (1994). Child maltreatment and adolescent adjustment. *Development and Psychopathology*, 6, 165-181.
- Wolfe, D.A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C. y Pittman, A.L. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. *Psychological Assessment*, 13, 277-293.
- Wolfe, D.A., Scott, K., Wekerle, C., y Pittman, A. (2001). Child maltreatment: risk of adjustment problems and dating violence in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 282-298.
- Wolfe, D.A., Wekerle, C., Reitzel-Jaffe, D. y Lefebvre, L. (1998). Factors associated with abusive relationships among maltreated and nonmaltreated youth. *Development and Psychopathology*, 10, 61-85.
- Wolfe, D.A., Wekerle, C., y Scott, K. (1997). *Alternatives to violence: Empowering youth to promote nonviolence*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Wolfe, D.A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A., Grasley, C., y Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: a controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 71 (2), 279-91.
- Wolfgang, M.E. (1958). *Patterns in criminal homicide*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Wolitzky-Taylor, K.B., Kenneth, M.A., Ruggiero, J., Danielson, C.K., Resnick, H.S., Hanson, R.F., Smith, D.W., Saunders, B.E. y Kilpatrick, D.G. (2008). Prevalence and correlates of dating violence in a national sample of adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47, 755-762.
- Woodward, L. J., Fergusson, D. M., y Horwood, L. J. (2002). Romantic relationships of young people with childhood and adolescent onset antisocial behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), 231-243.
- Yllo, K. (1993). Through a feminist lens: Gender, power and violence. En R.J. Gelles, y D.R. Loseke (Eds.), *Current controversies on family violence* (pp 47-62). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Zacarés, A. (2005). *La violencia de género explicada a mi hijo*. Valencia: Carena.
- Zarza, M.J. (2001). *Estudio de prevalencia y de factores psicosociales asociados a la violencia doméstica y familiar*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Zarza, M.J. y Forjan, M.X (2005). Estudio de la violencia doméstica en una muestra de mujeres latinas residentes en Estados Unidos. *Anales de Psicología*, 21 (1), 18-26.

**ANEXO I**

**INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**





## A.1.1. EL CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN SOBRE RELACIONES DE PAREJA ENTRE ADOLESCENTES

CENTRO ESCOLAR.....

EDAD..... SEXO **Chico** **Chica** FECHA.....

GRUPO.....

**(Pon una X en las casillas que elijas de la derecha)**

<i>Por favor, señala si en alguna relación que hayas tenido o estás teniendo ahora con un chico/chica, te ha sucedido que...</i>	NINGUNA VEZ	UNA O DOS VECES	TRES VECES O MÁS
1. El chico/a con el que he salido me ha insultado de forma que me ha dolido mucho			
2. Me ha arrojado algún objeto con la intención de hacerme daño			
3. Me ha dado patadas			
4. Me ha abofeteado			
5. Ha intentado humillarme (que me sintiera ridículo/a, muy torpe, feo/a, etc.)			
6. Me ha amenazado con golpearme o hacerme daño de otras formas			
7. Me ha empujado con fuerza			
8. Me ha pegado con los puños o con un objeto			
9. Ha intentado saber en todo momento lo que hacía, dónde estaba y con quién, etc.			
10. Me ha prohibido que salga con mis amistades			
11. Ha tirado objetos al suelo, dado golpes en la pared, en la puerta, etc., cuando se ha enfadado			
12. Ha insistido en tener relaciones sexuales y las hemos tenido aunque yo no quería			
13. He tenido que estar de acuerdo con él/ella y hacer lo que quiere para que no surjan problemas			
14. Me ha prohibido que me ponga determinada ropa, que vaya a determinados lugares o que haga cosas que a mi me gustaría hacer			



## A.1.2. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS DE LA MÁSCARA DEL AMOR

APELLIDOS.....NOMBRE.....

CENTRO ESCOLAR.....

EDAD: \_\_\_(Años) y \_\_\_ (Meses) SEXO: Chico Chica FECHA.....GRUPO.....

**Por favor, te pedimos que pongas una X en la casilla que elijas como respuesta.**

1. Las personas que se dejan maltratar son:

a. Enfermas o masoquistas (les gusta)	<input type="checkbox"/>
b. Débiles o tontas	<input type="checkbox"/>
c. Personas normales	<input type="checkbox"/>

2. Si quieres, ¿puedes influir sobre tus sentimientos cuando estás enamorado/a?

a. Sí	<input type="checkbox"/>
b. No	<input type="checkbox"/>
c. No lo sé	<input type="checkbox"/>

3. ¿Puedes tú cambiar la personalidad de tu pareja si te lo propones de verdad?

a. Sí	<input type="checkbox"/>
b. No	<input type="checkbox"/>
c. No lo sé	<input type="checkbox"/>

4. Si tienes la autoestima baja, ¿eres una persona vulnerable y fácil de convencer?

a. Sí	<input type="checkbox"/>
b. No	<input type="checkbox"/>
c. No lo sé	<input type="checkbox"/>

5. El maltrato psicológico aparece en todas las relaciones de violencia en la pareja

a. Sí	<input type="checkbox"/>
b. No	<input type="checkbox"/>
c. No lo sé	<input type="checkbox"/>

6. La intuición es una cualidad que sólo la tienen las mujeres, es su "sexto sentido"

a. Sí	<input type="checkbox"/>
b. No, la tienen mujeres y hombres	<input type="checkbox"/>
c. No lo sé	<input type="checkbox"/>

7. El abuso psicológico o emocional supone:

a. Que el que abusa quiere controlar, y no amar	<input type="checkbox"/>
b. Que el que abusa no sabe lo que quiere	<input type="checkbox"/>
c. Que el que abusa no sabe amar al otro	<input type="checkbox"/>

8. El acoso para que alguien vuelva al lado de uno, provoca:

a. Confusión, alteraciones graves en la vida diaria, miedo, y otros síntomas en la persona acosada	
b. Que la persona acosada decida volver con el acosador	
c. Que la persona acosada sienta admiración por alguien tan persistente	

9. Las consecuencias de la violencia psicológica o emocional y el acoso:

a. Son solamente psicológicas (depresión)	
b. Son tanto psicológicas, físicas como sexuales	
c. Sólo hay efectos importantes en personas débiles	

10. Hay abuso físico (golpes):

a. En todas las relaciones de maltrato	
b. En algunas relaciones de maltrato o violencia	
c. En parejas que llevan muchos años juntos	

11. Las consecuencias de la violencia física

a. Son solamente físicas (lesiones)	
b. Incluyen lesiones y daños emocionales	
c. Incluyen lesiones, daños emocionales y alteraciones en la sexualidad de la víctima	

12. El abuso sexual:

a. Es un tipo de violencia o maltrato en la pareja	
b. No se da cuando tienes una relación estable	
c. No es un tipo de maltrato en la pareja	

13. La mejor manera de definir a un maltratador *psicópata* es decir que:

a. Es un enfermo mental	
b. Es un asesino cruel	
c. Es alguien que no siente amor ni remordimientos	

14. ¿Sabrías decir qué es un agresor de mujeres *dependiente*?

a. Es el que pega a su pareja cuando se encuentra deprimido	
b. Es el que, para sentirse bien, necesita controlar a su pareja	
c. Es el agresor que, para ser feliz, necesita del amor que le tenga su pareja	

15. Si nuestra pareja quiere saber todo lo que hacemos y es muy celosa:

- |  |  |
|--|--|
| a. Es porque tiene miedo a perdernos             |  |
| b. Es porque nos quiere mucho                    |  |
| c. Está ejerciendo abuso psicológico o emocional |  |

16. La persona que maltrata generalmente es:

- |  |  |
|--|--|
| a. Una enferma mental                    |  |
| b. Una persona alcohólica y/o drogadicta |  |
| c. Una persona normal                    |  |

17. ¿Se puede predecir si una persona va a ser violenta con su pareja antes de que aparezcan los golpes?

- |  |  |
|--|--|
| a. No, es imposible saberlo antes  |  |
| b. Sí, si somos capaces de observar con atención cómo se comporta con nosotros |  |
| c. No lo sé  |  |

18. ¿Es posible cambiar por amor a un chico/a que trata mal a su pareja?

- |   |  |
|---|--|
| a. No, porque la personalidad es muy difícil de cambiar                                 |  |
| b. Sí, si la víctima lo quiere mucho  |  |
| c. A veces, depende de si el que maltrata quiere de verdad a su pareja, a pesar de todo |  |

19. El abuso psicológico o emocional:

- |   |  |
|---|--|
| a. Casi siempre precede al abuso físico         |  |
| b. Se da después del maltrato físico            |  |
| c. No siempre se da en el maltrato de la pareja |  |

20. Lo que llamamos la intuición o los presentimientos:

- |  |  |
|--|--|
| a. Nos alerta de que algo "va mal", pero no es fiable  |  |
| b. Nos puede servir sólo cuando conocemos muy bien a la otra persona                         |  |
| c. Nos ayuda a mantenernos alerta y nos previene de posibles peligros psicológicos y físicos |  |

21. Una persona que nos maltrata:

- |   |  |
|---|--|
| a. Nos puede querer y, al mismo tiempo, golpear y/o abusar psicológicamente                           |  |
| b. No nos quiere, por eso puede golpearnos, insultarnos, manipularnos, mentirnos, ofendernos...       |  |
| c. Puede querernos con locura, pero como no está bien mentalmente, no puede controlarse aunque quiera |  |

22. El agresor de mujeres no cambia su forma de ser aunque se lo pida su pareja:

a. Porque es un enfermo mental y no tiene cura	
b. Porque él no la quiere en absoluto, sólo ansía dominarla y controlarla	
c. Porque sus celos se lo impiden	

23. El alcohol está siempre unido a las conductas de abuso físico (golpes):

a. Sí, cuando el agresor no tiene mucha personalidad	
b. No, porque existen millones de personas que beben y no golpean a sus parejas	
c. Sí, porque la enfermedad mental que tiene el agresor se agrava con el alcohol (no sabe qué hace)	

24. ¿Por qué una mujer soporta el maltrato de su pareja?

a. Porque, a su pesar, ama mucho a ese hombre y no sabe si podrá vivir sin él	
b. Porque la mujer tiene la esperanza irreal de que el agresor cambiará y todo irá bien	
c. Porque tiene una personalidad débil	

25. En general, para que una mujer esté más preparada para tomar la decisión de abandonar a su agresor, debe:

a. Admitir que no la quiere y que no cambiará por mucho que ella le ayude	
b. Recibir una paliza de muerte	
c. Saber que su agresor le es infiel	

26. La actitud que suele mostrar el agresor ante los profesionales (psicólogos, médicos, abogados, etc.) es:

a. De arrepentimiento total, admitiendo su responsabilidad	
b. De excesiva preocupación o excesiva despreocupación por su pareja	
c. De vergüenza al darse cuenta de que él tiene toda la culpa	

27. El abuso físico (golpes, lesiones) se debe:

a. A que el agresor/a se emborracha y es incapaz de controlar su conducta	
b. A un momento de mucho enfado, por ello el agresor/a se arrepiente tanto después de golpear a su pareja	
c. A la necesidad de someter a su pareja bajo su poder, y mantener la conducta pasiva en la mujer	

28. El amor lo puede todo:

- |  |  |
|--|--|
| a. Siempre                                 |  |
| b. Es un mito                              |  |
| c. Depende de cómo de intenso sea ese amor |  |

29. A continuación anotamos tres perfiles de mujer. Elige el que se da en la mujer maltratada

- |   |  |
|---|--|
| a. Mujer con nivel económico y cultural bajo            |  |
| b. Cualquier tipo de mujer                              |  |
| c. Mujer que se relaciona con alcohólicos y drogadictos |  |

30. Una persona que quiere mucho a su pareja:

- |   |  |
|---|--|
| a. La controla todo el tiempo y procura saber qué hace en cada momento  |  |
| b. La deja sola casi siempre porque cada uno debe ocuparse de sus asuntos   |  |
| c. Se interesa por lo que hace y lo que le pasa, pero no la controla ni se siente celosa sin motivos porque confía en su pareja |  |

31. En general, la violencia en la pareja, con el paso del tiempo:

- |   |  |
|---|--|
| a. Desaparece   |  |
| b. Va siendo cada vez más intensa y frecuente                     |  |
| c. Reaparece de vez en cuando, en situaciones de estrés o tensión |  |

32. Un bofetón de vez en cuando:

- |  |  |
|--|--|
| a. Es la consecuencia de haber sacado de quicio a la pareja, pero no pasa nada realmente grave |  |
| b. Es maltrato, independientemente de que sea "de vez en cuando"                               |  |
| c. Es una manera de demostrar enfado; aunque no sea la mejor forma, tampoco es para alarmarse  |  |

33. ¿Cuándo podemos hablar de violencia en la pareja?

- |  |  |
|--|--|
| a. Cuando existe la agresión física  |  |
| b. Cuando se da agresión psicológica o emocional, pudiendo haber también física y sexual |  |
| c. Cuando los golpes causan lesiones importantes   |  |

34. Hay veces que nuestra pareja se merece una "buena bofetada"

- |  |  |
|--|--|
| a. Porque cuando se pone histérica es la mejor forma de calmarla para que me escuche |  |
| b. Porque cuando se pone muy nerviosa, no me deja otra salida                        |  |
| c. Nunca podemos justificar dar "una buena bofetada" a nuestra pareja                |  |

35. La persona extraordinariamente celosa.....

a. No quiere a su pareja, sólo pretende controlar su voluntad y es probable que abuse de ella en ese intento	
b. No es habitual que ejerza abuso físico o psicológico sobre su pareja	
c. Se esfuerza por controlar sus celos, pero las continuas provocaciones de su pareja le hace sufrir y reaccionar de esa manera.	

36. Una mujer no deja a su pareja agresora:

a. Porque le gusta sentirse protegida y que la dominen	
b. Porque es ignorante y no tiene valor	
c. Por diferentes razones, unas psicológicas y otras sociales	

37. Las posibles consecuencias de adoptar un estilo pasivo en las relaciones sociales son.....

a. No hay consecuencias negativas: se evitan problemas y se ganan amigos	
b. Los demás se aprovechan de ellos, con la consiguiente pérdida de autoestima y acumulación de tensión y a la larga se tienen problemas de relación con la gente.	
c. No sucede nada grave, simplemente los demás los perciben como gente sin opinión propia.	

38. Si al inicio de la relación de pareja existe abuso psicológico y físico

a. Es porque todavía no se conocen y desconfían uno del otro	
b. Es porque existe ya una relación de malos tratos que se agravará con el tiempo	
c. Es porque él no está seguro de que ella le quiera	

39. Una persona que sabe comunicarse bien con los demás es aquella que....

Defiende con firmeza sus opiniones y derechos sin tener que pensar si con ello ofende a los demás	
Defiende sus derechos y opiniones a la vez que respeta los de los demás	
Tiende a dar la razón al otro para evitar involucrarse en discusiones y problemas	



40. ¿Es posible una convivencia feliz junto a alguien muy celoso?

a. No, es imposible ser feliz con una pareja celosa	
b. Sí, siempre y cuando el celoso haga el esfuerzo por controlar sus celos y su pareja le enseñe a confiar en la relación, mostrándose firme y asertiva.	
c. Sí, si uno trata de no molestar a su pareja y se mantiene sumiso, evitará la desconfianza en la pareja celosa y podrán ser felices.	

41. ¿Qué nos impide adoptar un estilo de comunicación eficaz?

a. Nuestras creencias irracionales del tipo "no tengo derecho a pedirle ningún favor, mejor no le digo nada"	
b. Un desconocimiento de nuestros derechos asertivos	
c. Ciertas creencias irracionales y/o una falta de habilidades de comunicación	

42. Imagina que tu pareja y tú estáis con unos amigos y surge un debate sobre la polución y el medio ambiente. Tú comienzas a dar tu opinión cuando tu pareja te interrumpe diciendo: "Para qué hablas de lo que no sabes, si no vas a aportar nada nuevo es mejor que te calles". Ante estas palabras la mejor respuesta es....

a. "Es posible que no controle mucho el tema, pero tengo una opinión al respecto y el mismo derecho que tú a darla".	
b. "¿De qué vas? Hablo de lo que me da la gana. Tengo el mismo derecho que tú. Presumes delante de tus amigos de que sabes de todo y no sabes de nada".	
c. Te quedas callado/a, la verdad que no sabes del tema, sólo querías tener una conversación agradable, pero así mejor; si no hubieras metido la pata.	



### A.1.3. CUESTIONARIO DE OPINIONES DEL ALUMNADO ACERCA DEL TALLER LA MÁSCARA DEL AMOR

NOMBRE Y APELLIDOS.....

CENTRO ESCOLAR.....

EDAD..... SEXO: Chico Chica      FECHA..... GRUPO.....

**Por favor, te pedimos que pongas una X en la casilla que elijas como respuesta.**

1. ¿Crees que el número de sesiones dedicadas para este taller ha sido suficiente?

a. Me hubiera gustado dedicar más horas	<input type="checkbox"/>
b. Creo que hemos dedicado las horas suficientes	<input type="checkbox"/>
c. Me hubiera gustado menos horas	<input type="checkbox"/>

2. ¿Crees que este tipo de talleres te servirá para evitar mantener relaciones de violencia con parejas futuras?

a. Nada	<input type="checkbox"/>
b. Un poco	<input type="checkbox"/>
c. Bastante	<input type="checkbox"/>
d. Mucho	<input type="checkbox"/>

3. La novela "El infierno de Marta", te ha parecido:

a. Nada interesante	<input type="checkbox"/>
b. Poco interesante	<input type="checkbox"/>
c. Interesante	<input type="checkbox"/>
d. Muy interesante	<input type="checkbox"/>
e. No la he leído	<input type="checkbox"/>

4. La parte del libro titulada La máscara del amor, te ha parecido:

a. Nada interesante	<input type="checkbox"/>
b. Poco interesante	<input type="checkbox"/>
c. Interesante	<input type="checkbox"/>
d. Muy interesante	<input type="checkbox"/>
e. No la he leído	<input type="checkbox"/>

5. Las actividades realizadas en clase, te han parecido:

a. Nada útiles	<input type="checkbox"/>
b. Poco útiles	<input type="checkbox"/>
c. Útiles	<input type="checkbox"/>
d. Muy útiles	<input type="checkbox"/>

6. Los temas tratados en el taller, te han parecido:

a. Nada interesantes	
b. Poco interesantes	
c. Interesantes	
d. Muy interesantes	

7. ¿Recomendarías este taller para que se impartiera en otros centros educativos?

a. No, de ningún modo	
b. Lo recomendaría algo	
c. Lo recomendaría bastante	
d. Lo recomendaría mucho	

8. ¿Crees que este taller te ha servido para comprender mejor la violencia de pareja?

a. Nada	
b. Un poco	
c. Bastante	
d. Mucho	

9. ¿Crees que tus compañeras/os se han implicado mucho en el taller?

a. Más las chicas	
b. Más los chicos	
c. Todos por igual	
d. No mucho (ni chicas ni chicos)	

10. ¿Crees que se han explicado adecuadamente los temas?

a. No, de ningún modo	
b. Algo	
c. Bastante	
d. Mucho	

## **A.1.4. EVALUACIÓN FINAL: PROFESORADO, MONITORES Y MONITORAS DEL PROGRAMA "LA MÁSCARA DEL AMOR"**

Nombre \_\_\_\_\_

IES \_\_\_\_\_

Tu participación en el taller: PROFESOR/A DE APOYO // MONITOR/A

### **PARTE I**

Por favor, evalúa en una escala de 1 a 5 los siguientes aspectos del programa en el que has intervenido. El valor 1 significa "muy inadecuado" o "muy negativo". El valor de 5 significa "muy adecuado" o "muy positivo". El valor de 2 significa "inadecuado" o "negativo". El valor 3 significa "regular", y el valor 4 "adecuado" o "positivo",

1. La novela el "Infierno de Marta", como material para el alumno capaz de fomentar su motivación, conciencia e interés por los malos tratos en la relación afectiva\_\_\_\_\_
2. La novela el "Infierno de Marta", como material adecuado para el alumno para trabajar conceptos y actitudes que luego se emplean a lo largo del taller\_\_\_\_\_
3. El Manual de Conocimientos del Profesorado como ayuda para mejorar la preparación sobre el tema del taller a los responsables de impartirlo\_\_\_\_\_
4. El Manual Práctico del Profesorado como guía de contenido y de actividades para realizar el taller\_\_\_\_\_
5. El Cuaderno del Alumnado como material que permite a los chicos y chicas practicar y aprender los contenidos del taller\_\_\_\_\_
6. La inclusión del taller "La Máscara del Amor" como un programa habitual dentro de las actividades del instituto\_\_\_\_\_
7. Tu valoración del taller en su grado de adecuación a los intereses y necesidades emocionales del alumnado\_\_\_\_\_
8. Tu valoración del taller en su grado de adecuación al nivel de desarrollo intelectual y conocimientos del alumnado\_\_\_\_\_
9. Tu valoración conjunta del taller como experiencia docente (relación con el alumnado, participación, interés de las discusiones...)\_\_\_\_\_
10. Tu valoración conjunta del taller como un programa orientado a la prevención de la violencia en las relaciones afectivas de los chicos y chicas\_\_\_\_\_

### **PARTE II**

COMENTA A CONTINUACIÓN LAS PRINCIPALES DIFICULTADES O PROBLEMAS QUE CREEN QUE DEBERÍAN SOLUCIONARSE PARA MEJORAR UNA PRÓXIMA EDICIÓN DEL TALLER

**A. Con respecto a los aspectos externos y organizativos del taller** (cuestiones vinculadas al centro escolar, asignación del alumnado, relaciones con otros profesores, etc.)

**B. Con respecto a los elementos internos del taller** (duración de las sesiones, metodología de trabajo, materiales, etc.)

### **PARTE III**

Para finalizar, te rogamos unas respuestas breves a tres diferentes preguntas.

**1. ¿Te parecería mejor que el programa se diera en Primero de Bachillerato?**

**SI, porque** \_\_\_\_\_

**NO, porque** \_\_\_\_\_

**2. Si tuvieras que describir dónde está lo que resulta más atractivo y eficaz del taller como experiencia de trabajo con el alumnado, dirías que es** \_\_\_\_\_

**3. Si tuvieras que describir las cosas que modificarías de modo más urgente, dirías que son (señala hasta tres):**

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

